

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

FRANCIELLI CZELUSNIAK COSTA CHEPLUKI

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA PRESENTES NOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IRATI-PARANÁ

IRATI

2023

FRANCIELLI CZELUSNIAK COSTA CHEPLUKI

**CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA PRESENTES NOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IRATI-PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Dr. Geysy Dongley Germinari.

IRATI

2023

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

C519c

Chepluki, Francieli Czelusniak Costa

Concepções de ensino de História presentes nos instrumentos avaliativos de uma Escola Municipal de Irati-Paraná / Francieli Czelusniak Costa Chepluki. – Irati, 2023.

xxvii, 156f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2023.

Orientador: Geyso Dongley Germinari

Banca examinadora: Geyso Dongley Germinari, Everton Carlos Crema, Aliandra Mesomo de Lira, Leslie Luiza Pereira Gusmão

Bibliografia

1. Aprendizagem Histórica. 2. Avaliação. 3. Ensino fundamental. 5. Educação. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCIELLI CZELUSNIAK COSTA CHEPLUKI

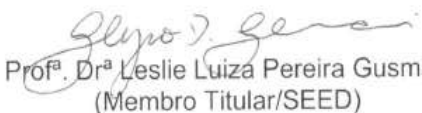
"CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA PRESENTE NOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IRATI-PARANÁ".

Dissertação aprovada em 31/03/2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof. Dr. Geysa Dongley Germinari
(Orientador/UNICENTRO)


Prof. Dr. Everton Carlos Crema
(Membro Titular/UNESPAR)


Prof. Dr. Aliandra Cristina Mesomo Lira
(Membro Titular/UNICENTRO)


Prof.^a Dr.^a Leslie Luiza Pereira Gusmão
(Membro Titular/SEED)

DEDICATÓRIA

Dedico àqueles que estiveram presentes comigo no início deste processo, mas não puderam esperar até a finalização: meu querido avô Ivo que precisou partir em um domingo ensolarado de 25 de dezembro. Ficará para sempre em minha memória a sua ligação de vídeo me parabenizando pela conquista de passar no mestrado... dedico a você vô Ivo.

Aos meus pets e companheiros, Carlota e Bóris, que me acompanhavam durante as aulas de meet do mestrado, esquentavam-me os pés e, em alguns momentos, até apareciam na câmera para fazer os colegas rirem. Só felicidades vocês trouxeram nesses anos de convivência, porém o destino também levou vocês, justo enquanto eu passava pelo processo desta dissertação, por este motivo ela será dedicada a vocês.

Não posso esquecer meus companheiros: Nair, Teresa, Abigail, Maresha e Dilma. Vocês deixam meus dias mais alegres e preenchem meu coração, além de sempre participarem das meets de aulas com suas espontâneas aparições, latidos e uivos.

Aos meus pais Fernando e Bernadete.

E, por fim, ao meu companheiro Rangel que sempre me incentiva. Te dedico porque sem você até teria feito, mas seria mais difícil.

AGRADECIMENTOS

Sempre brinquei que dedicaria esta dissertação à minha pessoa, pois costumo dizer que é um processo de demasiada solidão para o pesquisador. No entanto, sem as pessoas citadas abaixo e suas solicitações, jamais poderia concluir este trabalho sozinha.

Dedico ao Professor Orientador Geysa Dongley Germinari por, primeiramente, confiar em mim e ter aceitado me orientar durante o período de mestrado.

Aos professores da banca, agradeço por todas as contribuições antes, durante e após o exame de Qualificação.

Às docentes da Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo que me cederam as fontes necessárias para a análise documental.

Ao meu irmão Fernando, minha amiga Jayne, meus amigos Willian Big e Lucas. Também ao meu companheiro Rangel por suas leituras, opiniões e sugestões de mudanças no texto.

E a todas as demais pessoas necessárias e fundamentais para a concretização, porque não dizer, desse sonho que é o diploma de mestre na área educacional.

*Quem pode medir a fúria e a violência do coração de um poeta
quando emaranhado em um corpo de mulher?
Virgínia Woolf*

RESUMO

Esta pesquisa aborda os temas aprendizagem histórica, ensino de história e avaliação educacional, onde se apresenta uma análise dos instrumentos avaliativos de História em uma escola municipal de Irati – Paraná, em seus anos iniciais (3º ao 5º ano). Para responder a problemática desta pesquisa: “quais concepções de ensino de história estão presentes nos instrumentos avaliativos?” realizamos uma análise documental e de posse das fontes selecionadas, os instrumentos avaliativos de história, criamos categorias de análise, segundo teorias de Ensino de História e Educação Histórica, para compreender em quais categorias eles melhor se encaixavam. Inserindo-se num método qualitativo, a pesquisa bibliográfica por meio de referenciais de textos, livros, artigos de teóricos especialistas na área da Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Educacional, Ensino de História e Educação Histórica consultamos os seguintes autores: Jörn Rüsen (2001, 2010, 2012, 2014), Barca (2001, 2012, 2018), Lee (2001, 2008), Schmidt (2017), Bittencourt (2018), Arredondo e Diago (2013), Freitas (2014), Luckesi (2011, 2018). O campo de pesquisa utilizado foi o da Educação Histórica, campo esse que faz parte do Ensino de História, e objetiva, em suas pesquisas, entender a aprendizagem histórica do aluno por uma cientificidade própria da epistemologia da História. Com base neste trabalho, a intenção é que docentes do ensino fundamental dos anos iniciais venham a usufruir e beneficiar-se, enquanto regentes generalistas não formados em História, e suas práticas avaliativas venham a ser refletidas na aprendizagem do aluno. Ao final da análise documental dos instrumentos avaliativos, concluímos que a categoria de ensino de história como Estudos Sociais foi a mais presente nos instrumentos analisados, o que se justifica pelo currículo paranaense da disciplina de História nos anos iniciais que, em seu conteúdo, contempla organizar-se a partir do em torno para o mais distante. Percebemos também pressupostos da aprendizagem histórica em várias fontes analisadas, porém de maneira isolada, não se concretizando a aprendizagem histórica dos educandos mediante essas avaliações.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Histórica. Avaliação. Ensino fundamental. Educação.

ABSTRACT

This research address the themes of historical learning, teaching of history and educational evaluation, where an analysis of the evaluation instruments of History is presented in a municipal school in Irati – Paraná, in its initial years (3rd to 5th year). To answer the question of this research: “wich conceptions of history teaching are present in the evaluation instruments?” we carried out a documentary analysis and possession of the selected sources; the evaluative instruments of history, we created categories of analysis from the teories of teaching History and History education to understand which of these categories they best fit. Inserting a qualitative method, the bibliographical research through references of texts, books, articles by specialist theorists in the area of Learnig Assessment, Educational Assessment, History Teaching and Historical Education, we consulted the following authors: Jörn Rüsen (2001, 2010, 2012, 2014), Barca (2001, 2012, 2018), Lee (2001, 2008), Schmidt (2017), Bittencourt (2018), Arredondo e Diago (2013), Freitas (2014), Luckesi (2011, 2018). The field of research used was that of Historical Education, a field that is part of the Teaching of History, and which aims in its research to understand the student’s historical learning from a scientific nature of the epistemology of History Based on this work, the intention is that primary school teachers in the initial series come to enjoy and benefit from, as generalist conductors not trained in History, and their evaluative practices come to be reflected from the student’s learning. At the end of the documental analysis of the evaluative instruments, we concluded that the category of teaching history as Social Studies was the most present in the instruments analyzed, which is justified by the curriculum of the History discipline in Paraná in the initial grades, which in this content contemplates the organization of from around to farthest. We also noticed presuppositions of historical learning in several of the sources analyzed, but in an isolated way, the students’ historical learning did not materialize based on these evaluations.

KEYWORDS: Historical Learning. Assessment. Elementary School. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz da Aula Histórica.....	66
Figura 2 – Localização de Irati no mapa do estado do Paraná.....	71
Figura 3 – Matriz disciplinar de Rüsen.....	87
Figura 4 – Gráfico 1: demonstrativo da análise dos instrumentos avaliativos.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Período das concepções de avaliação – periodização geral.....	23
Quadro 2 - Tipificação das avaliações.....	32
Quadro 3 - Indicadores do conhecimento histórico-científico.....	43
Quadro 4 – Descrição dos instrumentos avaliativos selecionados como fontes para a análise...	80
Quadro 5 – Categorias de Análise.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas na Educação Básica segundo a modalidade de Ensino e a Dependência Administrativa – 2022.....	72
Tabela 2 – Docentes na Educação Básica segundo a modalidade de Ensino e Dependência Administrativa – 2022.....	72
Tabela 3 – Rede de Ensino do município de Irati-Paraná.....	73
Tabela 4 – Estabelecimentos de ensino na educação básica segundo a modalidade e a dependência administrativa – 2022.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização.

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FORP – Formar opinião na aula de História.

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR.

LLECE – Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

SAEB – Sistema Nacional de Educação Básica.

SARS CoV 2 – Covid 19.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE HISTÓRIA	21
1.1 Avaliações Educacionais.....	21
1.2 Tipificação das Avaliações Educacionais	32
1.3 Ensino de História e Avaliação	39
2. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E AVALIAÇÃO	46
2.1 Conceitualizando o campo da Educação Histórica	46
2.2 O que é a consciência histórica?	54
2.3 Aprendizagem Histórica na perspectiva de Jörn Rüsen.....	57
2.4 Avaliação da aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica	61
3. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	69
3.1 Fundamentos da pesquisa documental – do caminho para a elucidação do problema	69
3.2 A escola e a avaliação	70
3.2.1 Um panorama do município de Irati e sua Rede Municipal de ensino	70
3.2.2 Apresentação da Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo.....	74
3.2.3 Proposta de Avaliação do município de Irati	75
3.2.4 Apresentação dos pressupostos avaliativos da disciplina de História da Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo	76
3.3 Análise dos instrumentos de avaliação	79
3.3.1 Apresentação dos instrumentos avaliativos.	79
3.3.2 Apresentação das categorias de análise	81
3.3.3 Análise dos instrumentos avaliativos de História	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi escrita e realizada a partir de um contexto econômico e educacional em que vidas humanas são banalizadas, sobretudo, em decorrência de um governo antidemocrático e revisionista que se faz presente, em 2022¹, além da persistente pandemia o SARS CoV 2, COVID 19, que, no Brasil, infelizmente, já fez mais de 700 mil vítimas, enquanto escrevo estas palavras. Assim, esta introdução urge baseada na lógica de que o ensino e, em especial, a disciplina de história, atualmente, vem sendo atacada por discursos falsos e falaciosos do negacionismo e revisionismo de direita do governo passado. O ensino de História se encontra minimizado por práticas voltadas aos objetivos neoliberais, como a aquisição de habilidades e competências estimuladas e perpetuadas pelas avaliações externas, que visam a formação de mão de obra e não do sujeito pensante. Para Laval (2019), o conceito de neoliberalismo, na educação, seria o ensino educacional, a princípio, com um objetivo econômico, como um bem privado. No Brasil, tais ideias neoliberais surgem, a partir da década de 1990, mormente com enfoque em práticas educacionais internacionais, mais precisamente o desenvolvimento das competências ainda em voga nos dias atuais. No documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é citado esse enfoque neoliberal com um sentido de defesa de tais práticas. O desenvolvimento das competências, adotado internacionalmente, e, após a elaboração deste documento, fixa-se em território nacional “[...] indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências” (BRASIL, 2017, p. 13). Isso se daria nas avaliações Internacionais para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). A partir de então expressões como “eficácia, desempenho e competência” entram no senso comum das ideias neoliberais (GUSMÃO, 2021, p.100). Em uma reunião do Consenso Washington (1989), a fim de discutir recomendações consideradas essenciais para a América Latina, é onde a expressão “neoliberalismo” se difunde. Nesse encontro foi decidido que esses países, de terceiro mundo, deveriam cortar gastos, incluindo a educação, nisso contrai-se a dívida externa com o Fundo Monetário Internacional (FMI) do Banco Mundial, e o Brasil atrela-se a cobranças internacionais de dados qualitativos referenciados pelas avaliações externas. Importante citar que, mesmo após a diminuição dessas dívidas externas por

¹No ano de 2022, o governo era liderado pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro que, no mesmo ano, perde a eleição para Luiz Inácio Lula da Silva.

parte do Brasil, as avaliações em larga escala já demonstram estar consolidadas no país, ao analisarmos sua continuidade nas instituições educacionais (LIMA, GANDIN, 2019).

A criação de um sistema nacional de avaliação em larga escala no Brasil, por exigência do Banco Mundial para que o empréstimo citado fosse concretizado, instaura-se com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), posteriormente atualizada para Prova Brasil. Constituindo as políticas de avaliações em larga escala no Brasil, podemos citar o SAEB hoje composto por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – conhecida como Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Ainda no âmbito da educação básica, apresenta-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). E, no ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) compreende a avaliação das instituições e desempenho dos estudantes. Como indicador desses índices das avaliações e do fluxo escolar, em 2007, cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) onde mede-se quantitativamente os dados a partir dos resultados das avaliações (LUCKESI, 2018).

Dentro desse contexto, surge o interesse em investigar o tema da avaliação no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, justamente por perceber, e me inquietar diante disso, em pensar acerca dos rumos em que a educação vem caminhando, realidade na qual os alunos têm seu ensino e conhecimento voltados às práticas de uma educação neoliberal que visa pontos em avaliações externas. Outro fator que impulsiona a pesquisa é a formação da pesquisadora em pedagogia e a atuação como professora na Educação Infantil e coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental, na rede de ensino do município de Irati-PR.

Ao longo dos anos de prática pedagógica, percebe-se, a quase inexistência de conteúdos de História nas práticas docentes, muito em função das decisões da secretaria de educação que priorizam áreas de conhecimento alinhadas às avaliações externas. Os conteúdos históricos aparecem no currículo oficial, no entanto, ficam em segundo plano na prática docente nas avaliações da aprendizagem. As avaliações da aprendizagem da disciplina de História, quando ocorrem, são realizadas no sentido de cumprimento de obrigação para obtenção da nota bimestral do aluno (Feitoza, Costa, Da Silva Pinheiro, 2021).

Na Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo, localizada no município de Irati – Paraná, a qual foi selecionada para a coleta de dados da pesquisa, pressupõe, em seu Projeto Político Pedagógico – PPP (IRATI, 2021) seus modelos de avaliações da aprendizagem a serem utilizados na instituição de ensino. Não se delimita por disciplina, pois o ensino nos anos iniciais do Ensino

Fundamental é de caráter generalista, de modo que o docente trabalha com quase todas as disciplinas. Deste modo, o PPP da escola prevê que “o sistema de avaliação é organizado de forma bimestral com registro por notas” (IRATI, 2021, p. 412). Continua afirmando que a avaliação é de característica diagnóstica, contínua e cumulativa, podendo ser realizada através de trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades “que possam ser um diagnóstico do processo pedagógico em desenvolvimento” (IRATI, 2021, p. 31).

Nessa escola, as avaliações são realizadas bimestralmente onde as turmas do infantil ao 2º ano são avaliadas a partir de relatórios, pareceres, avaliações diagnósticas e observação do docente. As turmas de 3º ao 5º ano com avaliações de registro por notas, por meio de provas e trabalhos, mas também a avaliação diagnóstica e observação. Ainda é citado, no PPP, a prática da avaliação diagnóstica que é prevista no Plano Municipal de Educação e costuma realizar-se em todas as escolas municipais de Irati, em três etapas, no decorrer do ano. Após a realização da avaliação diagnóstica, é realizada análise e verificação dos erros e acertos do estudante, depois disso, a equipe pedagógica discute estratégias para trabalhar as dificuldades encontradas na diagnóstica. Porém, ao final do parágrafo sobre a explicação da prática da avaliação diagnóstica, encontramos que é determinado “[...] um tempo a ser trabalhado a fim de saná-las” (IRATI, 2022, p.31). Percebemos, nesse trecho, uma cobrança de tempo para com a equipe pedagógica da escola com a intenção de sanar as dificuldades do estudante, sem a tentativa de entendimento de tais dificuldades, o que acarreta na distorção do término desse modelo de avaliação. Também percebemos que, como nas demais avaliações em larga escala, as disciplinas contempladas na diagnóstica do município são somente Língua Portuguesa e Matemática ficando de fora as outras disciplinas curriculares.

A escolha da Escola selecionada para esta pesquisa, justifica-se por ser mais adequado para a pesquisadora devido sua atuação profissional nessa instituição de ensino.

Percebendo tais questões e com a intenção de que o conhecimento, desenvolvido na pesquisa, chegue até aos/as docentes do Ensino Fundamental, este estudo pretende investigar o seguinte problema: **QUAIS AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA PRESENTES NOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DE HISTÓRIA UTILIZADOS PELA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO, DA REDE DE IRATI-PR?**

A partir da investigação do problema, o objetivo geral da pesquisa é:

- Investigar quais as concepções de ensino de História presentes nos instrumentos avaliativos de História utilizados pela Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo, da rede de Irati – Paraná?

E, enquanto objetivos específicos, selecionamos:

- Apresentar os pressupostos avaliativos da educação.
- Compreender os processos de avaliação no ensino de história.
- Analisar as particularidades da avaliação da aprendizagem no campo da Educação Histórica.

Como ponto de partida para a construção das categorias de análise, utilizaremos do conceito de Concepção de Ensino de História no entender de Circe M. F. Bittencourt (2018). Bittencourt nos apresenta, em sua obra, as três concepções de ensino de história que utilizaremos com fins de análise na pesquisa documental das avaliações de história. São as seguintes concepções: 1. Pátria, Moral e Civismo no Ensino de História, 2. A “memorização” no processo de aprendizagem, e 3. Estudos Sociais e os “métodos ativos”.

Segundo Bittencourt, após os anos de 1980, quando houve a separação curricular de Estudos Sociais em História e Geografia, foi bastante debatido e pesquisado em meios acadêmicos quanto à disciplina de História. Abordagens diversas, como interesses da sociedade, poder institucional, currículos, livros didáticos, foram alguns temas que predominaram em pesquisas da época sendo nisto que a autora se baseou para fazer um “[...]recorte específico sobre as mudanças e permanências de conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem” (BITTENCOURT, 2018, p.46), e nesses recortes que se desdobram as concepções que nos baseamos para a análise.

Ainda, sobre análise das concepções da história escolar, a autora cita a importância desse exercício, para a compreensão “da permanência de determinados conteúdos e “tradicionais” e do método de “memorização”, responsável por um *slogan* famoso da História escolar: uma “matéria decorativa” por excelência” (BITTENCOURT, 2018, p.46). E, conforme pontua a autora, foi a partir da década de 1970 que a importância da disciplina de História foi aumentando, mas pelo motivo de alastrar a constituição de uma “identidade nacional” nos estudantes da época, visto o momento que o Brasil passava, a ditadura militar. Bittencourt também destaca que “métodos e conteúdos foram sendo organizados e reelaborados a fim de atingir esse objetivo maior”, o de veicular essa “história nacional” e relembra que esse objetivo que permeou anteriormente o currículo de história “ainda está presente na organização curricular do século XXI” (BITTENCOURT, 2018, P.46).

Para isto foi utilizado e pesquisado acerca da teoria da aprendizagem histórica, do historiador e filósofo Jörn Rüsen (2001; 2010; 2012; 2014), em que ele entende aprendizagem histórica “como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica” (RÜSEN, 2012, p.16). Também nos apoiamos nas contribuições de Barca (2001; 2012; 2018), Lee (2001; 2008), Schmidt (2017) entre outros. Para discutir o conceito de

avaliações educacionais e da aprendizagem, consultamos pesquisas de Arredondo e Diago (2013), Da Silva e Gomes (2018), Depresbitérés (1989), Fernandes (2009), Freitas (2014), Luckesi (2011, 2018). Fazendo uma ponte entre Avaliações, Educação Histórica e Ensino de História podem ser citadas as seguintes consultas Bittencourt (2018), Becker e Urban (2015), Guimarães (2012), Gusmão (2021), Martins (2019, 2020), Noda (2005) e Ribas (2015).

Concordamos com Minayo (2016) em que a metodologia pode ser entendida como um caminho para compreender a realidade e que esse processo vai envolver três etapas distintas: o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua responsabilidade). Ainda complementa que “[...] na verdade, a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (MINAYO, 2016, p.15)”. É o que procuramos fazer neste trabalho cujo procedimento metodológico ampara-se na abordagem qualitativa, adotamos a pesquisa exploratória de cunho documental.

Comumente diferencia-se a abordagem da pesquisa, quali ou quanti, com base nos pressupostos filosóficos escolhidos para o andamento da pesquisa, dos métodos utilizados para a sua condução além do entendimento usual da distinção números – quantitativo, palavras – qualitativo (CRESWELL, 2021). Creswell explicita a definição de abordagem qualitativa sendo “[...] uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2021, p.3-4).

Como técnica de pesquisa documental, concordamos em ser uma valiosa aliada para o estudo em educação, por se basear em documentos onde não cabem as subjetividades, opiniões e influências do pesquisador. Além de serem uma fonte duradoura, estável, de baixo custo para o pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2022). Consideramos documento qualquer tipo de fonte, escritos ou não, como textos, jornais, artigos, leis, revistas, filmes, músicas, mas que diferentemente da pesquisa bibliográfica, são analisados sem ainda estarem em estado científico.

O percurso da pesquisa partiu da coleta de dados das fontes selecionadas que são os instrumentos avaliativos da disciplina de História. Foram selecionadas três turmas distintas de uma escola da rede municipal de Irati.

Quando citamos as fontes como instrumentos avaliativos, dizemos que entre elas estão inseridas as provas somativas e os trabalhos bimestrais de turmas de 3º, 4º e 5º anos da escola.

Partimos para a análise documental dos instrumentos avaliativos e da construção de categorias de análise das concepções de história presentes nesses instrumentos. As categorias de análise utilizadas na pesquisa são:

Categoria 1 – Ensino de História como Pátria, Civismo e moral (BITTENCOURT)

Categoria 2 – Ensino de História como memorização (BITTENCOURT)

Categoria 3 – Ensino de História como estudos sociais (BITTENCOURT)

Categoria 4 – Ensino de História como ciência da história (RÜSEN)

Realizamos uma análise a partir das categorias acima citadas no sentido de apontar quais são as concepções de ensino de história presentes nos instrumentos de avaliação de história.

No primeiro capítulo, discorreremos acerca das avaliações educacionais, seu percurso histórico, concepção e tipificação, tanto de um ponto de vista da educação em si quanto do ensino de História, para tentar compreender os processos avaliativos gerais e no ensino de história. Num segundo momento deste mesmo capítulo, descrevemos as avaliações e sua ligação com o ensino de história.

No capítulo 2, analisamos as particularidades da avaliação da aprendizagem na Educação Histórica, distinguindo esse campo de pesquisa para entendê-lo em suas particularidades e sua trajetória ainda recente em alguns países. Apresentamos o conceito de consciência histórica bem como as ideias referentes à avaliação da aprendizagem histórica ou como avaliar a aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica?

O terceiro capítulo expõe as fontes selecionadas para esta pesquisa. Salientamos os fundamentos da pesquisa documental a qual nos baseamos para a análise. Posteriormente, consta a instituição de ensino que nos forneceu as fontes utilizadas e a rede de ensino de Irati-Paraná. Por fim, realizamos e destacamos a análise das concepções de ensino de História e as categorias de análise.

1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo inicial, cujo objetivo será o de compreender os processos avaliativos educacionais gerais e no ensino de história, começamos com uma demarcação dos pressupostos avaliativos na educação. Estudaremos suas definições, concepções a partir de seus períodos e classificações. Nisso nos apoiamos em Luckesi (2011; 2018), Da Silva e Gomes (2018), Arredondo e Diago (2013), estudiosos da área, para uma melhor compreensão e exposição do tema.

Num segundo momento, para seguirmos no estudo dos objetivos propostos, realizamos uma ligação entre ensino de história e avaliação. Para isso, abordamos autores da área como Schmidt e Cainelli (2004), Moreira e Vasconcelos (2007) e Guimarães (2012), a fim de compreendermos como deve ser a prática avaliativa em história que contemple aprendizagem significativa entre seu intuito.

Cabe, neste momento, anunciarmos ao leitor a definição de avaliação da aprendizagem que defenderemos ao longo deste trabalho.

Transportando essa compreensão para a aprendizagem, podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

[...]

Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda. (LUCKESI, 2011, p. 206)

Compactuamos com essa ideia de Luckesi (2011) de que a prática avaliativa se insere num ato amoroso na medida em que se a utiliza com um fim acolhedor, diagnóstico. A avaliação por si tem dois fins distintos “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal [...]” e de um modo mais burocrático, como notas bimestrais “responder a sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado [...]” (LUCKESI, 2011, p.207). Pensamos que, ao construir uma ponte entre esses dois fins, ao caminharem de mãos dadas, consegue-se chegar a uma construção da aprendizagem na prática avaliativa, como diz Luckesi “esses dois objetivos só fazem sentido se caminharem juntos” [...] e “o caminho é o do meio, onde o crescimento individual do educando articula-se com o coletivo” (LUCKESI, 2011, p.207). Enfim, nossa defesa é de uma avaliação da aprendizagem como inclusão e não exclusão.

1.1 Avaliações Educacionais

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa, Aurélio (FERREIRA, 2010), ao pesquisar o significado da palavra avaliação, o resultado que se encontra é: Avaliação: 1. Ato ou efeito de avaliar. 2. Valor determinado pelos avaliadores. Avaliar: 1. Determinar a valia ou o valor de. 2. V. calcular². Dessa maneira, percebe-se uma definição mecânica ou mensurável. Portanto, o oposto da defesa dos pressupostos de uma avaliação da aprendizagem, a qual faz parte do processo ensino-aprendizagem da escola (LUCKESI, 2018). Penso ser oportuno dizer que a definição de avaliação, sinônima de medir e dar valor pelos avaliadores, difere-se de uma avaliação processual e pensada para produzir aprendizagem.

Essa definição de avaliação extraída do dicionário não vem explicitada a relação com a condição de uma avaliação escolar, ou seja, avaliação da aprendizagem, termo que utilizaremos ao longo do texto, isto, porque o termo avaliação é bastante amplo, pode ser utilizado para vários efeitos avaliativos em diferentes setores da sociedade. Sobre a avaliação educacional e sua definição, Arredondo e Diago (2013, p.70) confirmam que hoje o conceito de avaliação contínua ampla e “é concebida, atualmente, como inserida na própria configuração do currículo e fazendo parte do desenvolvimento curricular”.

Ainda, quanto à definição de avaliação, Luckesi (2018, p. 24), importante teórico brasileiro que estuda o conceito de avaliação, diz que o “ato de avaliar é constitutivo do ser humano”, que compõem o seu cotidiano, pois avaliamos se algo vale a pena ou não, ou seja, incorporamos os atos avaliativos constantemente. Acerca da constituição do ato de avaliar, Luckesi (2018, p. 24) diz que “O ato de avaliar nasce com a emergência do ser humano no Planeta Terra e compõe um dos seus variados e universais modos de conhecer”. Ademais:

Não existe, dessa forma, ato humano, simples ou complexo, que não seja precedido por um ato avaliativo, ocorra ele de modo intencional e consciente ou de modo comum e habitual. Como também não existe nada que nos cerque que não seja objeto de um juízo axiológico (avaliativo) de nossa parte [...] (LUCKESI, 2018, p.26).

Aqui, irei me valer do quadro de periodização do campo disciplinar da Avaliação (DA SILVA; GOMES, 2018), e de seus termos para basear-me e discorrer historicamente no campo da avaliação educacional, pois, segundo Da Silva e Gomes (2018, p. 354), “qualquer fixação de datas e caracterização de acontecimentos históricos no contexto da dinâmica acadêmica e social global e nacional é tarefa complexa”. Deste modo, debruço-me em seu artigo para definir as concepções de

² Fonte: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. – 8. ed. Ver. Atual. – Curitiba: Positivo, 2010.

avaliação em que percebemos que cada momento histórico ancora-se em uma concepção predominante de avaliação, quando percebemos que demandas sociais, econômicas, políticas no campo educacional interferem nas aplicações das concepções avaliativas. Conforme dizem os autores, do quadro abaixo, a construção histórica dessas concepções sintetizam “determinadas demandas que alteram a ênfase da avaliação educacional em cada momento do campo da avaliação educacional” (DA SILVA; GOMES, 2018).

Quadro 1- Períodos das concepções de avaliação – periodização geral.³

PERÍODOS	DEMANDAS AO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	TERMOS-CHAVE
1890-1930	Testes mentais para o sistema educacional e as forças armadas norte-americanas	Mensuração	Medição Objetividade
1930-1957	Reformas curriculares e a massificação do sistema educacional nos países desenvolvidos	Objetivos	Objetivos educacionais Descrição Grau de consecução dos objetivos Totalidade do sistema educacional
1957-1973	Críticas à efetividade do sistema educacional norte-americano; governo John Kennedy e as políticas de avaliação	Juízo de valor	Juízo de valor <i>Accountability</i>
1973-dias atuais	Políticas de avaliação e os regimes de regulação burocrático-profissional e pós-burocráticos	Negociação	Avaliação de mudança ocorrida no aluno Negociação Quantitativa/Qualitativa Formativa/Diferenciada/ Integradora

Fonte: Da Silva; Gomes, 2018.

Na sequência, será discorrido, em pormenores, cada período das concepções de avaliação, que estão contidos no Quadro 1, desde os anos 1890, com a concepção de mensuração, até os dias atuais, com a concepção de negociação. Deste modo, consegue-se perceber a trajetória histórica e prática das citadas concepções avaliativas.

³ Os autores citam que escolheram para o quadro as concepções de avaliação pertinentes para o estudo deles, que inicia em 1980. Neste motivo decidimos por também apresentar essas concepções ao leitor.

A primeira concepção ou fase de avaliação, citada no quadro acima, é a mensuração que é aquela ligada à noção de medição, de testes técnicos, de medir os conhecimentos dos jovens. Depresbiteris (1989, p. 5) diz que o ato de avaliar como medição já existia desde 2.205 A.C., quando o “imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de os promover ou demitir”. Porém seu período mais abrangente foi do século XIX ao início do século XX e, era baseado, principalmente, na Psicologia Comportamental.⁴

Essa noção de avaliação perdurou por tempos e, no século XIX, “Horace Mann criou um sistema de testagem”. Segundo Depresbiteris (1989), iniciando, assim, a noção de testes padronizados, para melhoria nos padrões educacionais nos Estados Unidos, que foi a gênese das atuais avaliações externas.

O desenvolvimento de testes objetivos tornou possível o estabelecimento de programas de exames estaduais e regionais. Nos E.U.A. criaram-se associações, comitês, bureaus para o desenvolvimento de testes padronizados. O Conselho Americano de Educação apoiou, através do Serviço Cooperativo de Testes, a produção de testes de rendimento escolar para a escola secundária e universidades. Estabeleceram-se o sistema de testagem para medir competências dos professores e o Bureau de Arquivos Educacionais para prover programas de testagem para escolas públicas (DEPRESBITERIS, 1989, p.6).

A mensuração era baseada em estudos da área da psicologia. Nessa época, a psicologia estava atrelada a questões educacionais e havia uma grande preocupação com a qualidade da aprendizagem, portanto “a problemática central das pesquisas no campo da psicologia, pois se acreditava em poder mensurá-la e quantificá-la por meio de método científico.” (DA SILVA; GOMES, 2018, p. 357)

Como bem pontua Fernandes (2009), todo esse período de avaliação baseada, em testes e medições, ainda influenciam bastante a política de avaliações, conforme podemos notar nas avaliações externas e até nas práticas avaliativas excludentes que persistem nas escolas.

As concepções que são características dessa geração ainda têm uma considerável influência nos sistemas educacionais atuais. Trata-se, como vimos, de uma conceptualização em que avaliação e medida são sinônimos. Em termos práticos, de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados [...] (FERNANDES, 2009, p.46).

⁴ Psicologia Comportamental é um dos três ramos mais importantes da psicologia e também conhecida por behaviorismo. Este ramo da psicologia entende que os humanos e os animais podem aprender qualquer tipo de comportamento. Fonte: <https://www.smg.edu.br/blog/>.

O que é necessário destacar sobre o período das avaliações por mensuração é a característica de serem extremamente técnicas, com objetivo de certificar o conhecimento do aluno e sua função seria basicamente “classificar, selecionar e certificar” (DA SILVA; GOMES, 2018, p. 358).

Arredondo e Diago (2013, p. 31), definem esse período histórico das avaliações como:

[...]Situado entre o final do século XIX e início do século XX, trata-se de uma concepção da avaliação baseada na Psicologia Comportamental (Skinner, Watson). Centrada, acima de tudo, no estabelecimento das diferenças individuais entre pessoas, utilizava como técnica predominante, e quase excludente, a aplicação de testes, tanto no âmbito individual quanto no coletivo (bateria de testes). Desse modo, a avaliação tinha pouco a ver com os programas que eram desenvolvidos nas escolas.

Sintetizando, alguns aspectos que distinguem esse período, podemos citar uma visão predominantemente positivista, possuía instrumentação técnica, havia testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem, o campo da psicologia se preocupava com as questões avaliativas, visão burocrática e tecnicista da escola, e o principal objetivo da avaliação era classificar e selecionar (DA SILVA; GOMES, 2018; ARREDONDO; DIAGO, 2013; FERNANDES, 2009).

Essa concepção, que muito se assemelha à definição de medida, possui impacto e influência, atualmente, em práticas avaliativas escolares, quando a utilizam como testes padronizados e classificações de resultados (FERNANDES, 2009, p.44).

O que rompeu com a ideia de avaliação por mensuração foram os estudos de Ralph Tyler, surgidos nos Estados Unidos, na década de 1950, e inicia-se o período de avaliação por objetivos. O autor foi considerado o pai da avaliação educacional, pois foi ele que se utilizou primeiro da expressão Avaliação Educacional para “designar o processo de avaliação do cumprimento ou não dos objetivos definidos”. (Fernandes. 2009).

Para Tyler (1975)⁵, a avaliação é um momento de suma importância, tal qual o planejamento, para o desenvolvimento do currículo. De acordo com Depresbitéris (1989, p.7):

Para quebrar um pouco essa ideia específica de mensuração, surgiram nos Estados Unidos da América, por volta de 1950, os escritos de Ralph Tyler. Esse autor provocou um grande impacto na literatura com seu “Estudo dos oito anos”, realizado com Smith, no qual defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos, em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares.

⁵ Educador norte-americano (1902-1994), desenvolveu seus estudos e teorias na área do currículo escolar e avaliações educacionais, inclusive foi o primeiro teórico a designar a expressão Avaliação Educacional.

O que causou esse impacto nas ideias do pesquisador Ralph Tyler foi o fato de, nos seus estudos, também envolver a parte do currículo, a perspectiva de abarcar um objetivo na avaliação, ou seja, “formularem objetivos para que se pudesse definir mais concretamente o que se estava avaliando” (DOMINGOS, 2009, p.47). Por esse motivo e por Tyler delegar grande importância aos objetivos, entendendo que todos têm a capacidade de aprender, da avaliação inicia-se o período de concepção do mesmo nome ou seja período das concepções de avaliação por objetivos. Tyler (1975) também tinha uma concepção de avaliação ligada à concepção de mudança de comportamento, para ele a avaliação é a verificação se os objetivos propostos, no ensino-aprendizagem, estão sendo alcançados e, se esses objetivos seriam a mudança no padrão de comportamento.

Na opinião de Depresbitéris, (1989), outra importância que Tyler deixou, foi o fato de a avaliação poder envolver outras noções além da escrita em testes de lápis e papel, pois a avaliação, segundo Tyler, também pode abarcar a observação, registros, entrevistas. Desse modo lembra a avaliação processual, quando o professor avalia o processo do aluno, durante o bimestre, uma prática pouco utilizada atualmente, porque, muitas vezes, o professor considera somente o produto final, ou seja, somente a nota da prova bimestral.

Silva (2012) adiciona que outro motivo da importância foi o fato de que, a partir dos estudos de Tyler, o campo da Avaliação Educacional deu início “a sua consolidação como campo teórico e prático da Educação a partir da discussão e implementação do currículo escolar”. Aqui cabe uma ideia de Tyler para verificar qual seria a finalidade da avaliação para o autor e, assim, percebemos a sua correlação com o currículo escolar que tanto marcou seus estudos:

Deve ficar claro que a avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos. [...] Em resultado da avaliação, é possível notar sob que pontos de vista o currículo é eficiente e a que respeito necessita de ser melhorado (TYLER, 1975, p. 98).

Apesar das contribuições de Tyler na área da avaliação educacional, houve impasses e críticas na teoria do autor pelo fato de determinar a avaliação somente como o produto final, sem a sistematização processual do avanço da aprendizagem do aluno.

Ainda que inovadora, na época, por atribuir a abordagem de Tyler importância aos objetivos na avaliação e por conter a ideia de “feedback” para que se efetuassem melhorias, a abordagem de Tyler pecava por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também ocorrem julgamentos de valor (DEPRESBITÉRIS, 1989, p.8).

Silva (2012) também chama a atenção para o fato de que está bastante em voga, no momento, a noção de uma educação neoliberal, voltada ao capitalismo e à qualidade das habilidades do estudante, onde a avaliação não foge desse papel. Ele faz uma ligação da avaliação educacional, surgida com os estudos de Tyler, com esse tema que está interligado com as avaliações externas que será falado mais adiante:

O debate sobre Avaliação educacional ganham expressão em um cenário de otimização do papel da escola para atender as demandas de consolidação da sociedade industrial. Sociedade esta que tem como modelo econômico hegemônico o capitalismo. A fixação da Avaliação Educacional nos resultados, nos produtos reflete bem a lógica capitalista da época nos Estados Unidos e nos países de economia avançada. Com isso percebemos a vinculação da Avaliação Educacional sempre a um projeto de sociedade, por isso também não é neutra e sua compreensão depende de associá-la as tramas sociais de seu contexto (SILVA, 2012, p. 2).

Enfim, esse período pode ser considerado por conter a ideia de que qualquer pessoa tem capacidade de aprender; houve uma mudança nos testes de rendimento; a questão de incluir os objetivos como concepção de educação e no desenvolvimento do currículo, e o desempenho dos alunos se relacionava ao comportamento.

As palavras de Arredondo e Diago (2013, p. 31) sintetizam bem esse momento:

[...] Esta forma de conceber a avaliação, deu-se nas décadas de 1930 e 1940, quando, graças a Tyler, a educação passou a ser concebida como um processo sistemático, destinado a produzir mudanças na conduta dos alunos por meio da instrução. Relacionada com o desenvolvimento tecnológico do currículo, a avaliação foi considerada como o mecanismo que permitia comprovar o grau de consecução dos objetivos propostos.

Nesse período, a medida entra como uma aliada da avaliação, deixando de ser seu principal fator, pois mantiveram-se os testes padronizados. Hoje, pode-se perceber a influência das ideias desse período, Tylerismo, nos sistemas escolares, “fato de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos” (FERNANDES, 2009, p.47). Como bem pontua Fernandes (2009), havia uma noção reguladora da avaliação, mas sem a prática e teoria que, aos poucos, foram se evoluindo e determinam a avaliação educacional.

A partir da década de 1960, as propostas de Tyler foram sendo questionados no campo avaliativo, entrando em campo a concepção de Juízo de Valor. Para Da Silva e Gomes (2018, p. 363), a fase das avaliações, baseadas em juízo de valor, foi um período no qual “buscou-se empreender esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor quanto aos seus respectivos objetos”. Portanto, o avaliador torna-se um julgador. Percebe-se, assim, que foi um

momento de mudança, tanto nas avaliações quanto na educação em si, mudanças essas ocorridas em parte, pensando-se no cenário educacional norte-americano, pela disputa entre Estados Unidos e Rússia e a disputa espacial, em que os americanos decidiram rever seus métodos avaliativos e educacionais, então, “a avaliação ampliou seus horizontes e adquiriu sofisticação do ponto de vista teórico” (Da SILVA E GOMES, 2018, p. 363).

Nesse período, as avaliações tiveram um teor mais voltado à política, semelhante ao que é hoje. No cenário estadunidense, que depois se voltou a outros países, elas tornaram-se obrigatórias no cenário educacional e as escolas foram responsabilizadas pelo rendimento educacional dos alunos, principalmente, se esse rendimento fosse baixo.

[...] as escolas passaram a ser responsabilizadas pelos baixos rendimentos dos alunos, ao tempo em que apareceram diversas críticas em torno da eficácia e eficiência do financiamento público no campo educacional, exigindo-se transparência e prestação de contas dos educadores aos usuários do sistema educacional (DA SILVA; GOMES, 2018, p. 364).

As políticas de avaliações deixaram de se valer apenas nos objetivos do processo, para analisar a função de avaliação diagnóstica, portanto, analisando também o viés processual. Para Da Silva e Gomes (2018, p. 364), como consequência, a avaliação se voltou não apenas aos alunos mas também à comunidade escolar como professores, escola, as estratégias e as metodologias “superando a tese dos objetivos como elemento organizador da avaliação, com a introdução da noção das tomadas de decisão, a qual ampliaria os horizontes do campo da avaliação educacional”.

Integraram-se conceitos importantes para a avaliação educacional nesse período, conceitos como “avaliação somativa”, “avaliação formativa”, “avaliação global”, integração permitida, pois essa concepção rompeu com o paradigma positivista existente nas concepções anteriores e integrando noções da sociologia, da antropologia e da psicologia social.

Adiante serão explanados esses tipos de avaliações, porém, para Fernandes (2009, p. 49), a avaliação somativa é “associada à prestação de contas, à certificação e à seleção”, já a avaliação formativa se associa “ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem”.

Um teórico importante nesse período e adepto a tal concepção, segundo Da Silva e Gomes (2018), foi o teórico Lee J. Cronbach. Ele destacou-se por defender que a avaliação tem um viés político, e obteve bastante notoriedade com seu artigo de 1963 *Course improvement through evaluation*. Da Silva e Gomes (2018) escrevem que as ideias dele ganharam notoriedade por discutir aspectos importantes, como:

[...] associação entre a avaliação e o processo de tomada de decisão, o desempenho do estudante como critério para avaliação de cursos, a disposição de técnicas de medida à disposição do avaliador educacional e os diferentes papéis da avaliação educacional, elementos essenciais nas políticas de avaliação na atualidade (DA SILVA; GOMES, 2018, p. 368).

Continuam reforçando que ele pensou em questões da avaliação educacional que são importantes objetos de estudo na área até hoje:

[...] decisões possíveis em consequência da avaliação, a avaliação no aprimoramento e na revisão de cursos, a comparação entre cursos, procedimentos de medidas em avaliação, o uso da observação em avaliação educacional, entre outras (DA SILVA; GOMES, 2018, p. 368).

Da Silva e Gomes (2018, p. 371) afirmam que esse terceiro período teve como marco a introdução do juízo de valor nos métodos avaliativos e “o avaliador assume o papel de julgador, tentando manter suas funções técnicas e descritivas do currículo das fases anteriores”.

Sintetizando, foi um momento em que a avaliação educacional se expande teoricamente, surge a noção de avaliação formativa, que foi e é de veras importante. Surgem também ideias abrangentes para o contexto educacional, por exemplo:

- a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- a coleta de informação deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- a avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores;
- os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e
- a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação. (FERNANDES, 2009, p.50)

Apesar de tais recomendações, Fernandes (2009) alerta que elas existem na teoria porque são “praticamente inexistente” (p. 50) nas salas de aula das escolas, portanto reconhece que, em todas as concepções de avaliação citadas, até o momento, há “limitações teóricas e práticas importantes” (p.50). Entre essas limitações encontram-se: a tendência da responsabilidade nas falhas na avaliação (nesse caso a externa) ser diretamente do professor ou aluno (nunca avaliações, programas, instituições); dificuldade em se abarcar a “pluralidade de valores e culturas” da sociedade atual no domínio avaliativo; e a chamada avaliação científica, aquela baseada em método científico onde “medem com rigor e objetividade o que os alunos sabem” (p.52), deixando de lado a contextualização.

A quarta e última concepção de avaliação a ser descrita será a negociação. Concepção que, segundo Fernandes (2009), rompe epistemologicamente com os tipos de avaliações anteriores.

Na década de 1970, as teorias acerca da avaliação escolar avançaram, adentrando no campo acadêmico, e o estado passou a enxergá-la para seus fins de políticas públicas, no entanto, ainda mantendo a “tradição dos exames de aprendizagem” (DA SILVA E GOMES, 2018, p. 372).

Considera-se que o maior impacto dessa concepção foi que a avaliação passou de ser vista como algo mensurável para se voltar ao social e humano. Por mais que saibamos que esse lado positivista, de notas e mensurações ainda seja algo usual nas práticas escolares, a defesa é que a avaliação não seja uma punição nem somente um fim para obtenção de notas bimestrais ou semestrais, ela pode e é uma aliada no ensino-aprendizagem do aluno e na prática docente.

[...] Compreendeu-se que a avaliação não se limitaria ao aspecto técnico da mensuração ou investigação, que não é um processo científico de obtenção neutra de dados. Passou-se a reconhecer as dimensões humana, política, social e cultural que a avaliação necessariamente carrega em suas práticas (DA SILVA e GOMES, 2018, p. 372).

Essa concepção de avaliação pauta-se em “considerar os atores envolvidos nos processos avaliativos” (DA SILVA; GOMES, 2018, p.372), desse modo, ao considerar os sujeitos, as subjetividades, valores etc., agregam-se juntamente ao processo. Os autores Da Silva e Gomes (2018, p.373) ainda destacam que a avaliação por negociação busca envolver seus participantes no “projeto e implementação da avaliação”. Além desses exemplos, o que parece ser mais tocante é que para essa concepção, a avaliação deve andar em conjunto com o processo ensino-aprendizagem, sem dissociar um processo do outro, ambos encontram-se num patamar justo, elevando o aluno à posição que lhe cabe, o de protagonista de todo esse arcabouço, ou seja, o fim de toda essa discussão é a efetiva aprendizagem do sujeito.

Fernandes (2009, p. 55-56) destaca as principais ideias dessa quarta geração das avaliações educacionais:

- os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
- a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
- a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
- o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo ensino-aprendizagem;
- a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
- a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula; e
- a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos.

A partir da década de início dessa concepção, 1970, houve uma teorização do campo avaliativo mais consistente o que permite o início de sua profissionalização. Também, a avaliação, torna-se objeto de estudos acadêmicos e o estado vai utilizá-la com mais afinco em suas políticas públicas de educação. Segundo Da Silva e Gomes (2018, p.371), o avanço teórico de tal concepção vai permitir,

[...] o amadurecimento do conceito de meta-avaliação, o aumento da qualificação dos avaliadores e o deslocamento do foco das avaliações dos objetivos para a tomada de decisão, além de promover maior articulação entre partidários dos métodos quantitativos e qualitativos. O elemento mais proeminente desse período foi a superação do sentido restrito da descrição e diagnóstico da avaliação, embora se mantendo a tradição positivista.

Percebemos que, desse modo, a concepção de negociação tem seus desafios e dificuldades.

Fernandes (2009) elenca as dificuldades como modificações e rupturas que adviriam daí e até novas mudanças nos processos escolares. Já Da Silva e Gomes (2018) comentam que apesar das vantagens e sofisticções do período de negociação ainda persiste a tradição dos exames de qualificação, contudo sabemos que parece estar essa prática solidificada no campo educacional brasileiro, embora estudos apontem que “a avaliação não se limitaria ao aspecto técnico da mensuração ou investigação, que não é um processo científico de obtenção neutra de dados” (DA SILVA; GOMES, 2018, p.372).

Porém, pode-se dizer que por mais que esta concepção seja a mais vantajosa para os atores envolvidos em seu processo não está totalmente sendo posta em prática, conforme vemos na citação abaixo:

[...]a concepção de avaliação como negociação não está isenta de limitações, admitindo-se, no futuro, a revisão de seus pressupostos, conceitos e métodos ou mesmo seu esgotamento. Uma das maiores dificuldades desse período reside no fato de os atores institucionais tornarem a prática da avaliação formativa numa realizada palpável nas instituições educacionais. (DA SILVA; GOMES, 2018, p.375).

E o motivo Fernandes (2009) explicita que pode ser as instituições escolares motivadas a se modificarem, atualizarem para pôr em prática a avaliação da aprendizagem baseada nos pressupostos da concepção de negociação.

No próximo subtópico, apresentaremos uma outra classificação avaliativa, segundo sua tipificação, sendo: segundo o momento, finalidade, extensão, origem dos agentes avaliadores, agentes e tipo. Dentro dessas tipificações, ramificam-se outras características como se percebe no tópico a seguir.

1.2 Tipificação das Avaliações Educacionais

As avaliações educacionais podem ser classificadas por vários tipos, diante disso apresenta-se um quadro que está de modo organizado e agrupou os diversos tipos e classificações das avaliações educacionais, que não é uma tarefa fácil por sua tipificação ser extensa. O quadro abaixo foi retirado da obra de Arredondo e Diago (2013) que se basearam na classificação estabelecida por Casanova (1995).

Quadro 2 - Tipificação das avaliações

Segundo o momento		
Inicial	Processual	Final
Segundo a finalidade		
Diagnóstica	Formativa	Somativa
Segundo sua extensão		
Global		Parcial
Segundo a origem dos agentes avaliadores		
Interna		Externa
Segundo seus agentes		
Autoavaliação	Heteroavaliação	Coavaliação
Segundo seu tipo		
Normativa		Criterial

FONTE: Arredondo e Diago, 2013, p.60.

Nesse quadro estão bem explicitados várias tipificações de avaliações e, aqui, discutiremos brevemente cada uma a partir da visão da Arredondo e Diago (2013). Os autores fizeram algumas separações para organizar as tipificações de avaliações e a primeira delas é a classificação do tipo: momento. Momento aqui, segundo os próprios autores, é para separar por vários critérios da avaliação (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p.59). Pode-se entender que, neste caso, momento pode ter o significado de tempo, por abarcar os tipos inicial, processual e final da avaliação e que estes têm seu “momento” definido na prática escolar.

A avaliação inicial como o próprio nome diz dá-se no início do processo, seja no início do curso, do ano letivo etc., para o avaliador consiste na coleta de dados para um diagnóstico do conhecimento de quem está sendo avaliado. Esse modelo é bastante comum no início do ano letivo onde o professor realiza a avaliação inicial para saber, com base nos conhecimentos da turma, como preparar seu planejamento. Também “se faz necessária para o início de qualquer mudança educacional, visto que vai servir de referencial no momento de avaliar o final de um processo ou de verificar se os resultados são satisfatórios ou insatisfatórios” (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 60).

A avaliação processual tem por finalidade a coleta de dados, contínua, para objetivar uma melhora sistemática no ensino-aprendizagem. Segundo Arredondo e Diago, a avaliação processual assemelha-se e relaciona-se com a avaliação formativa e sua finalidade seria servir “como estratégia de melhora para ajustar e regular os processos educacionais em andamento” (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 60).

A avaliação final se dá no término de um curso ou ano letivo escolar e, como é do saber comum, tem uma função sancionadora já que é comumente atribuída uma nota para o aluno a partir das avaliações processuais e da própria avaliação final e, mediante a “nota”, dá-se a promoção do avaliado?

Prosseguindo nas avaliações, segundo sua finalidade, a primeira é a avaliação diagnóstica que tem a finalidade, para o professor, o conhecimento real dos alunos. Segundo Arredondo e Diago, a avaliação diagnóstica precisa ser realizada no início do ano letivo, pois, assim, o professor pode dirigir suas estratégias, adequando a realidade das necessidades acadêmicas dos alunos. Para Luckesi (2018), a avaliação diagnóstica, utilizada com fins de utilizar seus resultados, na avaliação da aprendizagem, tem como objetivo “romper com a reprodução do modelo social burguês dentro de nossas escolas, um modelo excludente” (p.90). Sobre isso continua explicando:

Não é que a educação resolva a questão da exclusão social, mas, sim, que, juntamente com outros fatores, ela contribui para a redução dos níveis desse fator, através da habilitação de cada um e de todos os estudantes para a busca de um lugar digno na vida social, via sua aprendizagem satisfatória (LUCKESI, 2018, p. 90).

A avaliação formativa consiste em uma avaliação processual e se relaciona com a avaliação contínua. Deste modo, ela permite a mudança ou reorientação dos objetivos educacionais, durante o período escolar.

[...] serve como estratégia de melhora para ajustar e regular os processos educacionais em andamento, a fim de atingir as metas ou objetivos previstos [...] permite obter informações

de todos os elementos que configuram o desenvolvimento do processo educacional de cada aluno ao longo do curso e permite reorientar, modificar, regular, reforçar, comprovar etc. a aprendizagem, dependendo de cada caso particular. (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 63).

A avaliação somativa, ao contrário da diagnóstica, aplica-se ao final de um período e objetiva determinar os conhecimentos adquiridos no processo determinado e se os objetivos que se esperavam foram alcançados. A função somativa, para Arredondo e Diago (2013, p. 63), torna-se:

[...] sancionadora na medida em que permite decidir a aprovação ou não em uma matéria, a promoção ou não para o ano seguinte ou a obtenção ou não de uma determinada graduação. Na avaliação somativa, ganha presença e significado a intencionalidade das avaliações anteriores: inicial/diagnóstica e processual/formativa. Os resultados da avaliação somativa podem ser o ponto de partida da avaliação diagnóstica do período escolar seguinte.

Segundo a extensão, tem-se a avaliação global, como o nome diz, é uma avaliação que abarca a totalidade do processo, ou seja, “todos os componentes ou dimensões do aluno, da escola, do programa, etc.” (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 64).

Na mesma esteira, parto para a avaliação parcial que, ao contrário da anterior, pretende-se a avaliação de uma parcela específica do aluno, escola, etc. Arredondo e Diago (2013) citam que essa avaliação levada para o campo da avaliação da aprendizagem pode ser referida a algum tema ou matéria específica de alguma disciplina.

Quanto à origem dos agentes avaliadores, inicio com a *avaliação interna*, que é basicamente o processo a ser todo feito dentro da instituição, ele inicia e termina com os agentes daquela escola, portanto são as avaliações comuns do processo escolar. “Trata-se de conhecer, na estrutura interna do âmbito em que seja aplicada a avaliação, tanto o andamento do processo a avaliar quanto seus resultados finais” (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 65). Freitas et. al (2013, p. 35) também citam que a avaliação interna ainda pode ser chamada de avaliação institucional e “é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela”.

Já a avaliação externa é realizada por agentes externos, de fora do contexto daquela escola e tem a função de verificar e acompanhar os processos daquela instituição e o desempenho escolar dos estudantes.

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas [...]. (FREITAS, 2014, p. 47)

As avaliações externas como são aplicadas hoje, no Brasil, para além do objetivo de aprendizagem e com um toque de controle educacional, tiveram maior destaque a partir da década de 1990, de acordo com Gatti (2014). Nesse período, houve grande preocupação com o desempenho e rendimento escolar dos estudantes, perspectivas neoliberais que chegavam dos Estados Unidos. Internacionalmente, o desempenho escolar dos estudantes era um ponto imprescindível nas políticas públicas educacionais, segundo Gatti.

[...] A preocupação com os desempenhos escolares de alunos dos vários níveis da educação básica só vai despontar no final dos anos oitenta, e principalmente, a partir da metade da década de noventa e nos anos dois mil, justamente quando em âmbito internacional a valorização desses processos é posta como parte imprescindível de políticas educacionais, no contexto da globalização (em seus vários sentidos, seja econômico, seja cultural, seja societário). (GATTI, 2014, p.11)

Para Libâneo, Oliveira, Toschi (2012), a avaliação de desempenho ou de larga escala, como também são chamadas as avaliações externas, em vez de servir a uma lógica formativa e diagnóstica de avaliação educacional vai ao encontro de um viés controlador, seja dos alunos, professores ou instituições, e regulador com vistas à competição e “mecanismo de introdução da lógica de desempenho” (LIBÂNEO 2012, p.263, *apud* CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002).

No que se refere ao Ensino Básico no país, em 1988, foi criado o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), cuja primeira prática investigativa da qualidade do Sistema Nacional de Ensino deu-se em 1990, tendo sofrido ajustes com a Prova Brasil, no ano de 2005. As práticas avaliativas do Ideb ocorrem de dois em dois anos (LUCKESI, 2018, p. 196).

Atualmente, as avaliações em larga escala, a partir de testes padronizados, que fazem parte da educação básica nacional, cita-se o SAEB composto por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – conhecida como Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Ainda, no âmbito da educação básica, apresenta-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). E, no ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) compreende a avaliação das instituições e desempenho dos estudantes. Como indicador desses índices das avaliações e do fluxo escolar, em 2007, cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) onde mede-se quantitativamente os dados, após os resultados das avaliações (LUCKESI, 2018).

Deter-nos-emos em explicar ao leitor as avaliações em larga escala nacionais. O Saeb – Sistema Nacional da Educação Básica, criado, em 1988, pelo Instituto Nacional de Ensino e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e compõe-se da coleta de dados das instituições e dos alunos do 5º e 9º anos (e 3º ano do Ensino Médio) das escolas públicas e privadas brasileiras. Suas provas são baseadas em habilidades das disciplinas de Português com foco em leitura e Matemática na resolução de problemas, motivo este de tantas críticas a esse sistema.⁶

A Prova Brasil – criada, em 2005, e possui as mesmas características da Prova Saeb, porém não avalia os alunos do Ensino Médio, somente os estudantes da zona urbana, possuindo uma amostragem quase universal.

O Exame Nacional do Ensino Médio é aplicado a estudantes que irão concluir o ensino médio e o objetivo é de aferir as habilidades desses estudantes, sendo um dos instrumentos de ingresso ao ensino superior. E a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é aplicada aos estudantes do 2º ano inicial do ensino fundamental e avalia a qualidade da alfabetização e letramento dos alunos.

Percebe-se por esses dados um critério basicamente baseado em competências e habilidades que parte de um viés quantitativo onde vemos o conceito, bem como a prática, da medição sendo citados, além de unificar os testes para todos os estados, escolas e estudantes brasileiros, sem levar em conta a diversidade social e cultural abrangente que há no país. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 269) também criticam:

As avaliações nacionais mencionada pautam-se por critérios qualitativos, praticamente desconsiderando o modelo de avaliação que leva em conta os fatores sociais, culturais e econômicos. No entanto, a crítica das avaliações nacionais em escala não significa ser contrário a formas de avaliação do sistema, dos currículos, do desempenho profissional de professores ou do rendimento escolar dos alunos. Na verdade, considera-se insuficiente apenas a avaliação de aspectos quantitativos [...].

Partindo para as avaliações, segundo seus agentes, começo pela *autoavaliação* que vem a ser uma autorreflexão do trabalho do avaliador e avaliado que, nesse caso, são a mesma pessoa. No contexto da avaliação escolar, pode ser realizada “pelos professores, que pretendem conhecer tanto o andamento do processo educacional que desenvolveram quanto seus resultados finais” (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 66). Já Luckesi (2018, p. 186) vai citar que a autoavaliação, pensada no ponto de vista do aluno, “raramente é praticada em nossas escolas, devido ao fato de que sempre está posta a questão da aprovação e reprovação do estudante”.

Prosseguindo para a heteroavaliação, na qual o avaliador e o avaliado não são a mesma pessoa e também não são um agente externo, portanto, sendo realizada dentro da escola por

⁶ Pela Prova Saeb basear nas disciplinas de Português e Matemática, os professores são estimulados a focarem seu trabalho nas mesmas habilidades para seus alunos e a escola tirem nota alta na prova, desse modo outras disciplinas têm um papel secundário nos conteúdos.

profissionais da escola. Luckesi (2018, p. 185) afirma que o heteroavaliador “será um profissional que investiga a qualidade do modo de agir de outra pessoa ou de uma instituição”.

Usualmente, em nossas escolas, a *heteroavaliação* é exercida por um avaliador, no caso, por um professor, que é externo à aprendizagem do estudante, o que implica, por parte do avaliador, uma coleta de dados a respeito de sua aprendizagem, através de testes, redações e observação de desempenhos, seguida de sua qualificação pela comparação entre a descritiva do seu desempenho e o padrão de qualidade desejado, estabelecido no Currículo da escola, como também no Plano de Ensino do professor e, ainda, no próprio ensino realizado. Uma investigação avaliativa feita “por outro”, que não pelo próprio estudante, daí o prefixo “hetero” (LUCKESI, 2018, p. 186).

E a coavaliação, quando os agentes da escola ou instituição se avaliam mutuamente. Luckesi (2018) chama essa modalidade de avaliação com base em opinião que, levando para o ambiente escolar, seria “saber como os estudantes estão qualificando a instituição onde estudam, assim como entender o que ocorre dentro dela” (p. 186 -187).

Ao término das modalidades de avaliação da tabela Tipificação das Avaliações, parto para as avaliações segundo o Tipo.

A avaliação normativa trata basicamente da avaliação com fim de comparação. Quando uma média ou rendimento de um aluno ou classe é comparada com outra escola ou outra turma ou até mesmo outro aluno. Segundo Arredondo e Diago (2013), vem a ser muito praticada pelos professores e, desse modo, pode prejudicar o aluno em detrimento da classe e de seu rendimento nela. Arredondo e Diago (2013, p. 67) citam o caráter subjetivo desse modelo de avaliação, modelo que eles consideram inadequado:

[...] Isso quer dizer que um mesmo aluno que se situasse em duas classes diferentes, uma com alunos de alto nível e outra com alunos de nível mais baixo, seria classificado de forma diferente de acordo com a classe, o que, independentemente de outras considerações, nos leva a pensar na inadequação do processo avaliador praticado [...].

Finalizando com a avaliação criterial, que vem a ser, digamos, uma solução para a avaliação anterior, que seria propor critérios para os objetivos que se pretende alcançar. Para Arredondo e Diago (2013), é avaliação que deve ser posta em prática, quando se pretende verificar a aprendizagem do aluno mediante os critérios preestabelecidos. Para eles, essa modalidade de avaliação é “a formulação prévia de objetivos educacionais e de critérios de avaliação que os delimitem e que permitam determinar se um aluno atingiu ou não os objetivos previstos” (ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 68).

Depois de todas essas tipificações e categorizações, penso ser possível perceber que essa quantidade deixa um pouco confuso entrever suas várias nuances. São vários os modelos que um professor pode utilizar na avaliação educacional, porém, como docente já há alguns anos, consigo afirmar que essa heterogeneidade não existe dentro da escola. Usualmente, os docentes se utilizam de uma ou duas avaliações escritas, um trabalho valendo nota, e, quando o aluno não atinge a média é realizada a recuperação bimestral. Isso é feito seja porque é difícil para o docente uma mudança, seja por pressão da equipe pedagógica que não aceita uma mudança e, até mesmo, pelo sistema que não incentiva a mudança para um modelo de avaliação mais democrático.

Digo isso porque defendo uma educação mais democrática e emancipatória, e as avaliações voltadas para uma punição ou classificação e disputa, longe estão de se objetar a esse lado. A avaliação educacional precisa ser um instrumento do professor e do aluno para o ensino aprendido ou, como diria Freire (2021, p. 34), a avaliação da prática que é o termo que ele utiliza: “[...] A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora. [...] Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar”.

Um outro equívoco que cometemos por causa, possivelmente, desse deslocamento de foco – em lugar de avaliar para melhor formar, avaliamos para punir – está em um pouco ou quase nada nos preocupa o contexto em que a prática se dará, de uma certa maneira, com vistas aos objetivos que temos. Por outro lado, em como, mecanicamente, pomos a avaliação para o fim do processo. Acontece que o bom começo para uma boa prática seria a avaliação do contexto em que ela se dará. A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Neste sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos.

O que destacamos com essas citações do Freire (2021), é que se pode notar que ele defende uma avaliação democrática longe do viés de punição, ele utiliza os termos próprios como avaliação da prática, avaliação do contexto mas dá para perceber que ele defende uma prática de avaliação processual, não somente a avaliação final sem analisar o processo integral.

Também dá para destacar que, partindo da premissa da data dessa obra de Freire “Professora, sim, tia, não” de 1993⁷, já nessa época, o autor chamava a atenção para essas práticas que ele considerava obsoletas e que, infelizmente, ainda são existentes nas escolas.

⁷ A obra citada anteriormente é a 31ª edição de 2021.

No próximo item nos deteremos em abordar as características das avaliações no ensino de história, e como deve se pautar essa prática para que seja uma aliada da aprendizagem nessa disciplina.

1.3 Ensino de História e Avaliação

Na bibliografia que trata do tema avaliação da aprendizagem no ensino de História, encontramos que o ideal seria a avaliação “como um ato formativo, conscientizador, emancipador e dialógico” (GUIMARÃES, 2012, p.402), porém, como a autora comenta, também é um campo de “controle e seleção”, cuja prática avaliativa, dessa maneira, ainda vem muito enraizada nas práticas pedagógicas obsoletas dos professores, seja por inexperiência, por desânimo ou resistência frente a mudanças, ou por barreiras impostas pela equipe pedagógica.

Ainda hoje a avaliação em história é vista como uma mera aplicação de provas para “testar” o conhecimento do aluno e assim atribuir-lhe um valor ou conceito que de maneira única e até mesmo impiedosa “classifiquem” o aluno. Muitas dessas avaliações são preparadas sem qualquer critério pedagógico, escolhem-se questões face aos sentimentos do professor quanto à turma na qual a prova será aplicada. Poucos professores fazem uma “devolutiva” da prova corrigida ao aluno, sem deixar claro os aspectos do erro do educando [...] (MANTOVANI, 2006, p.21).

Conforme Mantovani explicitou, na citação acima, ainda é usual a ideia de avaliação no ensino de história, como prova ou teste que vem a classificar o aluno e “dar” a nota correspondida. O que acontece na prática é que o aluno acaba decorando, memorizando o que vai cair na “prova” e, desse modo, o objetivo da disciplina de história que seria o aluno sentir-se sujeito histórico e com criticidade, acaba desviando desse fim. Acontece que o aluno pode bloquear o interesse naquela disciplina sem falar que sua autoestima pode ser abalada e/ou ser rotulado, caso suas notas não sejam satisfatórias na consideração do docente.

Por diversas vezes o educando tem um grande interesse na matéria, mas as formas de avaliação são restritas a provas extensas, longas e enfadonhas que privilegiam a repetição de conteúdos adquiridos e “decorados”, ou ainda de avaliações que são preparadas através de relações entre o humor do professor e a receptividade que este tem da turma avaliada. No caso da disciplina de História, conforme veremos abaixo, este aspecto é bastante significativo uma vez que algumas perguntas avaliativas remetem o aluno à pura repetição e ao ato de decorar, desprovido de qualquer pensamento crítico, social e muito menos transformador, tornando a disciplina enfadonha e não ligada a outras áreas do conhecimento. (MANTOVANI, 2006, p. 12).

Moreira e Vasconcelos (2007) explanam o papel de posicionamento do professor na avaliação da aprendizagem em história. Para eles, os professores têm dificuldade em “se enxergar enquanto avaliadores” (2007, p.99), pois é cobrado muito tempo com planejamento no processo de ensino-aprendizagem dos docentes, relegando a avaliação para aquele momento que “sobra tempo” no final do bimestre. Continuam, que é importante buscar a prática de uma avaliação contínua, no decorrer do bimestre, permeando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A partir disso o que realmente é considerado ou o que precisa para ser uma avaliação da aprendizagem no ensino de história?

Resumidamente, pode-se dizer que seria uma avaliação processual que considere a evolução na aprendizagem do aluno durante o bimestre. Além da importância de uma avaliação diagnóstica que, como está explicitado na primeira parte, sirva de referência para o professor do que o aluno já sabe, qual é o seu atual conhecimento daquele conteúdo e o que é necessário reforçar. Na concepção de Schmidt e Cainelli (2004), é importante primeiro entender o que é avaliar, quais suas características e métodos, e o professor deve dialogar com o aluno sobre sua avaliação “além de explicitar os critérios que serão utilizados para avaliá-lo”. (2004, p.147).

Schmidt e Cainelli (2004) citam as três principais características de avaliação (inicial, formativa e somativa⁸), e afirmam que a avaliação deve ser “pensada como um diagnóstico contínuo e sistemático” (2004, p. 147). Também ressaltam o processo da avaliação da aprendizagem, ela deve ocorrer sistematicamente para verificação da aprendizagem do aluno e não somente como obtenção de nota ou classificação:

Nesta perspectiva, a avaliação nunca pode ter um fim em si mesma, mas deve ser vista como meio que funcionará muito mais para resolver e sanar dificuldades de ensino e aprendizagem que para classificar o aluno apontar seus erros ou reprová-los. (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 148).

Noda (2005) ressalta, quanto aos tipos de avaliação a serem utilizadas no ensino de História, que o professor deve estar atento e conhecer profundamente as avaliações que serão utilizadas e quais os objetivos em sua prática, pois não adianta de nada utilizar variadas formas de avaliação se não souber o seu propósito, seu objetivo, e não vier auxiliar no aprendizado do aluno que é o fim maior do processo ensino aprendizado escolar.

Com relação aos tipos de avaliação que estão sendo utilizados no ensino de História, e também em outras disciplinas do currículo, é importante se ter claro quando e como usá-las de forma coerente com as premissas e os objetivos estabelecidos no planejamento. É

⁸ Avaliação inicial: diagnóstica. Avaliação formativa: processual. Avaliação somativa: diagnóstico final da aprendizagem do aluno.

necessário um conhecimento de cada um deles e utilizá-los em momentos diferentes do processo de ensino, entendendo-os como auxiliares das observações que se faz no dia-a-dia do aluno, aquela que depende do olhar do professor, do perceber o outro, que no caso é o aluno, nos detalhes cotidianos. (NODA, 2005, p.146).

Guimarães (2012), em seu livro que tem um capítulo a respeito da avaliação da aprendizagem em História, após versar sobre as avaliações da aprendizagem no geral, ou seja, em todas as disciplinas, e criticar as avaliações externas e sua relação com o ensino de História o qual, segundo a autora, esse modo de avaliação pode “limitar, submeter, padronizar e adequar o ensino e aprendizagem em História, amplo e complexo aos mecanismos de controle e regulação” (2012, p.422). Por fim, a autora defende que, no ensino de História, as práticas avaliativas tenham “um caráter diagnóstico, investigativo e processual” (2012, p.422), ou seja, o que já vinha defendendo ao longo deste capítulo. Guimarães defende que o objetivo real da avaliação é “*diagnosticar* as reais situações, tendo a vista a *continuidade do processo*⁹ do ensino e aprendizagem em História” (2012, p. 423); com isso – diagnosticar, contínua e processual, penso ser as palavras-chaves para a avaliação da aprendizagem, tanto em história quanto nas outras disciplinas, para uma avaliação da aprendizagem que leve em conta o ensinar, a aprendizagem e não o cobrar.

Guimarães (2012, p.423) diz que as provas ainda são os instrumentos mais utilizados nas avaliações em História, realmente são os mais usuais pelos professores que já estão acostumados com essa tarefa, mas, nas palavras dela, “não pode ser o único” instrumento utilizado para a verificação da aprendizagem em História.

A prova constitui-se um dos procedimentos mais utilizados na verificação da aprendizagem em História. Mas não é o único, nem o melhor, nem o pior. Não pode ser o único. É necessário discutir os limites da aplicação das provas e identificar os cuidados necessários no processo de elaboração, correção e utilização de seus resultados. (GUIMARÃES, 2012, p.423).

Outros instrumentos que podem ser usados para verificar a aprendizagem em História, segundo Guimarães, podem ser citados os trabalhos escolares por exemplo, porém é preciso tomar cuidado de sempre combinar com o aluno os critérios necessários para, nas palavras da autora, “não torná-los um faz de conta que eu ensino e que você aprende na aula de História.” (GUIMARÃES, 2012, p. 423). Mais formas de avaliação da aprendizagem em História: autoavaliação, debates, atividades grupais, relatórios, atividades orais, exposições, entrevistas, excursões; enfim, há uma

⁹. Grifos para destacar o caráter diagnóstico, investigativo e processual que foi ali citado.

gama de possibilidades que o docente pode utilizar para não ficar na mesmice da prova escrita. Essa diversidade de instrumentos são importantes na aprendizagem, pois

[...] proporcionam diagnosticar no processo a construção de noções, conceitos históricos, a formação de atitudes, valores, saberes e habilidades. Permitem que o debate sobre a pluralidade de vozes, de fontes históricas incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem seja contemplado nas ações avaliativas. (GUIMARÃES, 2012, p.423).

Deveras importante destacar outra citação da autora que diz que ao ensino de História cabe um papel “educativo, formativo, cultural e político” (2012, p. 424), isto é, o ensino de história contribui na construção da cidadania, e o papel da avaliação da aprendizagem, nesse caso, pode ser dito que é:

[...] contribuir para o processo de reconhecimento e valorização da heterogeneidade das diferenças, das particularidades, da cidadania, da política e da convivência social e ética. A avaliação educacional como prática social é fundamentalmente uma prática política e cidadã. (GUIMARÃES, 2012, p.424).

Aí fica claro que o papel da avaliação na escola não é somente o de atribuir nota, deveras enganado o docente que pensa assim. Ela vai além, está embutida em seu processo ensino-aprendizagem as questões sociais, políticas, diferenças e diversidades. Está mais que na hora de se pensar a avaliação correlacionada à prática contínua da sala de aula, desse modo, seu “fantasma” e medos serão desconstruídos e deixará de ser o bicho papão dos alunos para se tornar um instrumento usual nas atividades diárias do professor. Esse “pensar” precisa ser coletivo, como dizem Moreira e Vasconcelos (2007), não é um docente sozinho com sua boa vontade que quebrará esses paradigmas e práticas obsoletas que perduram há décadas, e sim a articulação entre funcionários e comunidade escolar (incluindo pais e alunos), repassando conhecimentos e informações em formação continuada e cursos onde espera-se que “aos poucos” haja mudanças de tais atividades pedagógicas, dentro e fora da escola.

[...] é ingênuo achar que todos os problemas da escola serão resolvidos com boa vontade. Não é um professor de uma dada disciplina que, sozinho, conseguirá resolver todos os problemas. É imprescindível a articulação entre os professores, os membros da equipe administrativa da escola, os demais funcionários, os pais e os alunos. (MOREIRA, VASCONCELOS, 2007, p.103).

A avaliação da aprendizagem em História também não deve ser pensada como verificação no sentido da classificação, sua verificação vem ao encontro de contribuir com a aprendizagem conforme bem dizem, Moreira e Vasconcelos (2007, p.102):

[...] Não se trata de identificar os problemas com vistas à classificação. Identificá-los durante o processo possibilita repensar a prática de modo a conduzir os alunos à superação de suas dificuldades, promovendo a sua aprendizagem.

Quanto aos instrumentos a serem utilizados na avaliação em História, Schmidt e Cainelli (2004, p.149) fazem uma crítica a atividades grupais ou de pesquisa onde, segundo elas, não têm surtido “alterações nos pressupostos da avaliação em História”. Pode-se concluir que as autoras citam isso pelos docentes não repensarem a utilização desses instrumentos na verificação da aprendizagem. Para elas, o objetivo da avaliação seria verificar se está sendo eficiente o ensino-aprendizagem tanto do professor e do aluno. Em História, há questões que necessitam ser levadas em conta como “as mudanças que ocorreram na concepção e metodologia da ciência” (p. 149), porém as velhas práticas de provas em questionários, remetendo à memorização de datas e fatos, não contribuem para a efetivação do ensino aprendido, proposto acima.

Em seu livro, as autoras trazem um quadro com algumas sugestões que podem orientar a avaliação em História, o que o professor precisa verificar se o aluno compreendeu e colocar em suas atividades avaliativas:

Quadro 3 – Indicadores do conhecimento histórico

Elementos históricos	Indicadores de compreensão pelo aluno
Cronologia	Tem experiências no estabelecimento de limites históricos, como antes de Cristo e depois de Cristo, geração, década e século. É capaz de estabelecer sequência de data e períodos; acontecimentos com uma cronologia.
Testemunhos	É capaz de compreender tipos de testemunho que o historiador utiliza. Distingue fontes primárias de fontes secundárias. É consciente da necessidade de ser crítico na análise de documento. Tem consciência de como os historiadores empregam os testemunhos para chegar a uma explicação do passado.
Linguagem	Compreende o significado de determinadas

	palavras num contexto histórico.
Semelhança e diferença	Estabelece comparações simples entre passado e presente com referência a uma diversidade de períodos, culturas e contextos sociais.
Continuidade e mudança	Entende que a História é tanto um estudo da continuidade como da mudança. Compreende que um acontecimento histórico pode responder a uma multiplicidade de causas.
Identificação	É capaz de identificar com pessoas que viveram no passado e cujas opiniões, atitudes, cultura e perspectiva temporal são diferentes das suas.

FONTE: SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p.149-150. Adaptada pela autora.

As escritoras também citam alguns exemplos de atividades que podem ser úteis para o professor utilizar ao invés da somente prova focada na memorização. As atividades sugeridas são¹⁰:

1. Atividades realizadas em sala de aula: ai incluem-se avaliar as atividades diárias do aluno, podem estar incluídos os trabalhos, a participação deste nas aulas.
2. Atividades que indiquem capacidades de síntese e redação: organizar sua capacidade de narrativa histórica.
3. Atividades que expressem o domínio do conteúdo: capacidade do aluno se expressar por meio da oralidade.
4. Atividades que expressem a aprendizagem: capacidade cognitiva do aluno.
5. Atividades que explicitem procedimentos: leituras de aprendizagem em diferentes linguagens como fotografia, pinturas, cinema, televisão, jornal ou seja “avaliar se ele compreende um documento”.

Mas o que verificar na aprendizagem do aluno numa avaliação no ensino de História? A resposta seria se o aluno possui o *conhecimento histórico*, ou melhor:

[...] verificar se ele aprendeu a formular hipóteses historicamente corretas; processar fontes em função de uma temática e segundo as hipóteses levantadas; situar e ordenar acontecimentos em uma temporalidade histórica; levar em consideração os pontos de vista, os sentimentos e as imagens próprias de um passado; aplicar e classificar documentos históricos segundo a natureza de cada um; usar vocabulário conceitual adequado; e construir narrativas históricas baseadas em marcos explicativos (de semelhanças e diferenças, de mudança e permanência, de causas e consequências, de relações de dominação e insubordinação). (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.151).

¹⁰: Sugestões adaptadas de Schmidt e Cainelli (2004, p. 150)

Esses indicadores puderam ser verificados no quadro 2, porém ressaltamos a citação acima para demonstrar a obsolescência da prática da prova voltada à memorização, ou seja, não é importante verificar se o aluno decorou ou não uma data, um nome, um local ou fato, mas sim se ele faz comparações históricas, situa-se histórica e cronologicamente, e os outros conhecimentos referenciados. Avaliar também é aprender e aprender é inerente e essencial ao ser humano. Avaliar de uma forma mais humana e justa é um dever de nós educadores.

Antes de passar ao tópico seguinte, achamos necessário citar os trabalhos de Turini (1997) e Martins (2020); que trazem reflexões acerca da pouca quantidade de estudos sobre avaliação no ensino de história, realizados no Brasil. Turini, em seu trabalho, comenta que é pouco usual professores de História refletirem a respeito de suas avaliações, que existem muitos trabalhos sobre livros didáticos, metodologias, novas linguagens nesse campo de pesquisa do ensino de história, porém quanto ao tema avaliação, por mais que seja um objeto importante do ensino e aprendizagem na escola, encontra-se fora dos holofotes de trabalhos acadêmicos. Nota-se que a data do trabalho de Turini é de três décadas atrás, todavia está longe de serem obsoletas essas informações de seu trabalho, tendo em vista que, em 2020, mais perto da atualidade, Martins (2020), em um artigo do excerto de sua tese de doutorado, faz um desabafo da dificuldade que foi encontrar fontes para sua pesquisa, assim mostrando o “silêncio do campo do Ensino de História em discussões metodológicas e epistemológicas sobre avaliação da aprendizagem”[...] (2020, p.165). Segundo o autor, essa falta da fala da avaliação no ensino de história tende a perpetuar práticas consideradas obsoletas como a decoreba, memorização para a “prova”, e no processo de ensino-aprendizagem em história. Em suas considerações, Martins coloca que é imprescindível pensar o que é necessário estar numa avaliação para a aprendizagem em história, aqui, neste trabalho, defende-se que é relevante analisar e afirmar que a avaliação seja uma prática de real aprendizagem em história e não somente uma burocracia escolar, o que acaba afirmando as práticas de decorebas comentadas pelo autor.

Terminada a reflexão a avaliação no ensino de história, faremos a mesma análise no próximo tópico, porém, no campo da Educação Histórica, pensando quais são os pressupostos ou práticas avaliativas que cabem na teoria da aprendizagem histórica. Para isso, será importante primeiro distinguir para o leitor esses dois campos de pesquisa, ensino de história e educação história, por certo será como iniciaremos a seguir.

2. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E AVALIAÇÃO

Parte-se, neste momento, ao segundo objetivo deste trabalho que é realizar uma análise das particularidades da avaliação da aprendizagem no campo da Educação Histórica.

Para iniciar, pensamos ser necessário distinguir as duas áreas – o Ensino de História da Educação Histórica – que é um campo de pesquisa dentro do ensino de história, porém não só isso, necessita-se de um aprofundamento maior para entendê-lo como um todo com suas nuances e particularidades. Diante disso, define-se o campo do Ensino de História e, posteriormente, dissertaremos sobre a Educação Histórica.

2.1 Conceitualizando o campo da Educação Histórica

A Educação Histórica é um campo de pesquisa que faz parte do ensino de História, porém diferente dessa que se ancora em várias linhas metodológicas, como Didática, História, Antropologia, Psicologia Sociologia. A Educação Histórica possui uma fundamentação científica própria “baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia” (GERMINARI, 2011, p. 55).

[...] A Educação Histórica pode ser vista como uma das maneiras de se lidar com os processos de ensino e aprendizagem da História que circulam em todos os âmbitos da sociedade, seja dentro ou fora da escola. Mas, para além desta constatação formal, a Educação Histórica também pode ser apreendida como um recorte específico no campo do ensino e aprendizagem da História, com uma tradição e arcabouço teórico próprio e original. [...] Do ponto de vista teórico, o campo da Educação Histórica sugere a opção e adesão aos fundamentos teóricos e filosóficos da ciência da História como referenciais para reflexões, investigações e debates. (SCHMIDT, URBAN, 2018, p.10).

Germinari (2011) pontua que linhas e grupos de pesquisa de Educação Histórica foram percebidos, com maior evidência, a partir de 2005, e a partir daí esse campo vem crescendo a cada ano o que também pode ser percebido pelas pesquisas acadêmicas e seus resultados qualitativos na área.

Por possuir uma fundamentação própria, a Educação Histórica vai se ancorar na própria epistemologia da História, segundo Germinari (2011, p. 56) “parte-se da premissa que existe uma cognição própria da História fundamentada na racionalidade histórica”, por esse motivo também pode ser chamada de pesquisas em Cognição Histórica.

Estudos nesse campo ainda são relativamente novos e possuem a característica importante de colaboração internacional, pois há uma forte comunicação entre pesquisadores dos países que utilizam desse campo de pesquisa, como: Canadá, Estados Unidos, Espanha e, principalmente, pesquisadores do Brasil e de Portugal vem dialogando bastante.

Por ser um campo de crescente importância no ensino de História e pesquisas na área de Educação Histórica, tornam-se importantes para difundir conhecimentos que venham a somar na prática da sala de aula, sobretudo entre professores da educação básica que possuem informação limitada acerca desse tema, portanto, ainda trabalhando com uma história baseada nos estereótipos de heróis, nações pátria e memorização, ensino esse já demonstrado obsoleto, como diz Barca (2001) “baseada simplesmente numa compreensão mecanicista de noções estereotipadas”, justificando a importância de que pesquisas nessa área venham a ser mais frequentes e difundidas.

Quanto à concepção do campo de Educação Histórica, as autoras Ramos e Cainelli (2015, p.13) destacam:

A Educação Histórica, como área do conhecimento, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado.

Pesquisas nesse campo investigativo se destacam pela teoria de privilegiar o conhecimento da natureza histórica e a metodologia por perseguir compreender o conhecimento das ideias dos alunos sobre a História, ou seja, as pesquisas têm relação direta com a sala de aula, buscando resolver os problemas daí advindos. Também a preocupação desse campo se difere de outros, por tentar entender como o sujeito aprende história e não somente na aprendizagem desse sujeito, seria um ensino pensado a partir da aprendizagem.

A Educação Histórica é entendida tal qual o rompimento dos caminhos tradicionais do ensino de história, dando ênfase no modo como os alunos compreendem e constroem o seu conhecimento em História. Compreende-se que ao entrarem na escola, as crianças, já possuem ideias relacionadas à história, aprendendo com a família, a comunidade, sociedade e as variadas mídias, esses fatores culturais aprendidos, desde muito cedo, vêm contribuindo para o seu conhecimento, ou seja, a formação da consciência histórica (que é a relação estrutural entre o passado o presente e o futuro) se constrói na sociedade e não somente na escola. Nas palavras do filósofo e historiador Rüsen (2001, p. 58), consciência histórica é “o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”.

Mas, como se deu o início desse campo de pesquisa? Aqui, vamos nos deter em explicitar essa área nos países onde há um maior destaque em seus estudos, Inglaterra, Estados Unidos, Espanha, Portugal, Brasil e Alemanha.

Pode se dizer, segundo Kmiecik e Ferreira (2018), que foi pela década de 1960, na Inglaterra, onde o currículo oferecia algumas disciplinas optativas, escolhidas pelos estudantes. Nisso, havia um certo descrédito dos estudantes quanto à disciplina de História, foi percebido que eles preferiam outras disciplinas como Matemática, Física, Química do que essa voltada às humanidades:

Nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam 'estórias'. (LEE, 2001, p.13).

Em vista disso, Denis Shemilt coordena (em sua última fase) o Projeto 13-16 para “modificar a situação existente” (LEE, 2001, p.13). Como bem explica Germinari, o principal objetivo desse projeto era:

[...]abordar o Ensino de História em termos históricos. Dito de outra forma, o projeto pautava-se na ideia de que aprender História era aprender a pensar o passado historicamente. Este projeto, organizado para crianças de 13 aos 16 anos, atingiu toda a Inglaterra envolvendo mais de um terço das escolas, modificando a concepção da disciplina. (GERMINARI, 2011, p. 57).

Segundo Lee (2001) mesmo diz, sendo que no início ele foi crítico desse projeto, houve um “boom na disciplina de história” o que fez com que surgisse novas ideias para o ensino de história: “Que ideias é que as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que a História fornecia às crianças?” (LEE, 2001, p.14). A partir daí a disciplina de História deixou de ser vista como chata, maçante e “as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina interessante” (LEE, 2001, p.14), o que se pode dizer que são os primeiros questionamentos em Cognição Histórica na Inglaterra.

Em 1978, houve, por assim dizer, um descarte das ideias psicológicas no ensino de História, com um estudo de Alaric Dickinson e Peter Lee cujo título era “Understanding and research”. Nesse estudo, os autores estavam preocupados “com o currículo descentralizado e o baixo interesse dos estudantes pela disciplina de História” (KMIECIK e FERREIRA, 2018, p.28). Com esses estudos

foram refutadas as noções psicológicas do desenvolvimento humano de Piaget, referente à aprendizagem dos estudantes, que levava a ideia de que estudantes com menos de 16 anos ainda não têm capacidade de aprender certos conteúdos históricos, enfim, são assuntos complexos para o entendimento dos alunos.

[...] Estes pressupostos generalistas conduziram alguns autores a concluir que a História era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idades mentais inferiores a 16 anos. Tais afirmações forneceram, nos anos 70 e 80, argumentos contra a inclusão da História no currículo de escolaridade obrigatória, enquanto disciplina autónoma, substituindo-a por uma área integrada de Estudos Sociais ou Ciências Sociais (como ainda actualmente acontece em Espanha e nos Estados Unidos. (BARCA, 2001, p.14).

Esse descarte, como citei acima, ocorreu porque os autores Dickinson e Lee conseguiram provar que crianças com idade de 8 a 11 apresentaram desempenho igual ou adequado a jovens com mais idade nas mesmas tarefas, o que “refuta a teoria da invariância dos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget” (GERMINARI, 2011, p.57). Em 1984, com o estudo “Making Sense of History”, de Dickinson e Lee, os dados retirados foram utilizados para Lee desenvolver “um modelo de progressão das ideias baseado na natureza da explicação histórica” (GERMINARI, 2011, p.57). Nesse modelo, os autores utilizaram-se das seguintes ideias dos alunos: 1) “O passado opaco” 2) “Estereótipos generalizados” 3) “Empatia derivada do quotidiano” 4) “Empatia histórica restrita” 5) “Empatia histórica contextualizada” (BARCA, 2001, p.14).

Segundo Germinari (2011, p.58), essa categorização demonstra que há uma “progressão lógica hierárquica dos conceitos de compreensão e empatia histórica, no qual os níveis inferiores são substituídos por níveis superiores”.

Entretanto, os autores aprofundaram seus estudos com uma amostragem grande “de crianças dos 6 aos 14 anos, no total de 320 alunos” (LEE, 2001, p.15), no Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches)¹¹. Neste estudo, procurava-se respostas sobre: compreensão de causas em História, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa, com isso foi percebido pelos autores que as crianças já possuem conhecimento histórico ao ser ensinado História para elas e que alunos mais novos (7 e 8 anos) pensam diferente dos alunos mais velhos (14 anos), mas há alunos mais novos que já tem conhecimento igual aos de 14 anos, por isso “se dermos apenas factos a estas crianças, estaremos a desiludi-las”, pois elas já sabem que a história não é cópia, é construída (LEE, 2001, p.16).

¹¹Tradução: Conceitos de História e Abordagens de Ensino.

Essa análise indica que a aprendizagem ocorre em termos de uma progressão. No modelo proposto por Lee (2001), a progressão da aprendizagem histórica, deveria ocorrer pela compreensão sistemática de conceitos substantivos (agricultor, impostos, datas, eventos) e, também pela compreensão de conceitos de segunda ordem, esses relacionados à natureza do conhecimento histórico, como narrativa, relato, explicação histórica, consciência histórica. (GERMINARI, 2011, p. 58).

Essa relação entre os conceitos substantivos (pode-se dizer que são os conteúdos aprendidos na escola) com os de segunda ordem (pode-se dizer a teoria, conhecimento histórico) e a progressão do conhecimento histórico faz com que Lee elabore o conceito de Literacia Histórica que, segundo o autor, para que a aprendizagem histórica aconteça é necessário uma noção de literacia histórica que é um “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler o mundo historicamente” (GERMINARI, 2011, p.59).

Isso significa que, pensando na etimologia da palavra Literacia, o resultado que é encontrado é letramento, que é um conceito um tanto quanto novo na área da educação mas, basicamente, é a competência de ler e escrever em práticas sociais¹². Logo, partindo desse conceito de literacia de leitura e escrita, em história, pode-se entender a partir disso é a habilidade do aluno ler, historicamente, o mundo ou, nas palavras de LEE (2008, p.11):

[...] Se os estudantes são capazes de fazer sentido do passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele, e em simultâneo ser capaz de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, se tal acontecer talvez possa afirmar-se que os estudantes são historicamente letrados.

Deixamos citado o que para Lee (2008) é o mínimo que os estudantes precisam construir para ter a característica de literacia histórica:

- Uma “imagem” do passado que lhes permita orientarem-se no tempo[...]
- Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo uma explicação e narrativa histórica do passado [...]
- Estes dois níveis de realização estão conectados porque parece ser cada vez mais evidente que sem uma compreensão da natureza da História, os alunos falham ao darem sentido do passado [...]

Explicitando a Educação Histórica, nos Estados Unidos, os estudos, nesse país, surgem nos anos de 1980, tendo como um dos trabalhos de destaque o de Linda Levstik que conseguiu produzir um maior interesse pela história e pelo passado, e isso com um trabalho no tema da literatura como “alternativa didática e conseguiu perceber o que o impacto emocional e a atuação da professora

¹²Teoria formulada por Magda Soares (2004).

proporcionaram aos estudantes” (SCHMIDT, URBAN, 2018, p.12). Nessa esteira, podem-se citar outros autores importantes na área: Sam Wineburg, Peter Stearns e Peter Seixas – autor este que, segundo Schmidt e Urban (2018), trouxe “importantes contribuições para os conceitos de significância histórica e consciência histórica.

Já na Espanha, no final dos anos 1970, foi realizado o projeto História 13-16 por um grupo de Barcelona. PRATS (2006) explica sobre esse projeto que trata dos problemas didáticos do ensino de História na Espanha:

[...] Com estes estudos trouxe à luz dificuldades de assimilação dos conceitos temporais, de mudança e de continuidade, do tempo relativo, de causalidade entre outros. Muitos dos conceitos que se pretendia ensinar na escolarização geral básica não eram passíveis de serem assimilados antes do nível médio e, inclusive, dos níveis mais avançados de estudo. Os esforços para superar o fracasso no ensino da História se encaminharam para a construção de modelos de inspiração marxista, em parte reproduzidos de materiais do Partido Comunista Italiano, destinados a adultos, e também de outros surgidos no início dos anos 70, na Espanha, como no projeto Germanía 75. Esses materiais, embora gerassem um desinteresse total inclusive entre os adolescentes, foram aplicados, sem piedade, nas últimas etapas da educação primária e nos primeiros anos da escola secundária. (PRATS, 2006, p.203).

Segundo Schmidt e Urban, em Portugal, o Projeto FORP (Formar Opinião na Aula de História) foi o início das pesquisas em Educação Histórica e que investigou alunos entre 11 e 12 anos, “para saber quais eram as ideias desses alunos sobre fontes primárias multiperspectivadas” (SCHMIDT, URBAN 2018, p.13).

Isabel Barca, historiadora, é um dos grandes nomes da área no país, vem desenvolvendo pesquisas e projetos importantes onde com o resultado de um desses projetos com estudantes de 12 a 19 anos, “permitiram a elaboração de um quadro categorial de progressão das ideias desses estudantes em cinco níveis” (SCHMIDT, URBAN, 2018, p.13), que são:

- Nível 1- A Estória;
- Nível 2 – A explicação correcta;
- Nível 3 – Quanto mais factores melhor;
- Nível 4 – Uma explicação consensual?
- Nível 5 – Perspectiva. (Barca, 2001)

Esses níveis foram compostos após a pesquisa que consistia em analisar, nos jovens estudantes, suas ideias quanto “à noção de provisoriedade da explicação histórica” e suas diferentes respostas para uma “mesma questão histórica” (BARCA, 2001, p.35).

Outros projetos de grande importância, também realizado por Barca, foram Hicon I (2003-2007) e Hicon II (2007-2011) “sobre narrativas de jovens colhidas em escolas de países lusófonos”

(BARCA, 2012, p.233), abarcando nesse estudo jovens estudantes do 9º ano escolar dos países de Brasil, Cabo Verde, Moçambique, e Portugal. Segundo Schmidt e Urban (2018, p. 13), “[...] Os resultados dessas pesquisas apresentam exemplos de “narrativas” de jovens brasileiros e portugueses, contribuindo para a compreensão de especificidades e convergências encontradas na estrutura narrativa.”

Ainda, as autoras ressaltam que Isabel Barca, importante pesquisadora e referência na área, e em seu doutorado na Inglaterra trouxe importantes resultados para a compreensão das “ideias de evidência, plausibilidade e objetividade histórica, identificando sua aproximação com a filosofia da História” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p.13).

No Brasil, a tradição das investigações em Educação Histórica se ancoram “na matriz do pensamento histórico de Jörn Rüsen para a construção das bases epistemológicas sobre a ciência da história”, portanto, seguem a linha de pesquisas em aprendizagem histórica e consciência histórica de matriz alemã primordialmente, não excluindo outras linhas de investigação.

[...] No Brasil, a tradição das pesquisas em Educação Histórica tem se construído a partir das influências das matrizes anglo-saxônica e alemã. Além da teoria da consciência histórica, de matriz alemã, as pesquisas brasileiras se alimentam das discussões inglesas acerca da filosofia analítica da história, das discussões presentes em Portugal, bem como de diálogos, com as pesquisas da Espanha, Canadá e Estados Unidos (SCHMIDT e URBAN, 2018, p. 11).

Segundo Germinari (2011, p.59), no ano de 2006, Evangelista e Triches realizaram uma pesquisa acerca de grupos de pesquisa em Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica, onde ficou registrado que o primeiro grupo de pesquisa e linhas de pesquisa em Educação Histórica datava do ano de 2005.

Schmidt, nome de destaque em pesquisas no tocante à Educação Histórica, com Ana Claudia Urban, Marcelo Fronza, Geysa Germinari, propõe dois grandes eixos nas pesquisas da área: “1) Pesquisas que estudam a aprendizagem histórica dos alunos; 2) Pesquisas sobre a função social da História” (GERMINARI, 2011, p.60).

Em 2003, num seminário coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt, na UFPR em Curitiba, chamado “Investigar em Ensino de História” esteve presente a professora Isabel Barca e, nesse evento, inicia-se a aproximação entre os países de Brasil e Portugal em pesquisas, e isso resulta na criação do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR (Lapeduh), grupo esse já de destaque e importante tradição em estudos e pesquisas na Educação Histórica:

Neste seminário, a professora Isabel Barca propôs a realização de uma investigação para avaliar as possibilidades de mudança conceitual de estudantes brasileiros. [...] O início desta pesquisa foi marcado pela criação do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR) que, em 2018, completou 15 anos desenvolvendo várias atividades, desde investigações acadêmicas, projetos de pesquisa, revista online, eventos e cursos de formação continuada de professores. (SCHMIDT, URBAN, 2018, p.14).

No Brasil, a Educação Histórica tem assumido um caráter de diálogo com as ciências da educação, destacando-se contribuições do autor Paulo Freire. Oliveira (2019) cita áreas que dialogam com a Educação Histórica: Filosofia da Educação, Pedagogia, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Etnografia Educacional, Didaticistas e Psicologia Educacional; deixando óbvio o caráter educacional das pesquisas e sua preocupação com a aprendizagem histórica dos estudantes.

A Alemanha, como país onde nasce a ideia de consciência histórica¹³, tem uma grande tradição em pesquisas em Educação Histórica, tendo um grande nome, conhecido por pares da área no Brasil, Jörn Rüsen¹⁴. A origem dos estudos em consciência histórica, na Alemanha, iniciaram após o fim da Guerra Fria. Segundo Schmidt e Urban (2018), as reflexões oriundas desse contexto histórico, por volta de 1990, levou Bodo von Borries, historiador alemão, a coordenar a maior pesquisa na Europa. Esse estudo que teve por nome Youth and History:

[...] foi realizada por meio de questionário aplicado a aproximadamente, 32 mil jovens com idade de 14 e 15 anos e seus professores, em 27 países. Apesar de seu cunho quantitativo, esta pesquisa apresentou dados relevantes sobre a orientação temporal e a aceitação das diferenças culturais. [...] (SCHMIDT, URBAN, 2018, p.13).

Segundo Oliveira (2021), nesse estudo, Bodo von Borries, com seu resultado, traz quatro competências para a consciência histórica, própria das crianças, que mais tarde haveria “a proposta de atualização desse pensamento como efetivadas por Rüsen” (p. 97), que será esmiuçado mais adiante. Essas competências seriam: “competência histórica em fazer perguntas”, “competência histórica metodológica”, “competência histórica de orientação” e competência histórica de noções e estruturas” (p.97). No que se refere às competências e relação delas com a vida prática, Oliveira (2021, p.97 e 98) diz:

¹³ A consciência histórica é a orientação do passado-presente-futuro, onde o conhecimento e análise do passado nos orienta, na vida prática, no presente e conseqüentemente no futuro.

¹⁴ Historiador e filósofo alemão, seus estudos abrangem as áreas da teoria e metodologia da história, da metodologia e didática da história e metodologia do ensino de história. É bastante conhecido pela sua trilogia Teoria da História.

A proposta de Borries com as quatro competências possui relações próximas a metodologia sistemática do trabalho com a história, remete a história discutida no âmbito do próprio historicismo alemão, como na *Historik* de Droysen, ou mesmo nas propostas de atualização desse pensamento como efetivadas por Rüsen. [...] se relacionam com a ideia de que na práxis da vida é que mobilizamos experiência, interpretação e orientação que são possíveis dentro dos nossos quadros culturais de orientação. Na contribuição de Borries há uma correlação entre método e finalidade da História que envolve a vida e o pensamento e pode ser mediado pelas estruturas científicas.

Antes de esmiuçar as competências de Borries e a consciência histórica de Rüsen, um adendo e alerta que Oliveira fez é sobre os cuidados que se deve ter para não confundir essas competências com as competências e habilidades, que adentram nas escolas, com a da implementação da Base Nacional Comum Curricular, a partir de 2017, que são diferentes das competências de orientação da vida prática, como expõe Oliveira (2021, p.98):

Quando o olhar sobre as diferentes influências se dá a partir do Brasil, é interessante que se tenha algum cuidado com os usos do conceito competências, pois elas podem se afastar com facilidade notável da especificidade do conhecimento. Na produção “¿Competencias políticas o competencia democrática y competencia de pensar historicamente?” Andreas Körber, da Universidade de Hamburgo, teve como objetivo compor uma visão global do que vem sendo chamado de educação cívica entre tendências acadêmicas e práticas escolares. Foram os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) realizado no ano 2000 que chamaram a sua atenção, a partir disso, a preocupação se relacionou com “capacidades e habilidades transferíveis e verificáveis.

O conceito de consciência histórica, objeto de estudo de Jörn Rüsen, filósofo e historiador alemão, e um dos conceitos-chave nos estudos em Educação Histórica. Segundo Germinari (2011, p.62), a consciência histórica surge, na Alemanha, no contexto de troca da categoria identidade nacional pela consciência histórica, e o objetivo principal da categoria seria “formação histórica dos estudantes alemães”.

2.2 O que é a consciência histórica?

A consciência histórica tem uma função na vida prática dos estudantes, pois é a articulação do passado, presente e futuro, onde a análise do passado orienta o presente e o futuro do estudante. Germinari (2011) destaca que a formação da consciência não provém apenas da escola, está presente em outras esferas da sociedade, por isso a importância de perceber e levar em conta as ideias prévias do estudante:

[...] A formação dessa consciência não se produz unicamente na escola, mas também em outros espaços da sociedade. Nessa perspectiva, a Didática da História como área específica de reflexão e intervenção sobre o ensino-aprendizagem expandiu-se para novos lugares, como os museus, arquivos, mídias (literatura, televisão, cinema), viagens, meio familiar, âmbitos tradicionalmente negligenciados como elementos didáticos. (GERMINARI, 2011, p.62).

Rüsen, em uma de suas principais e mais famosas obras, que faz parte da trilogia Teoria da História, “Razão Histórica”¹⁵, apresenta o caráter científico da história e traz a concepção da consciência histórica. Na cientificidade, para Rüsen, o pensamento é científico porque é um ato inerente ao ser humano e quem realiza o processo de pensamento é a ciência, e uma frase que hoje se torna bem atual para os negacionistas da ciência, está na obra citada “O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (RÜSEN, 2001, p.54). Ainda, segundo o autor, todo pensamento histórico incluindo a ciência da história provém da consciência histórica:

[...] se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p.57).

Com outras palavras:

[...] a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*. [...] é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001, p.58 e 59).

Na opinião de Martins (2019, p.55), a consciência histórica seria uma expressão, utilizada na contemporaneidade, para dar suporte à consciência do sujeito, na vida prática, e refletir sobre essa prática, nisso inclui dois elementos principais “o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo”. A consciência histórica, esse momento, está imerso no ambiente da cultura histórica, como salienta Martins. Assim, cultura histórica seria “o

¹⁵ RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

“acervo” dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana ao longo do tempo” (2019, p.55).

A cultura histórica forma uma prática social e dela resulta: toda forma de pensamento histórico está inserida na cultura histórica e na memória, em cujo contexto se produzem e devem ser interpretadas as narrativas históricas. Esse processo tem a identidade histórica como objetivo, pois toda forma de pensamento e narrativa histórica inclui ofertas educacionais históricas para o presente e futuro, como projetos de identidade. As competências do pensamento histórico habilitam o agente a orientar-se no presente e para o futuro, pela apropriação, reflexiva do passo e de seu contexto cultural. [...] (MARTINS, 2019, p.57).

Martins prossegue afirmando que a consciência história é uma categoria da didática da história e vai incorporar cinco operações de sentido:

[...] perguntar, experimentar ou perceber, interpretar, orientar, motivar. No espaço social amplo e no especializado, a aprendizagem histórica é um processo da CH em seus dois patamares. Todo sujeito reflexivo agente passa por processos de aprendizado, informais e formais, nos quais se dá a constituição histórica de sentido. Estar consciente da CH como interconexão entre indivíduos e sociedade, entre ontem, hoje e amanhã, entre experiências e expectativas é um fator indispensável da existência humana, a ser levado em conta em todos os processos de ensino e aprendizagem (na escolha de conteúdos como nas táticas de informação, apropriação e utilização de conteúdos e narrativas). (MARTINS, 2019, p.58).

E a partir de onde a consciência histórica se realiza? A consciência histórica se exprime a partir de narrativas que podem ser formais ou informais. Como salientam Schmidt, Barca e Martins (2010, p.12) “a narrativa é a face material da consciência histórica”. Assim,

[...] a narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. [...] No que concerne à Educação Histórica formal, ela será um meio imprescindível do passado histórico e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada. (SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2010, p.12).

Nas palavras de Rüsen (2010, p. 59), “a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a narração”, o relatar um acontecimento ou uma história. Rüsen destaca que a competência, que trata especificamente e essencialmente da consciência histórica, como meio de orientação temporal, é a “competência narrativa” que tem

como definição a “[...] a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realizada passada.” (SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2010, p.59).

Três competências dão forma à narração histórica: a forma “competência para a interpretação histórica”, o conteúdo “competência para a experiência histórica”, e a função “competência para a orientação histórica”¹⁶, assim formando o que se pode chamar uma tríade das competências narrativas.

Continuando a falar da importância da narração, Rüsen diz que é por meio da narrativa que se define a consciência histórica, sendo a História um produto dessa ação, ela vai orientar a vida prática no tempo (Schmidt, Barca, Martins, 2010).

Segundo Oliveira (2021, p.96), para Rüsen, a didática da história pode ser definida como a disciplina que investiga o aprendizado histórico, uma das dimensões da consciência histórica, “como processo fundamental de socialização e individualização humana”.

Diferentemente da didática, do ponto de vista pedagógico, a didática da História vai se valer em estudar a aprendizagem histórica a começar pela ciência de referência, ou seja, a História. É nisso que nos valeremos em abordar no próximo tópico.

2.3 Aprendizagem Histórica na perspectiva de Jörn Rüsen

Historicamente, as teorias da aprendizagem sempre foram voltadas ao campo da psicologia da aprendizagem, com os estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, entre outros, esses sendo os mais conhecidos. Porém, tendo por base os estudos da Educação Histórica que buscam trazer a aprendizagem mais para o lado da sua ciência de referência, ou seja, a História, Jörn Rüsen por meio de sua teoria, discute que “uma das tarefas da didática da história é o estudo da aprendizagem histórica” (AGUIAR, 2020, p.51).

[...] Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. [...] Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade do aprendizado histórico, precisa por sua vez, ser aprendida. Como? (RÜSEN, 2010, p. 104).

¹⁶ Não confundir essas competências históricas com as competências e habilidades presentes na BNCC, que foi citada anteriormente.

Por essa citação de Rüsen, entendemos as competências de orientação serem uma forma de aprendizado histórico que, para sua elaboração, é necessário um processo cognitivo diferenciado de outras aprendizagens. Nas palavras de Rüsen (2010, p.104), esse aprendizado histórico é “um modo do processo de constituição de sentido na consciência histórica”.

Vale destacar que, segundo Rüsen (2010), para efetivar esse processo da consciência histórica, por meio do aprendizado histórico, não se dá somente no ensino formal da escola, ele pode ser processado por várias formas, leituras, passeios, e, como no exemplo do autor, televisão, desde que haja informações históricas válidas e verdadeiras para o aluno.

Como aprender também pode significar a obtenção de um novo saber, é possível considerar como aprendizado um programa de televisão, que aborde temática histórica e que transmita informações (objetivamente corretas), na medida em que essas informações são apreendidas e armazenadas de algum modo na consciência histórica. Uma mera repetição do que já se sabe não seria um processo de aprendizado. Operações da consciência histórica ou de outras maneiras de ocupar-se da história podem ser distinguidas, ponderadas e ordenadas segundo intensidades diversas de aprendizado [...] (RÜSEN, 2010, p.103).

O processo de aprendizado histórico vai precisar de três operações (presentes na consciência histórica) para se realizar, quais sejam: experiência, interpretação e orientação. De acordo com Rüsen (2010, p.111), sobre a experiência “[...] o aprendizado histórico depende da disposição de se confrontar com experiências que possuam um caráter especificamente histórico [...]”. A interpretação para o autor abarcaria “[...] o aumento da experiência e do saber transforma-se numa mudança produtiva dos modelos de interpretação em que vem sucessivamente a ser inserido [...]” (RÜSEN, 2010, p. 114). Finalmente, a orientação:

[...] diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo se modificam. A interpretação humana do mundo e de si possuem sempre elementos históricos específicos. Esses elementos referem-se aos aspectos diacrônicos internos e externos da vida prática, ao quadro de orientação do agir e à identidade dos sujeitos (RÜSEN, 2010, p.116).

Essas três operações interligam-se, como diz Rüsen (2010, p.118), “não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência”.

Em um artigo chamado *Aprendizado Histórico*, presente no livro *Jörn Rüsen, e o ensino de História*, o autor cita que o aprendizado histórico é um processo mental que se desenvolve

formalmente por meio da narrativa histórica e as competências necessárias para produzir a narrativa devem ser adquiridas pela “função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana” (RÜSEN, 2010, p.43). Quanto ao caráter do aprendizado histórico, pode-se dizer:

[...] o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. Pode-se ainda lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos [...] (RÜSEN, 2010, p.44).

Percebe-se pela citação que o aprendizado histórico busca interpretações por meio de fatos do passado a fim de desenvolver-se em ações do presente, e isso pode ser realizado, em sala, por meio de um trabalho com fontes históricas. Rüsen (2010, p.45) elabora uma tipologia da aprendizagem histórica, contendo “quatro formas de aprendizado histórico: tradicional, exemplar, crítico e genético”. De compleição simplista a *forma tradicional* pode ser onde as experiências se transformam em tradição que conduzem em ações orientando a vida prática nas palavras do autor “satisfazer as necessidades da orientação por meio da tradição. Aprendizagem histórica, nesse caso, significa aquisição da tradição” (RÜSEN, 2012, p.80) Por sua vez, na *forma exemplar*, a experiência é interpretada por regras gerais como condição de emprego prático na vida, ou seja, “as necessidades de orientação precisam ser satisfeitas pelo fato de que algumas das experiências temporais são submetidas às regras gerais que são aplicadas a casos individuais” (RÜSEN, 2012, p.81). No *crítico*, os interesses da vida prática, aqui, são excluídos, sendo substituídos pela subjetividade, e nega-se a identidade pessoal e social do modelo histórico, segundo Rüsen (2010, p.82) “as experiências temporais interpretadas tornam-se tão indicadas que ela coloca as orientações temporais (socialmente benéfica) fora de jogo”. E, por último, no *genético*, emprega-se experiências temporais na orientação das ações; aprendizagem por meio da experiência histórica; “as experiências temporais sobre as memórias históricas são processadas de modo que o momento temporal torna-se ele próprio (histórico)” (RÜSEN, 2012, P.83), para a orientação na vida prática.

[...] O aprendizado histórico se deixa então conceber como um processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado, ou seja, em que cada nível de aprendizado descreve um pressuposto necessário para o outro. As quatro formas de aprendizado deixam-se interpretar como tal nível de aprendizado e se ordenar na sequência de tradicional, exemplar, crítica e

genética lógica do desenvolvimento (RÜSEN, 1993). Elas podem servir, desta forma, para distinguir e interpretar fases e níveis de desenvolvimento da consciência da história como período de época de um processo de aprendizado circundante (RÜSEN, 2010, p.47).

A tríade de experiência, subjetividade e intersubjetividade fazem com que ocorra a aprendizagem histórica, e a consciência histórica transforma essas três operações em competência narrativa, que abre três campos de metas de aprendizagem: “no campo da meta da experiência aberta, no campo da autonomia ou liberdade subjetiva e no campo do reconhecimento intersubjetivo ou da compreensão” (RÜSEN, 2012, p.104). Nas metas de aprendizagem em que aparecem os conteúdos históricos, Rüsen reitera a necessidade dos conteúdos históricos que tenham importância na vida atual do sujeito:

É no plano das metas da aprendizagem que se visualizam os conteúdos do aprendizado, pois não são quaisquer experiências do tempo (ou conteúdos históricos) que podem ser apropriadas por intermédio dos modelos de interpretação, enquanto fatores da orientação prática e da autocompreensão. Só se pode tratar daqueles conteúdos históricos que estejam contidos nas experiências da vida atual, ainda antes de sua apropriação pela aprendizagem. Devem ser aprendidos os conteúdos históricos que atuam nas circunstâncias atuais da vida de cada um, antes de sua tematização histórica expressa (RÜSEN, 2012, p.105).

Aguiar (2020) diz que a partir desses três aspectos (experiência, subjetividade e intersubjetividade) a aprendizagem histórica assume um lado externo por meio da composição dos elementos da escola como livros, museus, festas, mídias etc, que, nesse caso, fazem parte da categoria da cultura histórica; também assume um lado subjetivo, onde nessa manifestação o aprendizado é percebido pela consciência histórica, pois refere-se ao processo mental em que essa “subjetividade humana se constitui ao serem especificamente processadas as experiências históricas temporais” (RÜSEN, 2012, p.122).

Rüsen (2012) apresenta duas estreitezias, nas palavras dele. Chamarei, aqui, de lacunas que ocorrem com aprendizagem histórica na prática do ensino. O autor inicia discorrendo que as regras que compõem a aprendizagem histórica, no ensino de história, são chamadas de metodologia do ensino de história e, desse modo, “a aprendizagem aparece como dependente funcional do ensino, e a metodologia de ensino se concentra na gestão do ensino realizada pelo professor” (RÜSEN, 2012, p.110). Também destaca que só tem sentido com a apropriação da aprendizagem. Outro ponto que ele cita é a institucionalização do ensino de história que leva a uma “aprendizagem intencionalmente planejada”. O que acontece é que essas regras e institucionalização das escolas

não levam em conta a “especificidade histórica dos processos de aprendizagem”, para isso, o autor considera que precisa uma metodologia (conforme ele, já vem sendo elaborada) que leve em conta questões empíricas, teóricas e normativas, mas buscando o “processo de aprendizagem da consciência histórica” (RÜSEN, 2012 p. 112).

[...] compreender o código disciplinar de História e as formas de ensino, apreensão e interiorização por parte dos alunos e o desenvolvimento da consciência histórica é de suma importância para a promoção de uma educação histórica significativa, viabilizada pelo entendimento de como professores e alunos se relacionam com a História, bem como, pela implementação de inovações metodológicas que aproximem cada vez mais o conhecimento histórico de crianças e jovens. Conhecimento que, interpretado e reinterpretado, desperte interesse e se torne carregado de sentidos cognitivos, estéticos e afetivos em suas vidas concretas (AGUIAR, 2020, p.70-71).

Compartilha-se desse pensamento de Aguiar e da importância desse conhecimento, da aprendizagem histórica e educação histórica, ser conduzido aos alunos mais novos do ensino fundamental I. Para tal fim, os docentes, que fazem parte do quadro dessa etapa de escolarização, precisam estar cientes dessa teoria. Pois, na grade acadêmica do curso de Pedagogia, ainda não há uma disciplina que abarque o respectivo assunto. A formação continuada dos profissionais, pode ser uma saída, um caminho, para o conhecimento da importância de ir trabalhando a aprendizagem histórica de uma forma que garanta o desenvolvimento da consciência histórica nas crianças dessa etapa da escolarização.

Por que esperar somente no Ensino Fundamental II trabalhar uma aprendizagem histórica efetiva? Quem sabe essas crianças, a partir de uma consciência histórica e aprendizagem histórica, desenvolvida desde a tenra infância, não sejam sujeitos mais críticos e conscientes de si na sociedade? Não tenham uma identidade mais firmada e suas ideias não sejam forjadas com fake news e políticos mal intencionados? Quem sabe isso não seja somente uma utopia e seja o início de uma mudança na educação dos jovens para uma sociedade melhor? Quem sabe.

Na sequência, apresentaremos nossas ideias acerca da avaliação da aprendizagem histórica.

2.4 Avaliação da aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica

Pretende-se, neste subtópico, responder ao seguinte questionamento: O que significa avaliar a aprendizagem histórica na perspectiva da educação histórica?

Como já mencionado anteriormente, as avaliações são um assunto um tanto quanto polêmico do ponto de vista de existirem vários modelos (externa, interna, formativa, inicial, final), e

por serem muito criticadas as avaliações com fim somente para notas escolares, entendendo a aprendizagem histórica como uma forma de orientação temporal na vida prática e “processo fundamental e prático na vida humana” (RÜSEN, 2012, p.73). Como avaliar na perspectiva da Educação Histórica que leve em conta a aprendizagem histórica do aluno?

Compreendendo que “a avaliação para a disciplina de História não pode ser desvirtuada da concepção de aprendizagem histórica” (RIBAS, 2015, p.88). Como seria uma avaliação que leve em conta tais pressupostos e o processo ensino aprendido? De que maneira seria esse processo?

A priori, para o aluno construir o pensamento histórico é necessário a configuração de conceitos específicos da disciplina que são conceitos *substantivos* que, segundo Lee (2001, p.15), são os conteúdos aprendidos na escola, por exemplo: “agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes”. Os conceitos de *segunda ordem* dão consistência à disciplina de história, pois são “narrativa, relato, explicação” (2001,p.15) e seriam o que se pode dizer necessários desenvolver para a efetivação de uma compreensão histórica¹⁷.

Dito isto, torna-se importante um diagnóstico inicial, que pode ser em forma de avaliação, para compreender quais conhecimentos, e, se esses alunos já têm apropriados tais conceitos em suas narrativas. A avaliação diagnóstica é aquela forma que normalmente o docente utiliza no início do ano ou bimestre como um instrumento de coleta de dados quanto ao conhecimento do discente. Esse diagnóstico também serve de conhecimento prévio das ideias do aluno. O conhecimento prévio é relevante na Educação Histórica por levar em conta os conhecimentos trazidos da vivência particular de cada aluno.

De posse dos conhecimentos prévios apresentados pelos jovens educandos sobre um determinado conteúdo substantivo, o professor pode traçar a caminhada com a intervenção pedagógica realizada por meio de fontes históricas variadas, compreendidas como evidências de um passado, possibilitando o levantamento de hipóteses, a elaboração de narrativas pautadas em análises consubstanciais para a construção de um pensamento histórico bem embasado, oportunizado com confronto de ideias. (RIBAS, 2015, p.90).

De posse dos conhecimentos substantivos, podendo ser o conteúdo trabalhado em sala de aula (porém não somente isso), no caso do Ensino Fundamental anos iniciais, normalmente são discutidos: “quem sou eu, rua, escola, minha cidade, estado, nomadismo, cultura local” entre outros; concebendo os conhecimentos prévios que o educando tem desses conteúdos o professor consegue ir obtendo os dados para o desenvolvimento do planejamento e das outras formas de avaliação, e, em pauta, o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno.

¹⁷A frente esses conceitos serão melhor desenvolvidos.

Indispensável citar que o diagnóstico, não necessariamente precisa ser realizado em forma de prova escrita, nesse caso com pretensão do desenvolvimento do pensamento e aprendizagem histórica, a utilização de fontes variadas sobre o conteúdo (filmes, revistas, documentos, jornais, etc.), combinando com o anseio da realização de uma narrativa, escrita ou oral, pelo aluno pode ser uma grande valia para a obtenção dos dados diagnósticos e o desenvolvimento da narrativa, como já mencionado, é necessário para obtenção da consciência histórica que é um dos atributos para a aprendizagem histórica. Tudo isso sem mencionar que, desse modo, uma diagnóstica sem o peso de uma prova escrita (como é comumente utilizado pelos docentes do ensino fundamental) pode-se dizer que “desburocratiza” o instrumento, e, de forma igual ou melhor, seu objetivo é percebido.

O trabalho de Becker e Urban (2015) vai mostrar um exemplo de trabalho em sala, utilizando-se dos pressupostos de avaliação da aprendizagem histórica, com alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola de Curitiba – Paraná. Nesse trabalho, o professor, Becker, diz que utilizou de quatro momentos e, no primeiro:

[...] denominado categorização dos conhecimentos prévios, ocorreu por meio da exposição de duas imagens e da análise de narrativas produzidas a partir de uma pergunta sobre um tema previamente definido, é a partir desse momento que algumas carências na aprendizagem em História são reveladas pelos estudantes. (BECKER, URBAN, 2015, p.107).

Com essa citação, percebe-se o objetivo desse modo de avaliação, diagnóstico, atingido com a obtenção da observação das carências na aprendizagem histórica. Ainda Ribas (2015, p.90) explicita que de posse da obtenção das carências do conhecimento histórico dos aprendentes é possível,

[...] dar um direcionamento ao seu trabalho conforme as maiores carências apresentadas nas respostas dadas pelos estudantes. Com isso, é possível trabalhar a contextualização histórica aproximando da realidade desse jovem, inserindo-os no processo de aprendizagem por meio da empatia histórica, compreensão da temporalidade histórica, significância do passado, introduzidos pela multiperspectiva histórica. (RIBAS, 2015, p. 90).

Na citação acima, a autora descreve os conceitos de empatia histórica, temporalidade histórica e significância que fazem parte das categorias constitutivas das competências do pensamento histórico e tem como objetivo “dar referências para o modo de operar da aprendizagem histórica” (SCHMIDT, SOBANSKI, 2020, p. 28). Esses são os conceitos epistemológicos de “segunda ordem” que, juntos a outros como: evidência, mudança, empatia, interpretação,

explicação, argumentação, motivação, orientação e experiência, e os conceitos de segunda ordem, são inerentes para a formação da consciência histórica (SCHMIDT; URBAN, 2020).

Anteriormente, foi citado que os conceitos substantivos são aqueles trabalhados nos conteúdos da sala de aula, mas é importante citar que não é somente isso, vai além, adentrando à vida prática. Uma citação que explicita bem o entrelaçamento dos dois conceitos é:

[...] Os conceitos substantivos podem ser definidos como os conhecimentos compartilhados, agregados, somados e adquiridos por todos os sujeitos históricos e que são necessários para que se estabeleça um pensamento histórico a partir de carências da vida prática. Todo conceito substantivo deve ser envolto e articulado a conceitos epistemológicos (de segunda ordem) em qualquer que seja o conceito aprendido. Entre os conceitos epistemológicos estão os conceitos como continuidade, empatia, inferência, explicação, interpretação e compreensão [...] (SILVA, SOUZA, SCORSATO, 2020, p.56).

Voltando às práticas avaliativas da aprendizagem histórica, após essa digressão, que teve o objetivo de conceituar a importância da utilização desses conceitos nas avaliações (não só, mas inclusive), continuamos com Becker (2015) que vai citar outros momentos avaliativos de aprendizagem histórica que ele utilizou nas aulas. Num segundo momento, apropria-se das “propostas de intervenção pautadas na problematização de fontes históricas diversificadas” (p. 107), num terceiro momento, pede a elaboração de uma narrativa “visando a troca de experiências, de interesses e interpretações” e, finalizando, criou uma ficha para utilizar como instrumento “se o critério de avaliação orientação temporal [...] foi atingido pelos estudantes” (BECKER, 2015, p.107). O autor ainda salienta que discute os resultados obtidos, nesse processo de avaliação da aprendizagem histórica, por meio da autorreflexão dos alunos, o que é um dos momentos mais importantes do processo da avaliação da aprendizagem, pois, desse modo, o aluno recebe um feedback do seu desenvolvimento.

Com esse exemplo de Becker (2015), pretende-se demonstrar que é possível um modelo de avaliação da aprendizagem histórica que contemple os pressupostos da Educação Histórica. Para isso, o professor deve, de antemão, estar munido de algumas questões, como: “sistematização, a finalidade, os objetivos, o instrumento, o significado e os critérios que serão utilizados nesse processo” (p.108).

Em sua tese de doutorado, Gusmão (2021) também traça um perfil das avaliações, seus documentos oficiais, e esboça uma dinâmica das avaliações e a formação da consciência histórica. Partindo desse pressuposto, a autora chega à conclusão de que estas são abordadas a partir da perspectiva da Pedagogia e da lógica das competências, assim, afastando-se das teorias e objetivos da consciência histórica e Educação Histórica.

[...] a avaliação tem sido abordada nos textos oficiais a partir das teorias da Pedagogia, sendo marcante a presença da perspectiva cognitivista de Piaget [...] Especialmente os documentos publicados desde a década de 1990 propõem o ensino de História a partir de Objetivos, visando a aquisição de História a partir de Objetivos, visando a aquisição de Competências ditas globais. [...] é pertinente realizar um contraponto entre a avaliação a partir da Lógica das Competências, que, como o discurso oficial tem sugerido, prepara os indivíduos para o mercado de trabalho; e a avaliação para a formação da consciência histórica, tendo como referência o campo teórico da Educação Histórica, partindo do princípio de que a avaliação é tributária de uma concepção de conhecimento. (GUSMÃO, 2021, p.127).

Após tais reflexões, ela vai traçar um panorama do que seria uma avaliação na epistemologia da natureza histórica. A priori, cita o modelo de Aula Oficina de Isabel Barca (2004) no qual, diferentemente de uma aula colóquio, como diz Barca (2018, p.79), na aula oficina “[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.”

Nesse modelo, Barca, também coloca que a avaliação, na aula oficina, pode se efetuar, por meio de material produzido pelo aluno, testes e diálogos, e a avaliação deve ser contínua “avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula (s)” (BARCA, 2018, p.82), dito isto, aproximando-se, do já citado nesse trabalho, de uma avaliação da aprendizagem que seja contínua e sistemática. Barca (2018, p.85) termina sua reflexão em seu artigo, citando como é, usualmente, realizada a avaliação, mediante questões de certo e errado e, desse modo, torna-se tão obsoleto, pois:

Uma tendência que se manifesta na avaliação normal de testes consiste em utilizar critérios redutores de certeza (certo versus errado) e de quantidade de informação (completo versus incompleto), uma dicotomia válida para o registro de factualidade mas questionável em itens mais elaborados.

Conceitos de relatividade e objetividade crítica vieram complexificar os critérios sobre a verdade científica, e hoje, poderemos avaliar os conhecimentos, como mais ou menos válidos: científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos. Esta visão gradual é importante no que diz respeito à avaliação formativa, se queremos valorizar os pontos de partida diferentes e assim promover uma progressão individualizada dos alunos. E, como diz Peter Lee, aprendizagem deve ser consideradas gradual, por vezes, oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada...

Gusmão (2021) cita o trabalho de Fernandes (2004) o qual construiu uma perspectiva denominada Unidade Temática Investigativa, tendo como referência a aula oficina de Isabel Barca e diálogos entre os trabalhos da área de Portugal e Brasil. Portanto, pode-se definir a Unidade

temática Investigativa tal qual a reconstrução das aulas de história, segundo os elementos definidos pela autora, que seriam:

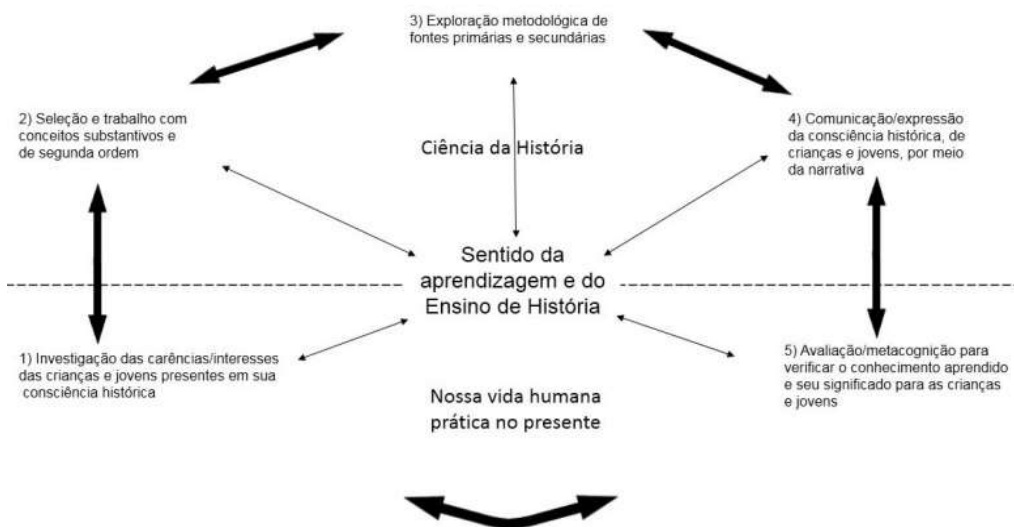
a-Definição de temática, conforme diretrizes curriculares; b-Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino; c-Aplicação da investigação junto aos alunos; d-Categorização e análise, pelo professor; e-Problemática junto aos alunos; f-Intervenção pedagógica do professor (Interpretação e contextualização de fontes); g-Produção de comunicação, pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros). h- Aplicação de instrumento de meta cognição. i-Guarda de algumas produções dos alunos e reflexão do professor, na biblioteca escolar. (FERNANDES, 2008, não p.).

Diante disso, Gusmão diz que uma avaliação nessa perspectiva, principalmente, utilizando elementos da metacognição históricas, possibilita:

[...] aos professores/as a investigação das impressões dos estudantes acerca dos conteúdos substantivos trabalhados, antes, e, depois da problematização a partir das fontes históricas, sendo possível, portanto, verificar em que medida as ideias que os educandos apresentaram a respeito do passado tornaram-se mais complexas ou sofisticadas. Um aspecto importante dessa abordagem é a finalização do trabalho com a produção de um inventário/arquivo, que serve como forma de registro e comunicação das narrativas históricas elaboradas por estudantes, e, até professores/a. (GUSMÃO, 2021, p.135).

Gusmão (2021) cita em seu trabalho a Matriz da Aula Histórica, proposta por Schmidt (2017), que se trata de uma forma de ensinar história e “estrutura-se a partir de um processo que obedece à determinados fatores [...]” (SCHMIDT, 2017, p.69). Para isso, Schmidt representa a Matriz da Aula Histórica da seguinte forma:

Figura 1 – Matriz da Aula Histórica



FONTE: Schmidt (2017)

Da mesma forma que a Aula Histórica seria uma forma de ensinar história pode-se dizer que abarca uma forma de avaliar, conforme pode ser visto no item 5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens. A autora explicita que o sentido de avaliação, nesse modelo de aula, seria o aluno perceber seu processo de aprendizagem, conferindo sentido a toda a ação anterior (outros tópicos da matriz) de sua aprendizagem no momento da avaliação.

A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprendeu. (SCHMIDT, 2017, p.70).

Gusmão (2021) salienta que essa abordagem de avaliação, inserida nos pressupostos da natureza e da Ciência da História, possibilita aos alunos a formação da consciência histórica “à medida que permite que elaborem ideias históricas mais complexas, sofisticadas, pois, sobretudo, a proposta leva em consideração competências próprias do pensamento histórico” (p.141). Porém, a autora conclui, em sua tese, que avaliar a aprendizagem histórica encontra limites, porque, ao analisar os documentos norteadores educacionais da avaliação, ela encontrou um desnivelamento diante das inovações das teorias do campo da aprendizagem histórica.

Defende-se, neste trabalho, após reflexão das teorias citadas ao longo do texto, que, para uma avaliação como meio de aprendizagem histórica, primeiro precisa-se levar em conta os conhecimentos prévios do estudante, isso pode ser realizado mediante uma avaliação diagnóstica, levar em conta os conhecimentos que ele adquiriu de maneira informal em outros ambientes que não o escolar. Também considerar na avaliação a narrativa histórica (de forma escrita ou oral) pois a narrativa tem uma função prática de orientação de experiência prática no tempo além de ser um “sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica” (SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2010, p.95) e encaminha o estudante ao aprendizado histórico.

Enfim, integrar a avaliação no cotidiano das aulas, sistematicamente, de forma qualitativa como um meio e não um fim em si, buscando sempre a aprendizagem do estudante, é uma possibilidade de avaliar a aprendizagem histórica.

Esqueçamos as obsoletas formas de avaliar a memorização dos alunos, buscar introduzir aspectos e conteúdos da teoria da educação histórica, aprimorando a aprendizagem e consciência

histórica dos estudantes, na avaliação, torna-se um fator importante e necessário, principalmente, nos últimos anos em que a educação brasileira vive na corda bamba de governo negacionista¹⁸.

No próximo capítulo, adentraremos à pesquisa propriamente dita. Onde realizamos uma pesquisa documental com os instrumentos avaliativos como fontes para a uma análise, a partir de categorias, com o fim de elucidar o objetivo principal da pesquisa que é realizar uma análise documental apoiada em instrumentos avaliativos e criação de categorias de análise, baseadas nos campos de ensino de história e educação histórica.

¹⁸Negacionismo é quando um sujeito ou uma população nega fatos cientificamente comprovados gerando desinformação entre a população.

3. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos a análise das fontes coletadas para a presente pesquisa. Num primeiro momento, mostraremos os fundamentos da pesquisa documental, a qual foi selecionada como suporte de método para a pesquisa. Posteriormente, serão apresentados os dados recolhidos da Rede Municipal de Ensino de Irati e da instituição de ensino de onde selecionamos os instrumentos avaliativos em estado documental utilizados na análise. E, por fim, realizamos e apresentamos a análise das concepções de Ensino de História e as categorias de análise.

3.1 Fundamentos da pesquisa documental – do caminho para a elucidação do problema

Corroborando com Minayo, Deslandes e Gomes (2021), em que o conceito de metodologia abrange o pensar e a prática da realizada, e nisso estão imbuídos o método, os instrumentos e a sensibilidade e criticidade do pesquisador, confiamos que nossa pesquisa se configura em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória. Porém, enfatizamos que apesar de a pesquisa se qualificar como qualitativa possui alguns elementos de pesquisa quantitativa, por exemplo: as tabelas, gráficos, entre outros.

Para Gil (2008), o intuito da pesquisa é o desenvolvimento do método científico, sendo o objetivo primordial da pesquisa descobrir as respostas de problemáticas por meio de procedimentos científicos. Caminhando nessa esteira, podemos afirmar que o método selecionado para responder nossa problemática central é a pesquisa documental. Os dados foram selecionados em instrumentos avaliativos da disciplina de História, sendo provas e trabalhos em formas escritas. Foi selecionada uma escola da rede municipal do município de Irati e, nessa, levantaram-se os instrumentos avaliativos aplicados, no ano de 2022, em três turmas: 3º, 4º e 5º dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tanto, concordamos ser oportuno elucidar o caminho que a pesquisa documental trilhou. Tentando adentrar na cientificidade metodológica, vamos discutir o que concerne a definição e os pressupostos de pesquisa documental que, para Lüdke e André (2020, p.45), “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Gil (2008, p.51) discorre que a natureza das fontes na pesquisa documental se baseiam primordialmente em “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”, ou seja, não

necessariamente científicos e que “[...]vale-se dos **registros cursivos**, que são persistentes e continuados [...]” (2008, p.147).

O caminho para a obtenção desses registros se deu pela seleção de instrumentos avaliativos de História. O propósito foi o de, após a análise, responder a problemática inicial, assim formulada: Quais concepções de ensino de História estão presentes nos instrumentos avaliativos?

A solicitação de acesso aos documentos (instrumentos de avaliação) deu-se, primeiro, em conversa informal com a equipe diretiva da escola municipal e com as docentes da instituição. A escolha da escola justifica-se pelo motivo de os modelos de avaliações, utilizados pela instituição, serem adequados às pretensões da pesquisa. Foi concordado que receberíamos os documentos das turmas de 3º, 4º e 5º anos, uma vez que nessas turmas são realizados trabalhos e provas com registro físico, ou seja, as avaliações escolares têm uma função somativa com notas no final do bimestre. Nas demais turmas, do Infantil 4 ao 2º ano¹⁹, as avaliações ocorrem através de pareceres, relatórios e observação, como é comumente realizado nas avaliações formativas e diagnósticas, cujo objetivo é conhecer o aprendizado do aluno sem o fim de nota bimestral. Quando aqui citamos avaliações ou instrumentos avaliativos, inserem-se as provas, trabalhos e recuperações bimestrais dessas turmas, e, ao todo, foram recebidos 12 instrumentos avaliativos dessas turmas²⁰.

Na sequência, apresentaremos a Rede Municipal de Ensino de Irati e a Instituição selecionada para a presente pesquisa, com sua proposta de avaliação para ensino de História.

3.2 A escola e a avaliação

Neste tópico, debruçamo-nos em apresentar um esboço do município de Irati – Paraná, focando em sua rede de ensino municipal. Complementaremos com os dados da escola municipal, selecionada para a pesquisa, e sua proposta para as avaliações de História em sua instituição, bem como mostraremos a proposta de avaliação educacional da Rede de Ensino de Irati – Paraná.

3.2.1 Um panorama do município de Irati e sua Rede Municipal de ensino

Neste subtópico, o objetivo foi traçar um panorama do município de Irati, focando em sua rede de ensino. Apresentar numericamente os dados da realidade de matrículas, escolas e docentes

¹⁹Essa instituição escolar possui turmas tanto do Ensino Infantil (Infantil 4 e Infantil 5), como anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º).

²⁰Como nessa escola têm mais de uma turma de cada série foi pedido somente os documentos de uma turma de cada uma dessas séries citadas.

do Ensino Fundamental, para obter um parâmetro da realidade a qual estamos investigando. Esses dados foram solicitados, em um primeiro momento, à Secretaria de Educação Municipal, porém sem haver respostas. Assim, buscou-se apoio no caderno do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) de 2022 e no site do Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, os quais contêm dados atualizados das redes de ensino municipais brasileiras.

Antes de apresentar a rede de ensino da cidade de Irati, é oportuno destacar alguns dados da cidade, portanto selecionamos algumas estatísticas da realidade social e educacional do município. De acordo com o caderno IPARDES, que é um anuário estatístico do Estado do Paraná e apresenta dados da realidade econômica e social de municípios pertencentes ao estado do Paraná, o município de Irati pertence à Mesorregião Geográfica Sudeste Paranaense e da Microrregião de Irati, possui aproximadamente 61.439 habitantes, e sua área territorial é aproximadamente 1000.004 km² (IPARDES, 2022). Abaixo, têm-se um mapa da localização de Irati no estado do Paraná, sendo o município de cor vermelha:

Figura 2: Localização de Irati no mapa do estado do Paraná



Fonte: Caderno IPARDES, 2022, p.1.

Quanto à educação iratiense, o caderno IPARDES registra que o número de matrículas na rede de ensino de Irati, englobando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio é de 13.117 estudantes, destes, 6.811 são do Ensino Fundamental, público-alvo desta pesquisa.

Tabela 1- Matrículas na Educação Básica segundo a modalidade de Ensino e a Dependência Administrativa-2022.

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	-	2.238	236	2.474
Creche	-	-	821	93	914
Pré-escolar	-	-	1.417	143	1.560
Ensino fundamental	-	2.724	3.655	432	6.811
Ensino médio	353	1.835	-	202	2.390
Educação profissional	365	754	-	210	1.329
Educação especial - classes exclusivas	-	-	21	133	154
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	499	24	375	898
Ensino fundamental	-	193	24	166	383
Ensino médio	-	306	-	209	515
TOTAL	365	5.380	5.917	1.455	13.117

Fonte: Caderno IPARDES, 2022, p.12.

Do mesmo modo, o IPARDES apresenta o quadro de docentes que fazem parte do município de Irati.

Tabela 2- Docentes na Educação Básica segundo a modalidade de Ensino e Dependência Administrativa – 2022.

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	-	183	36	219
Creche	-	-	97	19	116
Pré-escolar	-	-	86	22	108
Ensino fundamental	-	183	183	78	427
Ensino médio	34	182	-	30	244
Educação profissional	34	89	-	61	182
Educação especial - classes exclusivas	-	-	6	24	29
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	39	3	23	65
Ensino fundamental	-	19	3	20	42
Ensino médio	-	29	-	7	36
TOTAL	34	290	326	203	822

Fonte: Caderno IPARDES, 2022, p.12.

De acordo com o site do Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio²¹, que apresenta os dados do alinhamento dos referenciais curriculares e, juntamente, expõe dados atualizados das redes de ensino estaduais e municipais, o município de Irati possui 39 escolas e 406 professores, isso contando as escolas de educação infantil e ensino fundamental. O site apresenta, também, uma tabela separando as duas modalidades de ensino.

A divergência apresentada pode se dar por motivos de aposentadoria, exoneração ou algum outro motivo de afastamento dos profissionais, ou até contratação de mais profissionais para o Ensino Fundamental. A fim de se obter certeza de qual dado é o correto, foi pedido, via ofício, à Secretaria Municipal de Educação essa informação atualizada, porém, até o presente momento, não houve devolutiva por parte da Secretaria de Educação Municipal.

Tabela 3- Rede de Ensino do município de Irati

	ESTUDANTES MUNICIPAIS	ESCOLAS MUNICIPAIS	DOCENTES
Creche	823	14	88
Pré-Escola	1.385	28	100
Total EI	2.208	28	188
Anos Iniciais	3.511	26	213
Anos Finais	0	0	1
Total EF	3.511	28	215
EJA	34	2	4

Fonte: Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio

Da mesma forma, percebe-se convergência entre a tabela acima com a do IPARDES, contendo a quantidade de escolas municipais. Na tabela, constam 28 escolas municipais, segundo caderno IPARDES esse número diminui para 26.

²¹ Fonte: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br>.

Tabela 4: Estabelecimentos de Ensino na Educação Básica segundo a modalidade e a dependência administrativa 2022.

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação infantil	-	-	40	6	46
Creche	-	-	15	5	20
Pré-escolar	-	-	28	6	34
Ensino fundamental	-	13	26	6	45
Ensino médio	1	10	-	2	13
Educação profissional	1	3	-	2	6
Educação especial - classes exclusivas	-	-	2	1	3
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	1	2	2	5
Ensino fundamental	-	1	2	2	5
Ensino médio	-	1	-	1	2
TOTAL	1	15	40	10	66

Fonte: Caderno IPARDES, 2022, p.13.

Portanto, percebemos que entre escolas federais, estaduais, municipais e particulares somam-se 66 instituições de ensino e, entre uma delas, encontra-se a Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo, campo desta pesquisa.

3.2.2 Apresentação da Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo

Para delinear uma contextualização da Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo, Educação Infantil e Ensino Fundamental, consultamos os dois documentos norteadores da escola. O Projeto Político Pedagógico da escola (IRATI, 2021) e o Regimento Escolar (IRATI, 2022).

A instituição está localizada na Rua Dona Noca, inserida na área central do município de Irati – Paraná. Atende alunos da Educação Infantil, a partir de 4 anos completos, e Ensino Fundamental, bem como possui duas turmas de Sala de Recursos Multifuncional, atendendo alunos de toda a rede municipal que necessitem desse atendimento. O público que frequenta a instituição é de classe média baixa, sendo maioria filhos de pais trabalhadores no comércio, indústria e alguns autônomos.

O funcionamento da escola ocorreu no ano de 1958, atendendo uma clientela formada por filhos de operários das indústrias madeireiras Menemar, Irmãos Varela e Irmãos Grácia. O terreno onde está localizada a escola foi doado pela família Araújo, daí a origem do nome da instituição.

Com as alterações no sistema de ensino de educação, a escola por intermédio de vários decretos, ao longo desses anos, recebeu muitas denominações nos anos de 1976, 1983. Em 1992, com a municipalização das escolas, passou a denominar-se Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo – Educação Infantil e Ensino Fundamental, também obteve permissão para abertura de duas classes especiais, em 2000, uma foi extinta e criada a sala de recursos multifuncional tipo I. Atualmente, a escola possui um total de 287 estudantes, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e Sala de Recursos Multifuncional.

3.2.3 Proposta de Avaliação do município de Irati

O município de Irati, no estado do Paraná, não possui uma documentação educacional própria. No ano de 2019, foi elaborada a Proposta Curricular Regional Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que engloba os municípios desse núcleo, sendo: Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Inácio Martins, Irati, Mallet, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul e Teixeira Soares. O documento teria a finalidade de orientar as diretrizes curriculares para a educação básica dos municípios, porém, até o momento da presente pesquisa, o documento ainda não foi aceito pelo Núcleo Regional de Educação de Irati e o município, desse modo, vem seguindo o Currículo Estadual do Paraná para elaborar seus conteúdos e planejamentos.

Como modo de conhecimento, o referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações teve sua efetivação, após consulta das redes municipais estaduais, no ano de 2020. Segue a estrutura da Base Nacional Comum Curricular trazendo as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e apresentando os organizadores curriculares de cada etapa.

Apesar de o município não ter um currículo próprio, possui o Plano Municipal de Educação que tem vigência de 2015-2025. O município elaborou o PME, justamente depois aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014 (IRATI, 2016). No PME de Irati, composto de 20 metas para serem atingidas até 2025, não encontramos nenhuma específica que fale das avaliações, mas, nas estratégias para atingir uma das metas, são citadas as avaliações diagnósticas.

A Meta 3 do PME é: elevar o índice de sucesso na alfabetização dos alunos do 3º ano em 12% (doze por cento), até o final da vigência deste plano, estabelecendo um índice 2,5% a mais de alfabetizados a cada biênio (IRATI, 2016).

E como uma das estratégias para alcançar essa meta verificamos: aplicar avaliações diagnósticas em âmbito com registro de resultados através de programas digitais (IRATI, 2016)

Portanto, ocorrem no município as avaliações diagnósticas em três etapas ao longo do ano escolar. Após a aplicação dessas avaliações, é feita a verificação dos erros e acertos de cada aluno e esse resultado é apontado em uma tabela onde a equipe pedagógica da escola discute intervenções a serem realizadas em cada turma com o objetivo de melhorar o aprendizado dos alunos.

Tal avaliação também instaura um senso distorcido de disputa entre as escolas, não acrescentando aspectos positivos na busca pelo desenvolvimento educacional. A reflexão vem de uma breve observação, pois com esse resultado em mãos a equipe gestora da educação faz um balanço da situação da aprendizagem no município, entretanto, subjetivamente, deixa um encargo de cobrança subentendido, o que muitas vezes desmotiva a equipe da escola, em vez de incentivar a prática com fim de melhorar a aprendizagem do estudante; já que esse seria o fim de todo o trabalho. E, finalmente, esse momento também é delicado para uma amostragem municipal, devido à condição socioeducacional dos estudantes, a explicação para isso é óbvia: escolas situadas periféricamente e com população com condição econômica mais baixa já vem a ter um resultado mais baixo em avaliações externas, aqui entro nesse assunto de modo abrangente sem o intuito de aprofundar a teoria social de aprendizagem.

Porém no período de quarentena em que muitas famílias tiveram sua condição monetária perdida ou diminuída, e muitos alunos sem acesso e estrutura para acompanhar as aulas como outros, uma avaliação “igual”, do ponto de vista da elaboração torna-se insuficiente e injusta. Escolas com alunos com condições socioeconômicas melhores tiveram mais condições de acompanhar as aulas, logo, a aprendizagem não foi afetada, se comparada as demais.

Destaca-se que, nesse caso, onde ninguém tem “culpa” da aprendizagem dos estudantes ter defasado no ensino remoto, nem equipe pedagógica, nem pais, nem os alunos, uma avaliação diagnóstica municipal tem seu sentido e objetivo perdido, o ideal continua sendo o docente realizar a sua avaliação diagnóstica, do seu modo e com instrumentos adequados à classe, com o fim ideal desse modelo de avaliação: conhecer aquele aluno, onde encontra-se sua aprendizagem para, a partir daí, encaminhar seu trabalho com objetivo final de garantir a aprendizagem igualitária de todos seus alunos.

3.2.4 Apresentação dos pressupostos avaliativos da disciplina de História da Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo

Quanto às avaliações, no PPP da instituição é indicado que a avaliação tem como finalidade “conduzir a uma tomada de decisões e posicionamentos sobre o objetivo avaliado, no caso a aprendizagem” (IRATI, 2021, p.28).

A concepção de avaliação é de característica diagnóstica contínua e cumulativa, podendo ser realizada de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um diagnóstico do processo pedagógico em desenvolvimento. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica (IRATI, 2021).

Segundo o Regimento Escolar, a avaliação deverá utilizar procedimentos que assegurem o acompanhamento do pleno desenvolvimento do estudante, evitando-se a comparação dos estudantes entre si. Deverá constar estratégias de avaliação bimestral e com notas, sendo 30% com trabalho e 70% avaliações 3º ao 5º ano, 1º e 2º ano, parecer descritivos com conceitos (IRATI, 2022).

Consultado o PPP, encontra-se que, para a escola, o ensino de História tem a necessidade de buscar práticas que incentivem e estimulem o desejo pelo conhecimento, analisando o passado, não como algo distante e preso no tempo, mas, perceber que as interações passado/presente, partem das relações humanas, que situem o aluno na sua realidade vivida, enquanto ser pensante em evolução, ativo, e norteador do seu próprio destino. Na medida em que constrói o mundo, sentir-se parte integrante e agente da história, possibilitando as análises das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo, conforme ressalta o Referencial Curricular Regional (IRATI, 2021).

Continua discorrendo que, para tanto, é preciso considerar que a prática investigativa norteia constantemente o ensino de História, o qual deve instigar a pesquisa, propor desafios e questionamentos voltados aos objetos de estudo e fontes, contribuindo para que os estudantes, por meio de análises e discussões, levantem hipóteses, façam suas inferências e produções em direção ao conhecimento científico, destacando mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, bem como a problematização dos fatos. Tais encaminhamentos podem envolver o estudo de documentos, fotografias, gravuras, pinturas, mapas, vídeos, músicas, objetos de acervos familiares e/ou institucionais, cartas, jornais, propagandas, literaturas, edificações, percursos, narrativas orais ou escritas, além de visitas técnicas pedagógicas a locais e percursos de história e memória que correspondam às problematizações e conteúdos referentes ao universo escolar, conforme descrito no Referencial Curricular do Paraná (IRATI, 2021).

Ainda, o documento vai abordar estratégias de ensino em História, as quais discutem que, para pensar em uma metodologia que atenda os objetivos, é importante criar situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos o contato como o conhecimento científico, já elaborado

de maneira organizada, problematizadora e desafiadora, levando em conta os conhecimentos prévios, a idade as diferenças socioculturais dos alunos (questões ligadas a costumes e crenças que não são deixadas de fora) e, aos poucos, incorporem os conceitos científicos.

As atividades devem ir além da observação direta e precisam oferecer condições para que os alunos possam levantar e testar suas ideias e/ou suposições sobre os fenômenos científicos que são expostos. O trabalho do professor é de mediador e assessor das atividades, suas atividades incluem: lançar ou fazer emergir do grupo uma questão problema; motivar e observar continuamente as reações dos alunos, dando orientações quando necessário; salientar aspectos que não tenham sido observados pelo grupo e que sejam importantes para o encaminhamento do problema. Assim, cabe ao professor, promover situações para que crianças e jovens desenvolvam a capacidade de observar, perguntar, propor hipóteses, experimentar, desenvolver, divulgar e implementar soluções para resolver problemas (IRATI, 2021).

Percebemos, no excerto acima, situações que se parecem com pressupostos defendidos pela Educação Histórica, na medida em que leva em conta os conhecimentos prévios dos estudantes, a consideração a costumes e crenças apropriados na vida particular desse estudante, e o professor como mediador desse processo de ensino-aprendizagem.

Especificamente, quanto à avaliação na disciplina de História, na Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo, encontra-se, em seu PPP e no Regimento Escolar, que a avaliação deverá utilizar procedimentos que assegurem o acompanhamento do pleno desenvolvimento do estudante, evitando-se a comparação dos estudantes entre si. Ainda indica a avaliação bimestral e com notas, sendo 30% com trabalho e 70% avaliações para 3º ao 5º ano e parecer no 1º e 2º ano (IRATI, 2021). O que não se diferenciou dos pressupostos avaliativos das demais disciplinas citadas anteriormente.

A recuperação de estudos, dar-se-á de forma permanente e, concomitante, ao processo de ensino e aprendizagem, realizada ao longo do bimestre, assegurando ao(a) estudante, novas oportunidades de aprendizagem dos conteúdos não-apreendidos, ficando vedada a aplicação de novo instrumento de reavaliação sem a retomada dos conteúdos. A recuperação deve ser entendida como um dos aspectos do processo de ensino e aprendizagem pelo qual o professor reorganizará sua metodologia em função das dificuldades dos estudantes, de forma a oportunizar a todos a apropriação efetiva dos conteúdos.

A recuperação de estudos, bem como a sua oferta, é direito de todos os estudantes, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos, sendo sua oferta obrigatória. Não se pode oportunizar um único momento de recuperação de estudos ao longo do

bimestre, considerando que o processo visa recuperar cem por cento, ou seja, a totalidade dos conteúdos trabalhados.

Caso o estudante tenha obtido, no processo de recuperação, um valor acima daquele anteriormente atribuído, a nota deverá ser substitutiva, uma vez que o maior valor expressa o melhor momento do estudante em relação à aprendizagem dos conteúdos. A proposta de recuperação de estudos deverá indicar os conteúdos da disciplina em que o aproveitamento do estudante foi considerado insatisfatório, por meio de procedimentos didático/metodológicos diversificados, utilizando-se de novos instrumentos avaliativos, com a finalidade de atender aos critérios de aprendizagem de cada conteúdo.

Os resultados da recuperação serão incorporados às avaliações efetuadas durante o período, constituindo-se em mais um componente do aproveitamento escolar (IRATI, 2021).

3.3 Análise dos instrumentos de avaliação

Neste subitem, partiremos do intuito de apresentar os instrumentos avaliativos em estado de fonte. Expomos as categorias de análise utilizadas para a análise documental. E, por fim, conduzimos a análise documental propriamente dita.

3.3.1 Apresentação dos instrumentos avaliativos.

O objetivo dessa seção é de apresentar os instrumentos avaliativos que se constituíram fonte principal desta pesquisa, no entanto, iniciaremos com a definição de Luckesi (2011) para a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, a fim de compreender o que defendemos por avaliação da aprendizagem:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário (LUCKESI, 2011, p.205).

As fontes utilizadas para o embasamento desta pesquisa, são os instrumentos avaliativos da disciplina de História, selecionados na Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo da cidade de

Irati – Paraná. Nisso, selecionamos 28²² fontes. Dentre estas, encontram-se avaliações somativas, recuperações de avaliações, trabalhos somativos e pesquisas somativas das turmas 3ºano B, 4º ano A e 5º²³ ano A da instituição referida.

Importante citar que a pesquisadora solicitou as fontes às docentes das turmas, realizados até o momento, sem citar quantidade. Portanto, algumas entregaram o mesmo instrumento da turma toda e outras somente uma cópia por fonte. Após o recebimento dos materiais, a pesquisadora digitalizou e retornou às professoras o original, pois o costume da instituição é de, ao final do ano, entregar aos estudantes suas atividades do ano escolar.

Para expor as fontes coletadas, apresentamos uma tabela, adequando melhor os dados, na qual citamos o tipo de instrumento selecionado, seu tema, a turma, e data da realização, para um melhor entendimento por parte do leitor da descrição dessas fontes.

Quadro 4 – Descrição dos instrumentos avaliativos selecionados como fontes para a análise

Turma	Tipo do instrumento avaliativo²⁴	Tema da atividade avaliativa proposta
3º ano B	Prova somativa com questionário e perguntas descritivas.	Município, imigrantes, cultura, patrimônio e memória.
3º ano B	Prova somativa com questionário e perguntas descritivas.	População iratiense, Poder Executivo, pontos turísticos de Irati.
3º ano B	Prova somativa com questionário e perguntas descritivas.	Formação da população iratiense, símbolos municipais e zona rural e urbana.
3º ano B	Trabalho tipo pesquisa: entrevista	Transportes em nosso município.
3º ano B	Trabalho tipo pesquisa com perguntas descritivas	Brinquedos antigos.
4º ano A ²⁵	Prova somativa com questionários ²⁶	Fontes Históricas.

²² Recebemos 28 fontes no total (algumas recebidas), feita a seleção dessas fontes ficamos com 14 instrumentos para a análise documental.

²³ A escolha de recebimento das fontes dessas turmas: 3º B, 4º A e 5º A se justifica pela pesquisadora ter acesso primeiro as fontes dessas turmas.

²⁴ Dentre os instrumentos avaliativos que apresentaremos se encontram as provas somativas, trabalhos e pesquisas e, dentro dessas, temos as perguntas descritivas onde o estudante escreve a resposta com suas palavras, e os questionários onde vemos questões como marque X, ligue a resposta correta, cruzadinhas, complete a resposta etc.

4º ano A	Prova somativa com questionários	Navegações e Tropeirismo.
4º ano A	Pesquisa com perguntas descritivas ²⁷ .	Comparando navegações
5º ano A	Prova somativa com perguntas descritivas e questionários	Patrimônio histórico.
5º ano A	Prova somativa com questionários	Diversidade cultural, imigrantes.
5º ano A	Prova somativa com questionários	Cidadania, direitos e deveres.
5º ano A	Prova somativa com perguntas descritivas e questionários	Fontes históricas.
5º ano A	Recuperação bimestral ²⁸ com perguntas descritivas e questionários	Período Colonial.
5º ano A	Recuperação bimestral com perguntas descritivas e questionários	História dos povos: do nomadismo ao sedentarismo.

Fonte: A autora (2023)

Sintetizando, podemos dizer que, dentre as 28 fontes coletadas, encontramos 5 provas somativas com perguntas descritivas e questionários, 4 provas somativas com somente questionários, 2 provas somativas com somente perguntas, 3 trabalhos do tipo pesquisa e 2 recuperações bimestrais.

Descritas as fontes, passaremos a apresentação das categorias de análise que vamos utilizar em nossa pesquisa.

3.3.2 Apresentação das categorias de análise

Com o intuito de sustentar, teoricamente, nossa pesquisa, estabelecemos 4 categorias de análise, sendo três fundamentadas em Circe Bittencourt (2018) e uma em Rusen (2012). As três categorias baseadas em Circe Bittencourt (2018) tomaram como referência seus estudos sobre

²⁵Nessa turma, o número de fontes é menor, pois houve troca de professores durante o ano e a atual não encontrou todas as atividades avaliativas realizadas anteriormente.

²⁶Importante citar que nessa fonte são avaliadas as disciplinas de História e Geografia no mesmo instrumento.

²⁷Foram entregues 3 instrumentos dessa mesma fonte.

²⁸A recuperação é oferecida para o aluno ter a oportunidade de aumentar sua nota bimestral. Apesar de todos os alunos terem o direito de realizar a recuperação, ao final do bimestre somente a docente do 5ºano entregou à pesquisadora as recuperações realizadas, o que dá entender que, nas outras turmas, não foram realizadas.

métodos de ensino de História e conteúdos. A autora desenvolveu pesquisas acadêmicas para fundamentar as mudanças e permanências dos métodos e conteúdos no ensino de História, desde o surgimento da disciplina em 1938 até final da ditadura militar, em 1985, momento em que houve mudanças significativas na história da disciplina escolar de História. Ela destaca:

O contexto da produção da História escolar é significativo para identificar as relações entre os diversos elementos constituintes da disciplina, ou seja, entre *objetivos, conteúdos explícitos e métodos*. A análise da disciplina em sua “longa duração” visa fornecer alguns indícios para a compreensão da permanência de determinados conteúdos “tradicionais” e do método de “memorização”, responsável por um *slogan* famoso da História escolar: uma “matéria decorativa” por excelência. (BITTENCOURT, 2018, p.46)

Assim, pretendemos investigar, nas avaliações em história selecionadas, determinadas concepções de ensino de História, definidas por Circe Bittencourt (2018), ao longo da história da disciplina. A autora define três concepções e, com base em suas reflexões, nomeou-se as categorias da seguinte forma: a) ensino de história como pátria, civismo e moral; b) ensino de história como memorização c) ensino de história como estudos sociais. A quarta categoria, inspirada na teoria da aprendizagem histórica de Rusen, foi nomeada da seguinte forma: e) Ensino de História como Ciência da História, de Jörn Rüsen.

Dito isto, para uma apresentação mais objetiva e organizada, abaixo colocamos, em formato de quadro, as categorias de análise que utilizaremos em nossa pesquisa, para analisar os instrumentos avaliativos selecionados.

Quadro 5– Categorias de Análise

CATEGORIAS	AUTOR
Categoria 1 – Ensino de História como Pátria, Civismo e Moral.	Circe Bittencourt
Categoria 2 – Ensino de História como memorização.	Circe Bittencourt
Categoria 3 – Ensino de História como estudos Sociais.	Circe Bittencourt
Categoria 4 – Ensino de História como Ciência da História.	Jörn Rüsen

Fonte: A autora (2023)

Na categoria, Ensino de História como Pátria, Civismo e Moral, Bittencourt (2018) inicia nos contando que, na escola primária, por volta de 1827, o ensino era voltado a ensinar a ler, escrever e contar, onde, para se ensinar a leitura eram utilizados textos como “Constituição do Império e História do Brasil”. Nisso se constituía o ensino de História naquela época, fortificava-se o moralismo, dever para com a Pátria, por meio do ensino de leitura.

[...] Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. (BITTENCOURT, 2018, p.47)

Ainda, era trabalhada, mesmo após a separação entre Igreja Católica e Estado, a História Sagrada, deste modo vinculando-se a moral cívica com uma moral religiosa (BITTENCOURT, 2018). Nesse exemplo, pode ser citada a predileção de trabalhar, ou melhor, exaltar a história de vida de santos. Caminho parecido seguiam os estudos de História da Pátria, Bittencourt cita que essa disciplina era optativa aos estudantes, mas o trabalho era de enaltecer os heróis brasileiros como exemplos a serem seguidos. Segundo a autora, esse modelo de narração da vida dos “heróis” e santos era denominado “história biográfica” e era muito defendido e difundido pelos educadores “como um modelo pedagógico para as classes elementares” (BITTENCOURT, 2018, p.48).

Com o final do sistema escravagista e aumento populacional, na década de 1880, foi necessário abrir um debate maior à população das diversas classes sobre cidadania. Deste modo, fica a cargo da escola a aquisição da cidadania política, ainda procuraram unificar uma identidade nacional por meio da “existência de um passado único na constituição da Nação” (BITTENCOURT, 2018, p.48). Bittencourt quis dizer com isso que o papel do ensino de história primário, naquela época, seria o de incluir a sociedade, anteriormente marginalizada, no processo educacional, porém sem incluí-los na história da Nação que estava sendo ensinada, pois o objetivo era inculcar valores e ensinamentos para fortalecer a obediência e mansidão do setor trabalhador brasileiro, para modernizar o país seguindo os moldes dos países da Europa. Como cita a autora, isso era para colocar cada indivíduo em seu devido “lugar”,

[...] O conceito de cidadania criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino. (BITTENCOURT, 2018, p.50)

Bittencourt cita as “invenções de tradições” ou “tradições inventadas” as quais deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros, a fim de emergir “o sentimento patriótico” e, nesse sentido, a História desempenhava o papel de “ensinar “tradições nacionais” e despertar o patriotismo” (BITTENCOURT, 2018, p.50). Como conteúdos nos livros escolares, é possível notar que, na História da Pátria, encontravam-se os seguintes conteúdos, baseados na necessidade de enriquecimento das tradições patrióticas: riqueza e a beleza da terra, das matas e rios, o clima, a gente mestiça risonha e pacífica, a história dos portugueses, representantes da civilização, e a cristianização, onde se pode perceber o intuito de inculcar um sentimento e espírito nacionalista de um país sem defeitos e acolhedor para com todos.

A autora vai chamar esse processo de “homogeneização da cultura histórica” e ainda vai nos informar que não foram todos os educadores e historiadores que ficaram passivos diante do rumo que esse ensino, voltado à romantização da elite branca brasileira, caminhava, houve tentativas da constituição de cursos da história da América e da valorização da mestiçagem brasileira, mas não foram de muito sucesso naquele momento.

Adentrando a década de 1930, decorrem confrontos para decidir quais conteúdos deveriam ser ensinados em História, e a época fica marcada por consolidar “uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias” (BITTENCOURT, 2018, p.52). Também, nesse período, criou-se o Ministério da Educação que corrobora com os conteúdos escolares precisarem seguir normas mais rígidas. O que fica marcado, no momento, é o culto aos heróis, festejos, nacionais como desfiles cívicos, a história do Tiradentes como herói nacional, enfim, uma História do Brasil onde enfatizava-se os grandes cidadãos do país renegando dessa História uma grande parcela de pessoas comuns e sua diversidade étnica e cultural.

Na concepção de Bittencourt (2018), a categoria servirá para classificar os conteúdos dos instrumentos de avaliação voltados ao moralismo, civismo, nação, pátria, culto aos heróis nacionais, que corroborem com os tópicos citados desta categoria.

Na segunda categoria, Ensino de História como memorização, Bittencourt vai sinalizar que esse método era predominante na escolarização do século XIX, de modo que aprender História “significava saber de cor nomes e fatos com suas datas” (BITTENCOURT, 2018, p.52). Destaca-se o modelo de livro didático da época, denominado de catecismo onde a disciplina de História, nesse molde, era:

[...] apresentada por perguntas e respostas, e assim os alunos deveriam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro. Como castigo, pela imprecisão dos termos ou esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou fêrula. O sistema de avaliação era associado a castigos físicos. (BITTENCOURT, 2018, p.52)

No excerto acima, fica evidente o sistema avaliativo da época, em que se empregava até mesmo a violência física como punição aos estudantes que não soubessem de cor, ou melhor, não houvessem memorizado os fatos, datas e nomes contidas nas avaliações ou questionadas pelos professores.

“Aprender era memorizar” é o que destaca Bittencourt (2018, p.52), numa época que se exigia dos estudantes a memorização. Referente a isso, havia exercícios onde treinava-se essa capacidade memorial, por assim dizer, denominada de métodos mnêmicos.

Segundo a autora, um método difundido na disciplina de História, ou memorização histórica, foi desenvolvido pelo historiador francês Ernest Lavisse onde ele correlacionava a imagem com a palavra escrita, assim, em seus livros didáticos, as atividades vinham acompanhadas das imagens dos fatos históricos. Esse modelo francês foi um modelo para a prática pedagógica brasileira.

No Brasil, não houve uma preocupação para que essa memorização fosse ativa (Bittencourt alerta em não confundir o decoreba com a memorização consciente), o importante era somente decorar os fatos nacionais e, juntando a isso:

[...] para consolidar essa memória histórica, as escolas passaram a preparar com muito esmero as comemorações e festas cívicas, utilizando estratégias pedagógicas que envolviam músicas, teatros, desfiles e toda uma série de rituais, com a participação de alunos e famílias, ao lado de autoridades públicas. (BITTENCOURT, 2018, p.54)

Esse método foi passível de críticas, pois houve tentativas de introdução de outros modelos pedagógicos que não envolvesse a decoreba para o ensino na História, mas Bittencourt vai alertar para o fato de, atualmente, ainda se criticar a memorização, fato esse que comprova se tratar “de um método que se mantém apesar das argumentações que passaram a considerá-lo inoperante ou secundário na aprendizagem” (BITTENCOURT, 2018, p.55).

Segundo Bittencourt (2018), a categoria servirá para classificar os conteúdos dos instrumentos de avaliação que indiquem ou incentivem a memorização de dados, fatos, nomes, ou seja, a memorização por repetição ou decoreba.

A categoria Ensino de História como Estudos Sociais vai contemplar a década de 1930 quando se vê a substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais que “visava à integração do indivíduo na sociedade” modelo de ensino esse inspirado em escolas americanas (BITTENCOURT, 2018, p. 57) secundárias. Nas escolas primárias, difundiu-se o Civismo.

Os programas de Estudos Sociais fundamentaram-se nos estudos da psicologia cognitiva, que se desenvolveu sobretudo a partir da década de 1930 e aperfeiçoou-se na década de 1950, pelos estudos pedagógicos.

Essa fundamentação psicológica apresentava os Estudos Sociais para as crianças de forma progressiva, introduzindo os alunos nos temas da sociedade, de acordo com a faixa etária. Propunha que os estudos fossem iniciados com base nas realidades próximas das crianças, tanto no tempo como no espaço. (BITTENCOURT, 2018, p.57)

Os Estudos Sociais foram introduzidos em todo o sistema escolar brasileiro, durante a ditadura militar, a partir da Lei nº 5.692 de agosto de 1971. O que se se considerou em seu conteúdo foram os Valores Morais em detrimento do ensino voltado ao patriotismo, pois, devido ao contexto da época, era urgente insurgir um espírito mais inquieto, tradicional, ético aos cidadãos brasileiros. Era esse a preocupação dos militares diante de uma época em que a juventude, inspirada principalmente nos moldes estadunidenses, vinha a ter um espírito mais rebelde, digamos.

Diluíram-se os conteúdos e conceitos históricos nos Estudos Sociais, por conseguinte, entram em prática os métodos ativos para uma boa efetivação da disciplina. Os métodos ativos, fundamentados nas ideias e teorias de Herbart e Dewey²⁹, situavam “a criança e seu centro de interesses como ponto de partida” na introdução do conteúdo (BITTENCOURT, 2018, p.58). O que se defendia era um ensino que partisse do local, o mais próximo ao aluno, para depois ir a outros grupos, tempos e locais, pois, segundo Bittencourt (2018, p.59), nos métodos ativos, defendia-se “a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema”.

Dos métodos ativos surgem os círculos concêntricos, uma proposta de assuntos organizados “por estudos espaciais – do mais próximo ao distante” (Bittencourt, 2018, p. 59). Com isso Bittencourt lembra que se reduziu mais ainda os estudos históricos, sendo favorecidos os conteúdos da Educação Cívica e Geografia Local, como municípios, estados, hinos, bandeira, cidadania, etc. O que sobrou, de fato, para os temas históricos foram as meras:

[...] datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” era, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “Proclamação da República” tornou-se sinônimo de “ensino de História” para as séries iniciais. (BITTENCOURT, 2018, p.59)

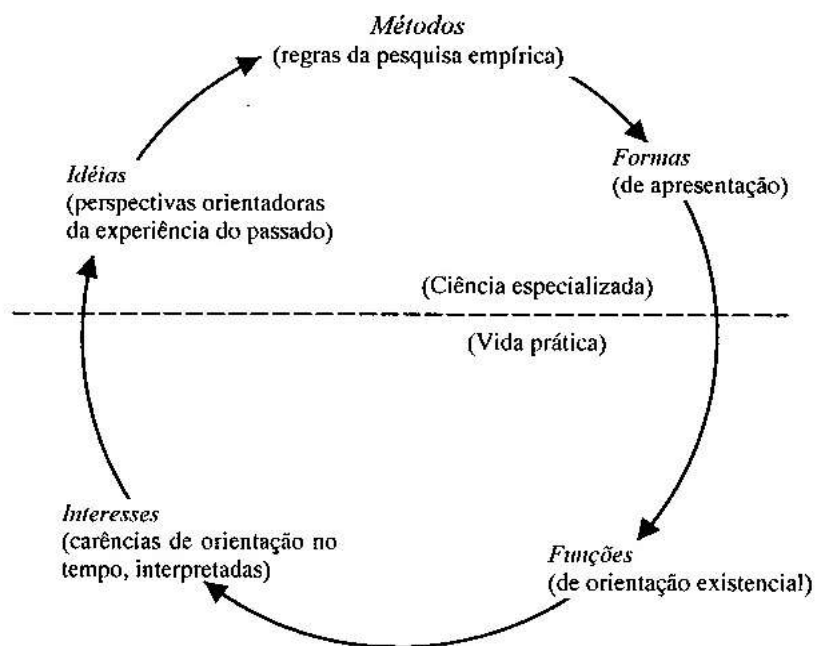
²⁹Johann Friedrich Herbart filósofo, psicólogo, pedagogo alemão e precursor da psicologia experimental aplicada a pedagogia. John Dewey foi filósofo e pedagogo, reformador educacional americano no século XX.

Com base em Bittencourt (2018), a categoria servirá para classificar os conteúdos dos instrumentos de avaliação que indiquem questões que contemplem civismo, valores morais e estudos espaciais – aqueles partindo do local como municípios, estados etc.

Na quarta categoria, Ensino de História como Ciência da História, temos a intenção de analisar os instrumentos avaliativos pela perspectiva da Ciência da História, portanto, achamos necessário explicitar como se dá a cientificidade desse campo de pesquisa, a partir da Didática da História e a teoria da Aprendizagem Histórica. Rösen traz uma Matriz Disciplinar para fundamentar a ciência da história que, segundo ele, o pensamento histórico torna-se científico,

[...] à medida que as perspectivas quanto ao passado, oriundas de carências e orientadas por interesses, são trabalhadas pela pesquisa pautada por regras metódicas e transformadas em saber histórico com conteúdo empírico. (RÜSEN, 2001, p.33)

Figura 3 - Matriz Disciplinar de Rösen



Fonte: Rösen (2001)

Nessa matriz³⁰, Rösen apresenta cinco fatores do pensamento histórico no qual “em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que do quinto,

³⁰ Para Rösen a Matriz Disciplinar significa “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (2001, p.29).

volta-se ao primeiro” (RÜSEN, 2001, p.35). Pode-se dizer que são fatores aparentes em todo pensamento histórico, mas, articulados entre si, permitem distinguir o pensamento histórico comum (vida prática) do pensamento histórico-científico (ciência especializada) e podemos perceber pela matriz. Encontra-se acima da vida prática, mas não hierarquizando esta ciência sobre o conhecimento histórico comum, pois, para Rüsen, quando ideias da vida comum são efetivadas, nas experiências concretas do passado, é que ocorrem a especialidade científica da história, ou ciência especializada, constante na figura acima (RÜSEN, 2001).

A partir dos pressupostos de Rüsen (2012), pensa-se a Didática da História como uma ciência da Aprendizagem Histórica formada pelos componentes: aprendizagem e história. A didática, como ciência da história, não vai ter a preocupação de ensinar aos docentes a dar aula, porque ela se afasta dos pressupostos da psicologia, da pedagogia, alicerçando-se na própria epistemologia da história e tendo uma preocupação direta com a aprendizagem histórica.

[...] A didática da história leva em consideração a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da história e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas; e ela tem, finalmente, como seu objeto principal, a consciência histórica e seu papel na vida prática humana. (RÜSEN, 2012, p.70)

Com isso, a Didática da História tem como objeto a consciência histórica e sua função para a vida prática, apresentando-se “uma sub-disciplina da Ciência da História, com a sua própria área de pesquisa e de ensino[...]” (RÜSEN,2012, p.70). Em simples palavras, professores/alunos de história sabem a História (conteúdo), mas não sabem como ensinar história, desse modo que a didática da história com seus fundamentos e teorias na história vai se alicerçar na subdisciplina “com elementos próprios de pesquisa” (RÜSEN, 2016).

Acerca de pesquisas em Didática da História, Rüsen (2012) vai destacar três importantes aspectos que podem ser observados: no aspecto empírico, pesquisa-se o que é a aprendizagem histórica; o aspecto normativo analisa o que deve ser a aprendizagem histórica, e o aspecto pragmático como a aprendizagem histórica pode ser organizada. Concordamos com Aguiar (2015) sobre a importância das pesquisas nessa didática específica em História:

Rüsen destaca a importância de tais investigações por entender que essa Didática Específica necessita ter para si uma noção clara e abrangente do que é a aprendizagem histórica, o que, por outro lado, a ajudaria a explicar-se como disciplina e ainda lhe proporcionaria o desenvolvimento e coordenação de uma base teórica verificável nos três aspectos por ele indicados (pesquisa empírica, reflexões normativas e estratégias pragmáticas). Nessa perspectiva, para nós, a Didática da História assume um duplo caráter: teórico-reflexivo, na medida em que se preocupa com o que é e com o que deve ser a aprendizagem histórica, e pragmático, quando se ocupa com a organização e estratégias do processo ensino-aprendizado. (AGUIAR, 2015, n.p)

A respeito da aprendizagem histórica, Rüsen (2012, p.73) vai argumentar que a Didática da História precisa ter claro sua especificidade (a aprendizagem histórica) para se constituir uma disciplina, nisso ele vai definir a aprendizagem histórica como “um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis – que podem ser determinados curricularmente”. Conforme já foi exposto acerca da aprendizagem histórica, anteriormente, vamos nos deter em finalizar essa categoria com uma observação de Schmidt (2020, p.65), cuja questão central da didática da história é entender que o pensamento histórico orienta “temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis)” e, nisso, vai envolver a ciência e a vida prática. Também cita duas perspectivas para esse processo de formação histórica: o transversal em que o saber histórico vai orientar a experiência humana como orientação na vida prática, e a horizontal como identidade histórica a partir da ciência.

Segundo Rüsen, a categoria servirá para classificar os conteúdos dos instrumentos de avaliação que indiquem conteúdos fundamentais na Educação Histórica, isto é, narrativa, progressão de conhecimentos, aula oficina, conceitos substantivos e de segunda ordem.

Com esses pressupostos em mente, categorias de Ensino de História e Educação Histórica, vamos nos valer de suas teorias para tentar entender, a partir dos instrumentos avaliativos coletados, quais dessas concepções encontraremos na análise.

3.3.3 Análise dos instrumentos avaliativos de História

Num esforço de investigar as concepções de ensino de História, presentes nos instrumentos avaliativos coletados, faremos uma análise documental das categorias descritas anteriormente, no sentido de apontar e problematizar as concepções, presentes nas avaliações da disciplina de História, da Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo, localizada no município de Irati – Paraná.

Sintetizamos o trabalho de análise da seguinte maneira: de posse das fontes avaliativas em mãos, percebemos o tema da avaliação e das questões para, depois realizar a tentativa de encaixar nas Categorias de Análise, deste modo, em algumas fontes, percebemos haver mais de uma categoria em cada avaliação. Deixamos de lado o trabalho de análise das respostas/narrativas dos estudantes por entendermos que não caberia esse exercício nesta dissertação.

Importante citar que, para a análise documental, iniciamos num exercício inverso do usual, partimos, inicialmente, da teoria e não do material documental, ou seja, pensamos nas categorias de ensino de História e aprendizagem histórica para, após, selecionarmos as fontes documentais.

Nesse contexto, analisaremos 14 instrumentos coletados, excluimos da análise as fontes “repetidas”, porque entendemos estar realizando a análise do conteúdo do instrumento e não do aluno. A análise foi executada no todo, tanto a pergunta quanto as respostas, pois a maioria das questões não exigia a resposta escrita, ou seja, poucas foram as questões que aluno precisou dissertar na resposta. Nomearemos os instrumentos, em ordem numérica, do número 1 ao 14, para melhor organização e entendimento, e anexaremos, ao final do trabalho, uma cópia, com intuito de visualização.

O *Instrumento 1* (Anexo 1) que tem por tema município, imigrantes, cultura, patrimônio e memória, é composto por 4 questões. A primeira questão era um questionário referente ao município de Irati; a segunda marcar X na sequência do desenvolvimento de uma cidade; a terceira questão envolve um texto sobre Cultura, Patrimônio e Memória e, conseqüentemente, um marque X e um questionário para o aluno descrever, com as palavras dele, o que entendeu do texto. Na última questão, o aluno precisava representar, por desenho, um patrimônio do município de Irati.

No contexto de análise dessa avaliação, podemos afirmar que a mesma está inserida na Categoria 3 de Ensino de História como Estudos Sociais por conter conteúdos em estudos espaciais, aqueles com “base nas realizadas próximas das crianças, tanto no tempo como no espaço” (BITTENCOURT, 2018, p. 57), pois o tema das questões abarca o município Irati, conforme o exemplo abaixo, que é um excerto do Anexo 1:

Anexo 1 – Instrumento 1

4) Represente através de desenho o que se pede abaixo:



Fonte: Instrumento 1

Também incluímos esse instrumento na Categoria 2 Ensino de História como Memorização, uma vez que, na atividade 1, há questões pontuais sobre o município, que não incentiva o pensar, só o responder.

Anexo 1 – Instrumento 1

1). Responda às questões abaixo:

a). Quais foram os primeiros habitantes que ocupavam a região onde o município de Irati se formou?

Índios C

b). No início do século xx, os imigrantes começam a chegar às terras do município de Irati. Cite quais são esses imigrantes que colonizaram nosso município?

Poloneses, Italianos, Ucrânicos, Alemães, Holandeses C

c). Em Irati é possível observar a influência dos imigrantes para a sua formação econômica, social e cultural. Cite alguns destes aspectos marcantes na cultura iratiense:

Festa do Pêssego - Carnaval de rua - Rodeio C

d). Cite algumas produções agrícolas desenvolvidas em nosso município?

Alfafa, Feijão, madeira, soja, laranja e produção de leite C

Fonte: Instrumento 1

Já na questão 3, percebemos haver conceitos da Categoria 4 da **Educação Histórica**, quando se pede para o aluno: “Escreva com suas palavras o que é manifestação cultural”, como também na questão 4: “representar através de desenho o que se pede abaixo”, que são exemplos de Patrimônios cultural e natural de Irati. Pensamos haver intenção de saber o que o estudante conhece desse assunto, aí adentrando no conceito de Ideias Prévias na Aula Oficina da professora Isabel Barca.

Anexo 1

6) ESCREVA COM SUAS PALAVRAS O QUE É MANIFESTAÇÃO CULTURAL?

Pensar e sentir

4) Represente através de desenho o que se pede abaixo:



Fonte: Instrumento 1

A aula oficina, citada anteriormente, é um modelo em que o aluno “é visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento” (p.79), e parte-se do pressuposto de que ele possui experiências diversas, ideias prévias e é agente de sua formação. E a recolha das ideias prévias dos estudantes sobre um conceito torna-se importante na medida em que:

A exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do consequente processo de conceptualização em aula situa-se num ambiente de aula construtivista, que em Portugal se convencionou designar “aula oficina” (BARCA, 2004). Adoptou-se esta expressão para se estabelecer uma demarcação em relação a aulas meramente expositivas ou falsamente ativas (em que as questões colocadas nas aulas aos alunos apelam apenas à regurgitação do que é previamente dado pelo professor. (BARCA, 2018, p.239)

Como já falamos, não é possível saber a intenção do docente em todas as questões da análise, vamos partir da conjectura de que, nessas questões, foi entender a ideia prévia do estudante para, a partir daí haver a análise desses dados, que também é um dos pressupostos da Aula Oficina.

Além do conceito de ideias prévias, encontramos nesse instrumento os Conteúdos Substantivos³¹ que “entende-se os conteúdos de História, por exemplo o conceito de industrialização, renascimento, revolução” (CAINELLI, 2012, p.176), que fazem parte do conteúdo de História. Por haver conceitos de município, patrimônio, ponto turístico, etc, na fonte, inclui-se essa categoria no instrumento. Porém, não abarca o conteúdo de segunda ordem, pois não há uma articulação com conceitos da natureza histórica. Cainelli vai explicar sobre o trabalho em sala com conteúdos substantivos e de segunda ordem, os quais utilizaremos em nossa análise,

[...] Quando o professor em sua sala de aula apresenta a história do município para o aluno destacando os principais acontecimentos como data de fundação, primeiros moradores etc. podemos afirmar que ele está trabalhando apenas com os conteúdos substantivos, mas quando o professor provoca o conhecimento com os conceitos de segunda ordem, ele traz para o processo de ensino-aprendizagem a evidência, a imaginação, a narrativa. (CAINELLI, 2012, p.176)

O *Instrumento 2* (Anexo 2) teve por tema População Iratiense, Poder Executivo e Pontos turísticos municipais, composto por 4 questões, sendo estas: a primeira de completar com palavras, a segunda representar um ponto turístico por desenho, a terceira de citar o que era pedido, a 4 um questionário perguntas e respostas.

Na análise dessa fonte, concluímos que ela se encontra nas mesmas categorias que a avaliação anterior, visto que o tema abarca a “realidade próxima da criança” (Bittencourt, 2018, p. 57), de forma progressiva, por tratar de assuntos referentes ao município, portanto está na Categoria 3 de Estudos Sociais. Percebemos, também, a Categoria 2 de Memorização, no exercício 1, 3 e 4, por serem questões pontuais, de fácil resposta, com perguntas objetivando nomes, fatos, e, na última pergunta: “*como o poder Judiciário é formado?*” que exige mais pensamento e ideias prévias, ficou sem a resposta do estudante. Novamente, na categoria 4 de **Ensino de História como Ciência da História**, na questão 2, é solicitado ao aluno representar, em forma de desenho, um ponto turístico da cidade, partindo do pressuposto de que ele precisava já ter conhecido algum lugar turístico (ideia/conhecimento prévio) para realizar essa atividade, incluímos essa questão na quarta categoria.

³¹Em todos os instrumentos haverá o conceito de conteúdo substantivo que são “agricultor, impostos, datas, eventos” (LEE, 2001, p.15). Basicamente são os conceitos dos conteúdos de História trabalhados na sala de aula.

Anexo 2

1- Complete as frases corretamente:

- a) Irati, significa... Rio de mel C
- b) As terras que compreendem a região de Irati, em um passado distante, pertenciam aos Índios Cangaçu
- c) A denominação Irati ocorreu em 1829, por Pedro de Souza e Cipriano Francisco Ferraz C
- d) A população de Irati é formada por ? Poloneses, Italianos, Ucranianos e alemães C
- e) No município, o Poder Executivo é exercido pelo prefeito municipal, Jorge 1997 e pela vice-prefeita Leda C
- f) A população estimada de Irati é de aproximadamente 61 mil habitantes (2021).

Fonte: Instrumento 2

Anexo 2

2) Represente através de desenho um ponto turístico de Irati:



Fonte: Instrumento 2

No **Instrumento 3** (Anexo 3), com os seguintes temas: formação da população iratiense, símbolos municipais, e zonas rural e urbana, composta por 8 questões; a primeira de pergunta e resposta; a segunda e terceira de análise de um mapa e colorir, conforme a legenda (porém a resposta já está na legenda); a quatro de completar frases e colorir o brasão municipal; a cinco pede para colorir a bandeira iratiense; a sexta uma pergunta sobre o que representa o desenho da bandeira

de Irati; a sete ligar as características da zona rural e zona urbana; e a oito circular qual imagem representa a cultura moderna da agricultura.

Nesse instrumento, percebemos a presença dos métodos ativos dos **Estudos Sociais** como,

[...] apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. [...] (BITTENCOURT, 2018, p.59).

O que fica claro nas questões sobre o brasão e bandeira municipal, e a formação da população iratiense. Percebemos, também, que a maioria das questões não exigem um pensar do estudante, ele sabendo de “cor” as respostas já se pontuavam corretas, o que faz com que esteja na Categoria 2 de **Memorização**.

Anexo 3

1) Leia o texto acima e responda as atividades.

a) Quando Irati foi elevado à categoria de município?

2 de abril de 1907 C

b) Quem foram os primeiros colonos estrangeiros custeados pelo Governo Federal a chegarem em Irati?

Alemães, Holandeses e poloneses C

c) De acordo com o que você estudou, escreva quais produtos fazem parte da economia do município. Quais produtos são produzidos em Irati.

Cerveja, Mante, Produção de Batata, Soja e Feijão C

Qual o primeiro ciclo de economia de Irati? Madeira C

2) Observe o mapa de Irati.

3) Pinte de acordo com a legenda:

- ❖ Amarelo-Distrito de Itapará
- ❖ Vermelho- Distrito de Guamirim
- ❖ Azul- Distrito de Gonçalves Júnior
- ❖ Verde- Sede



Fonte: Instrumento 3

O **Instrumento 4** se trata de uma pesquisa com o tema Transportes no Município de Irati-PR, composta por 12 questões em forma de entrevista (o aluno questiona o entrevistado).

Percebemos que o roteiro foi realizado pelo docente, entregue pronto ao aluno, deste modo, ele só precisou ler as perguntas para o entrevistado e copiar na folha, não havendo nenhum exercício de pensar e imaginar e as perguntas também não tiveram relação com conceitos históricos. Esta pesquisa em forma de entrevista seria um bom exercício, caso as perguntas realizadas pelos alunos se inserissem na suposição histórica ou “imaginação histórica”, que a pesquisadora Hilary Cooper (2004)³² discorre que, ao supor fatos e acontecimentos do passado, o aluno inicia suas sugestões acerca desse mesmo passado, como as pessoas vivam, pensavam, sentiam e “este processo, com tempo, pode proporcionar aos alunos um desenvolvimento genuíno da imaginação histórica” (p.71). Portanto, pensamos que essa atividade poderia ser mais proveitosa se fosse solicitado ao aluno realizar, por exemplo, uma inferência entre os transportes de antigamente e os atuais, entrevistando duas pessoas de idades e épocas diferentes.

Dito isto, podemos incluir esta fonte (instrumento 4) na categoria 3 de **Estudos Sociais**, por estar inserida nos “círculos concêntricos” dos métodos ativos, pois o tema da pesquisa ocorre no âmbito do município (BITTENCOURT, 2018).

Anexo 4:

1) ENTREVISTA UMA PESSOA REALIZANDO AS PERGUNTAS ABAIXO:

A) NOME DO ENTREVISTADO? _____

B) QUAL É SUA PROFISSÃO? _____

C) ONDE MORA ? _____

D) QUAL É O TRANSPORTE QUE USA PARA IR DE CASA AO TRABALHO ? _____

E) QUANTO TEMPO GASTA PARA IR DE CASA PARA O TRABALHO? _____

F) O TRANSPORTE É INDIVIDUAL OU COLETIVO ? _____

G) QUANTO GASTA DE COMBUSTÍVEL OU VALE TRANSPORTE POR MÊS? _____

H) QUAL É O SEU HORÁRIO DE TRABALHO ? _____

I) ACORDA DE QUE HORAS PARA IR TRABALHAR ? _____

J) MORA PERTO OU DISTANTE DO TRABALHO? _____

K) QUAIS SÃO OS PROBLEMAS ENCONTRADOS EM SEU TRAJETO PARA O TRABALHO? _____

Fonte: Instrumento 4

O **Instrumento 5** (Anexo 5) é um trabalho com tema Brinquedos Antigos. Composto por 6 questões, em que se pode inferir pelas perguntas que o aluno escolheu um brinquedo ou brincadeira antiga, levou à escola para brincar com os colegas e, após isso, respondeu as questões propostas

³²Professora Doutora em História e Pedagogia na Faculdade St Martin Inglaterra. Pesquisadora da Educação Histórica com crianças pequenas.

pelo docente. Este instrumento vai entrar na Categoria 4 de **Ensino de História como Ciência da História** em que destacamos as seguintes perguntas, contidas na fonte, por considerarmos de maior relevância para explicitação: “*O que você achou desse brinquedo? O que sentiu ao brincar com ele?*”; “*Você pode aprender algo com esse brinquedo? O quê?*”; “*Como você acha que era a infância antigamente e a diferença com a infância (brinquedos e brincadeiras) hoje em dia?*”, “*Como você acha que serão as brincadeiras e brinquedos do futuro?*”.

Anexo 5:

QUE BRINQUEDO OU BRINCADEIRA VOCÊ TROUXE PARA MOSTRAR AOS COLEGAS?
bilboque *bilboque*

O QUE VOCÊ ACHOU DESSE BRINQUEDO? O QUE SENTIU AO BRINCAR COM ELE?
foi um brinquedo.

VOCÊ PODE APRENDER ALGO COM ESSE BRINQUEDO? O QUÊ?
fazem brincadeira.

COMO VOCÊ ACHA QUE ERA A INFÂNCIA ANTIGAMENTE E A DIFERENÇA COM A INFÂNCIA (BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) HOJE EM DIA?
os brinquedos de antigamente eram mais variados.

COMO VOCÊ ACHA QUE SERÁ AS BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS DO FUTURO?
acredito que não haverá brincadeiras melhores.

QUER CONTAR MAIS ALGUMA COISA SOBRE O TRABALHO DE HOJE???

não

Fonte: Instrumento 5

Pode-se dizer, neste instrumento, que o brinquedo antigo levado pelo aluno à escola, constitui-se uma fonte para ele, onde o mesmo teve que pesquisar, selecionar, quem sabe confeccionar (no caso do Anexo 5, um bilboquê é um brinquedo confeccionado por garrafa PET). Hilary Cooper (2006) nos explica o que é a fonte e o processo de investigação histórica que, ao encontrar vestígios do passado e questioná-lo, o historiador está realizando uma inferência:

O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos. Isso significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais. Fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; frequentemente são incompletas. Por isso, historiadores fazem inferências sobre fontes, no sentido de saber como foram feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram. (COOPER, 2006, p.175)

Nesse caso em que o aluno reflete a sua fonte (brinquedo) e questiona os outros brinquedos, tempo e crianças que usufruíram de um mesmo material como aquele, podemos dizer, que ele está realizando a inferência, isto é, uma “conversa”, interpretação entre a fonte e seu portador (historiador). Quando o docente interroga, pelo Instrumento 4 com o questionário de perguntas, o aluno está realizando essa inferência que Cooper (2006, p.178) diz ser “procurar conhecer sobre o passado envolve fazer inferência (boas adivinhações)”.

No **Instrumento 6** (Anexo 6), que se tratava de uma prova escrita conjunta das disciplinas de História e Geografia, detemo-nos em digitalizar, anexar e analisar somente o referente à disciplina de História, composta por 6 questões de tema Fontes Históricas. Pelo tema da avaliação, ser fontes históricas, ela vai fazer parte da Categoria 4 **Ensino de História como Ciência da História**, porém o modelo dos exercícios não incentivaram o pleno desenvolvimento do pensamento histórico, pois são de simples entendimento, e descobrir a resposta da questão não necessita de muito pensar, são pontuais, desse modo, esse instrumento também se inclui na Categoria 2 de **Ensino de História como Memorização**.

Anexo 6:

HISTORIA

7) Que são Fontes Históricas? *0,8*
Dão as histórias contadas para saber do passado através de documentos, imagens entre outros.

8) As fontes históricas podem ser divididas em: *1,0*
 Escritas, individuais ou coletivas
 Escritas, orais ou iconográficas *C*
 Escritas, históricas e setoriais

9) Fontes Históricas escritas são *documentais*
 escritos, como cartas, bilhetes, diários, agendas, cadernos, jornais, revistas, entre outras.
 documentos poemas sonhos

10) As pinturas, imagens, fotografias, mapas são fontes *iconográficas* *0,5*
 documentais imaginárias iconográficas

11) Fontes Orais são: *0,5*
 cantigas, lendas, entrevistas *C*
 fotos, souvenirs e lembranças
 roupas, objetos e imagens

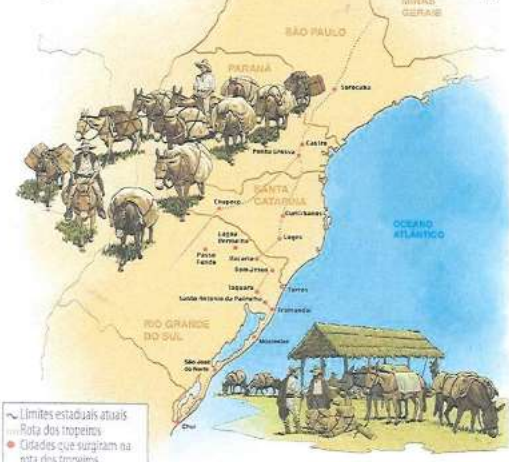
12- O que os vestígios podem nos revelar? *1,0*
 Podem nos revelar como ocorreu o *desenvolvimento* dos seres humanos.
 No Planeta *Terra* desde o seu *urgimento* até o presente.
 desenvolvimento Terra surgimento *C*
 envolvimento Marte desaparecimento
 amadurecimento Júpiter saneamento

Fonte: Instrumento 6

O **Instrumento 7** (Anexo 7), constituído por 4 questões e de tema tropeirismo e navegações, contém, também, questões de fácil resolução, como a primeira que se tratava de marcar X, a partir de um texto. Na segunda, o aluno tinha de analisar um mapa sobre a atividade tropeira e completar as frases. A número três, tendo por base um mapa da costa africana, o aluno encontra as regiões em

um diagrama. Já a última questão era completar as lacunas com as palavras contidas em um quadro. Importante destacar que a última questão tem por tema pontos cardeais, bússola, orientação solar que são temas voltados a estudos geográficos. Logo, o instrumento inclui-se na Categoria 3 de **Ensino de História como Estudos Sociais**. Bittencourt (2018) ressalta que, em decorrência dos métodos ativos, quando os conteúdos foram se organizando por círculos concêntricos, do mais próximo ao mais distante, houve a descaracterização e redução dos conteúdos históricos “constituindo apêndices de uma Geografia local” (p.59).

Anexo 7

<p>1. LEIA O TEXTO COM ATENÇÃO E RESPONDA ÀS QUESTÕES:</p> <p>COMO VAMOS CHEGAR À ÍNDIA SEM O OCEANO ENFRENTARMOS O QUE FAZER COM NOSSOS MEDOS SE UM MONSTRO NOS ATACAR? SE A VIAGEM É PERIGOSA DEMORADA TAMBÉM SERÁ O QUE ACHAREMOS PELO CAMINHO COM CERTEZA COMPENSARÁ HÁ TANTO PRA CONHECER, HÁ TANTO EXPLORAR! BASTA OS OLHOS ABRIR, E COM O OUVIDO ESCUTAR.</p>	<p>A) O TEXTO SE REFERE A QUÊ: <input type="checkbox"/> INDEPENDÊNCIA DO BRASIL <input checked="" type="checkbox"/> ÀS NAVEGAÇÕES PARA EXPLORAR NOVAS TERRAS <input type="checkbox"/> DESCOBRIMENTO DO BRASIL</p> <p>B) QUE PERIGO ENCONTRARAM NOS MARES: <input checked="" type="checkbox"/> TEMPESTADES, MEDO DE MONSTROS, <input type="checkbox"/> FALTA DE DINHEIRO</p> <p>C) ONDE ELES QUERIAM CHEGAR: <input type="checkbox"/> NO JAPÃO <input checked="" type="checkbox"/> ÀS ÍNDIAS <input type="checkbox"/> LUGAR ALGUM</p>
<p>3. OBSERVE O MAPA E ESCREVA O NOME DE UMA CIDADE DE CADA ESTADO ONDE A ATIVIDADE TROPEIRA TEVE IMPORTÂNCIA:</p> <p>A) SÃO PAULO <u>Sorocaba</u> B) PARANÁ <u>Ponta Grossa</u> C) SANTA CATARINA <u>Joinville</u> D) RIO GRANDE DO SUL <u>Boim Fim</u></p>	
 <p>0,8</p>	

Fonte: Instrumento 7

E, pelo mesmo motivo dos instrumentos anteriores, de atividades de fácil memorização e entendimento, incluiremos essa fonte na categoria 2 de **Ensino de História como Memorização**.

O **Instrumento 8** (Anexo 8) é uma Pesquisa de História em que pela análise da fonte percebe-se que os alunos tiveram que pesquisar e/ou, a partir de suas ideias prévias e de uma imagem de embarcação selecionada pelo professor, responder as seguintes questões: “Saída de qual

No **Instrumento 9** (Anexo 9), de tema Patrimônio Histórico, é composto por 9 questões. A primeira, segunda, terceira e quarta questões tratam de questionários sobre o tema; a quinta, sexta e sétima assinalar e associar, respectivamente; a oitava uma pergunta; e a nona completar com exemplos de patrimônios da cidade. Partimos do pressuposto de que algumas dessas questões, como as de marcar a alternativa falsa, as de associar corretamente, não se encaixam em nenhuma das categorias da nossa pesquisa, por serem questões de fácil correlação no que foi proposto. Porém, a última questão, em que o aluno precisa completar os patrimônios com exemplos da sua cidade, vai entrar na Categoria 3 de **Ensino de História como Estudos Sociais**, nos círculos concêntricos, dos métodos ativos onde “parte do mais próximo ao mais distante” (BITTENCOURT, 2012, p.59).

Anexo 9

9. Complete o quadro com o nome de um patrimônio da nossa cidade.

Patrimônio material: Capela Nossa Senhora das Cruzes	Patrimônio imaterial: Bento da Encosta c
Tombamento: Casa de IAPAR c	Patrimônio público: Escola M. F. V. de ...

Fonte: Instrumento 9

Podemos também incluir o conceito de ideias prévias nessa mesma questão, se partirmos da hipótese de que a intenção do docente era saber se o aluno já conhecia alguns patrimônios locais. Nas primeiras questões de perguntas e respostas (1 a 4), incluímos o mesmo conceito de ideias prévias e com o mesmo pressuposto de que o docente ao descobrir o conhecimento já embutido ao estudante, pode utilizar como uma investigação e análise e “ponto de partida para a seleção das fontes, materiais e problematizações que seriam trabalhadas em sala” (SCHMIDT, GARCIA, 2006, p.23). De modo que o instrumento 9 faz parte da Categoria 4 de **Ensino de História como Ciência da História**.

O **Instrumento 10** (Anexo 10) possui 7 questões de tema diversidade cultural e imigrantes no Paraná. A primeira questão é de marcar X na alternativa correta; a segunda citar contribuições dos imigrantes para a diversidade cultural; a terceira de numerar; a quatro pintar no mapa a região sul do Brasil; a cinco e seis de completar; e a sete, com base na imagem de um mapa, citar as cidades paranaenses onde ocorreu o Ciclo do tropeirismo. Assim como, no instrumento anterior, essa fonte vai abarcar atividades que podem ser respondidas facilmente e não entra na categoria de Memorização, pois são associativos, o aluno acha a resposta pelas imagens e palavras associando-as de forma simples.

[...] Os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais – do mais próximo ao mais distante-, e os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária. [...]

Anexo 11

1. Leia a tirinha, depois relacione as colunas corretamente.



(1) Cidadania...

(2) Direitos são...

(3) Deveres são...

(4) Cidadão consciente...

(4) É aquele que não se preocupa só com seus direitos, mas com os direitos das pessoas com quem convivem em sua casa, no seu bairro, na sua cidade, etc.

(1) é o conjunto de direitos e deveres exercidos por uma pessoa que vive em sociedade.

(2) Os benefícios que uma pessoa possui.

(3) as obrigações que devemos cumprir para vivermos em sociedade.

2. Marque um X nas imagens que apresentam cidadania.



Fonte: Instrumento 11

O **Instrumento 12** (Anexo 12) possui 10 questões e o tema é Fontes Históricas. A avaliação inicia-se com um texto explicativo sobre o tema e, por conseguinte, da questão 1 à 3 trata-se de perguntas referentes ao texto lido. A quarta questão sugere marcar a resposta correta; a quinta é completar as frases; a sexta assinalar X em uma imagem que se associa com fontes escritas; a sete relacionar as questões corretas; a oitava destacar a resposta correta; a nove observar as imagens e escrever qual tipo de fonte; e a décima um diagrama a respeito do tema.

Anexo 12

1) O que são fontes históricas?	São os documentos que o historiador utiliza para reconstruir a história.
2) Quais tipos de fontes históricas existem? Quais são elas?	Fontes e fontes históricas, materiais, escritas, visuais e orais.
3) Por que os vestígios humanos são tão importantes para os historiadores?	Porque ajudam o historiador a entender a sociedade.

Fonte: Instrumento 12

Incluiremos esse instrumento na Categoria 4 de **Ensino de História como Ciência da História**. Aqui, nesse caso, não se trata de os estudantes estarem utilizando ou aprendendo com uma fonte como no caso dos instrumentos 5 e 8, mas estão aprendendo o que é uma fonte histórica. Concordamos com Urban e Luporini (2015) quando elas discorrem o que o trabalho com fontes possibilita em sala de aula:

É importante destacar que o trabalho com as fontes contribui para que os alunos entendam como ocorre o desenvolvimento de argumentos, a explicação de um ponto de vista sobre a fonte. Também ajuda as crianças a ouvirem outros pontos de vista e aceitarem que todos os argumentos podem ser válidos. (URBAN; LUPORINI, 2015, 16-17)

Passando ao **Instrumento 13** (Anexo 13), com tema Período Colonial no Brasil, é composto por 6 questões em que a primeira é de questões de análise de uma tirinha; a segunda de intercalar imagem e palavras; a terceira numerar a sequência correta dos fatos em um engenho de açúcar; a quarta marcar a alternativa correta; a cinco se trata de verdadeiro ou falso; e a sexta observar as imagens e escrever qual ciclo representa. Após, em um primeiro momento de análise precipitada, poderia dizer que essa fonte entraria na primeira categoria de Ensino de História, como Pátria, Moral e Civismo, porém, se olharmos mais atentamente, percebemos que as questões apresentadas não vão cultuar os heróis nem incentivar o nacionalismo, tal qual a beleza e riqueza da Nação. Diante disso, podemos inseri-la na terceira categoria de **Ensino de História como Estudos Sociais** pelo mesmo motivo de se tratar dos círculos concêntricos onde o conteúdo parte do espaço mais próximo do estudante, neste instrumento em esfera nacional (BITTENCOURT, 2018).

Anexo 13

a) Residência do senhor do engenho. senzala moenda casa-grande ✓


b) Moradia dos escravos. senzala casa-grande engenho ✓

c) Local onde a cana-de-açúcar era moída para a extração do caldo.
 Cozinha do açúcar moenda casa-grande ✓

d) Plantações de cana-de-açúcar hortas canaviais plantações ✓

e) Área de cultivo plantações lavoura pomares ✓

3. Numere corretamente, na ordem em que os fatos acontecem no engenho de açúcar.



4. Marque com um X nas alternativas corretas.

a) No Brasil, durante o Período Colonial - período em que nosso país era dominado pelos portugueses - ocorreram movimentos de exploração do território em busca de índios para serem escravizados e também de ouro. Um desses movimentos, chamados de "Bandeiras" eram expedições, originadas em São Paulo e dirigidas por homens determinados que exploravam o interior do Brasil. Esses homens eram chamados de:
 Paulistas Bandeirantes Tropeiros ✓

b) Principal imposto cobrado pela Coroa Portuguesa para garantir o lucro com a exploração do ouro.
 Quinto ✓ Sexto Quarto

5. Sobre a escravidão, escreva V para verdadeiro e F para falso.

a) Os negros foram escravizados primeiros que os índios. ✓
 b) A primeira tentativa de escravização foi feita com os índios. ✓
 c) A Coroa espanhola começou a trazer africanos escravizados para trabalhar na Colônia. ✓
 d) Os negros foram trazidos para o Brasil em navios. ✓
 e) O comércio de escravos não era lucrativo para a época. ✓

Fonte: Instrumento 13

O **Instrumento 14** (Anexo 14), cujo tema é História dos povos: nomadismo e sedentarismo, e possui 5 questões. A primeira questão trata-se de uma pergunta referente a um texto inserido na avaliação; a segunda relacionar as colunas; a terceira, a partir das imagens classificá-las; a sexta um diagrama; e a quinta completar as palavras expostas em um quadro.

Anexo 14:

3. As imagens abaixo evidenciam a realidade dos povos nômades e a realidade dos povos sedentários. Observe-as com atenção e classifique-as corretamente.



4. Procure as palavras no diagrama e circule-as.



5. Complete as lacunas com as palavras do quadro.

SEDENTÁRIOS - HABITANTES - AGRICULTURA - NATUREZA - NÔMADES

Os primeiros _____ do planeta eram povos _____.
 Eles se alimentavam depois que a _____ oferecia, fazendo a coleta de sementes e frutas e a caça de pequenos animais. Mais tarde os povos passaram a fixar-se em um determinado local e desenvolveram a _____. Esses povos passaram a ser chamados de povos _____.

Fonte: Instrumento 14

Não podemos inserir esse instrumento na categoria de Memorização, devido o aluno não precisar desse exercício, pois há um texto explicativo sobre o tema, exposto no início da avaliação. Não fazendo parte da primeira e terceira categoria, conseguimos inseri-lo nos conceitos substantivos de **Ensino de História como Ciência da História**, por conter os conteúdos de povos nômades, sedentários, agricultura entre outros. Germinari (2020) diz que a análise acerca das ideias substantivas,

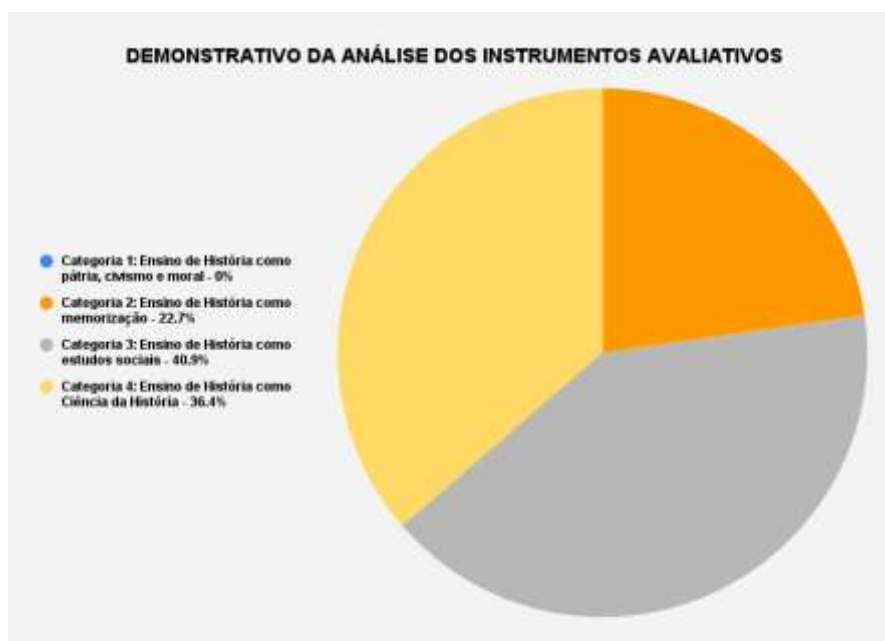
[...] concentra-se nos conceitos históricos, conhecidos na escola como “conteúdos de ensino”. Esses estudos abordam conceitos gerais, como imperialismo e democracia, e também noções particulares vinculadas a contextos específicos, no tempo e no espaço, tais como as histórias nacionais, regionais e locais. As investigações a respeito dos usos do conhecimento histórico versam sobre o significado da História na vida cotidiana. (p.183)

Nesse instrumento, os conceitos substantivos estão desvinculados dos de segunda ordem, algo que não pode acontecer, conforme Cainelli (2012, p.75), porque

[...] As ideias históricas dos alunos são trabalhadas com estes conceitos no momento que o professor deixa de lado, nas séries iniciais, apenas os exercícios mecânicos, como responder perguntas, explicar ou caracterizar situações ou apenas leitura dos conteúdos do livro. Esta forma de trabalhar em sala de aula desvincula os conceitos substantivos dos conceitos de segunda ordem, o que não pode acontecer.

E é exatamente essa desvinculação que percebemos nessa fonte, bem como os exercícios mecânicos que não desenvolvem o pensamento crítico e histórico do estudante. No entanto, como o objetivo da análise é a categorização das fontes, vamos incluí-la na Categoria 4, por constar com conceitos substantivos em sua análise.

Realizadas as análises propriamente ditas, anexaremos um gráfico com o demonstrativo destas, para assim o leitor ter uma noção visual e, também, quantitativa do resultado encontrado.

Gráfico 1 – Demonstrativo da análise dos instrumentos avaliativos

Fonte: A autora 2023

A partir desses dados, dizemos que, na Categoria 1 de Ensino de História como Pátria, Civismo e Moral, não foi encontrado nenhum elemento de formação moral e cívica, história biográfica, nacionalismo e patriotismo, entre outros integrantes do gênero, nas fontes analisadas.

Indícios da Categoria 2 Ensino de História como Memorização estiveram presentes em 5 das 14 fontes analisadas, obtendo um total de 22.7%. Consideramos como integrantes dessa categoria, as fontes que envolvessem exercícios em que o aluno não exercitasse seu pensamento crítico e estivesse presente “a memorização no processo de aprendizagem” (BITTENCOURT, 2018, P.52).

Em nossas fontes, percebemos exercícios em que o aluno era questionado com nomes, datas e fatos, adentrando no que Bittencourt considera “predomínio de um método de ensino voltado para a memorização” (p.52), fazendo sentido ao incluímos na segunda categoria. Destacamos que com esses dados podemos corroborar com a autora de, ainda, no presente, apesar de contestável e obsoleto, permanecer ativo esse método de ensino, do decorar dados históricos, como se assim o estudante efetivasse sua aprendizagem histórica (p.55).

A Categoria 3 de Ensino de História como Estudos Sociais, foi a que mais encontramos indícios em nossas fontes. Em 9 dos 14 instrumentos analisados e com 40.9%, encontramos atividades em que o método ativo de onde decorrem os círculos concêntricos (conteúdos do mais próximo ao mais distante) estiveram em destaque. Também percebemos atividades que se dizem de uma “Geografia local e de uma Educação Cívica” como município, hino, bandeira, símbolos, votos, representantes entre outros (BITTENCOURT, 2018, p.59). Justificamos isso pelos conteúdos

abordados nessas séries (3º ao 5º anos). No município de Irati, não há um currículo próprio da rede municipal a ser seguido, deste modo, os docentes utilizam do Referencial Curricular Do Paraná (2018) em seu trabalho.

Ao consultar o Referencial do Paraná, conseguimos perceber que o intento é justamente o de iniciar os conteúdos de História, com o estudante conhecendo a si próprio, sua identidade, partindo para a comunidade, escola, município, estado e país; isso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como podemos perceber no excerto abaixo:

Dentre os temas que predominam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, apontamos que os objetivos de aprendizagem contemplam diferentes graus de complexidade, tendo como objetivo principal entre o 1º e o 2º ano, o reconhecimento do “Eu”, do “Outro”, e do “Nós”, destacando o conhecimento de si, das referências do mundo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade.

Entre o 3º e o 4º ano evidenciam-se as particularidades locais por meio da noção de lugar em que se vive e das dinâmicas em torno da cidade e dos regionalismos (Estado) diferenciando aspectos da vida privada e da vida pública, urbana e rural.

No 5º ano, o destaque está na diversidade de povos e culturas e suas formas de organização, realizando uma breve introdução ao início da humanidade. Elementos como a cidadania, direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades propõe uma educação voltada ao convívio e ao respeito entre os povos. (PARANÁ, 2018, p.455-456)

Ainda, quanto aos objetivos de aprendizagem, que os conteúdos nessas séries terão na disciplina de História, e que se inserem na proposta do Referencial Curricular do Paraná, citam-se:

[...] a relevância das temáticas voltadas à história local e/ou regional, à diversidade cultural e às configurações identitárias, as quais possibilitam aos estudantes a compreensão e o exercício da alteridade no contexto social, comprometendo-se com a mesma na produção, circulação e transmissão de conhecimentos, respeitando as diferentes modalidades de ensino [...]

Dessa maneira, essa prática vem a favorecer a construção e o fortalecimento da identidade individual e coletiva, fazendo com que os estudantes percebam suas relações com o meio e seus sujeitos, além de outros grupos e realidades. (PARANÁ, 2018, p. 453-454)

Nisso percebemos o intento, contido nesse currículo, de se trabalhar a partir da realidade mais distante, com uma linearidade. Não temos a intenção de discutir ou criticar os conteúdos trabalhados dessa maneira, até porque, na introdução do Referencial do Paraná (2018) da disciplina de História, percebemos vários elementos da aprendizagem histórica presentes em seu propósito. Dito isto, nossa intenção foi encontrar ou não os elementos da Categoria 3 de Ensino de História como Estudos Sociais, nas fontes analisadas, e foi a mais presente das quatro categorias nos instrumentos avaliativos.

O que nos dá a entender que ainda sobrevivem elementos decorrentes desse método no ensino de História, atualmente.

A Categoria 4 de Ensino de História como Ciência da História apresentou elementos em 8 das fontes analisadas, perfazendo o total de 36,4%. Porém, por mais que esteja presente em mais instrumentos que a Categoria 2 e a Categoria 1, pudemos perceber por essa análise que havia alguns elementos “soltos” da teoria da educação histórica nos exercícios das fontes, o que não vai se configurar em uma efetiva aprendizagem histórica. Como exemplos, os Instrumentos 1 e 14 que entraram nessa categoria, por conta dos Conceitos Substantivos, estão desvinculados dos Conceitos de Segunda Ordem, o que não pode acontecer (Cainelli, 2012).

Silva, Sousa e Scorsato (2020) nos dizem que a aprendizagem dos conteúdos substantivos são importantes para a formação da consciência histórica, todavia necessita da articulação com os conceitos de segunda ordem para fazerem sentido, pois “todo conceito substantivo deve ser envolto e articulado a conceitos epistemológicos (de segunda ordem) em qualquer que seja o conceito a ser aprendido” (p.56). Por este motivo, acreditamos não haver uma aprendizagem histórica efetiva nos instrumentos citados, já que necessitaria dos conceitos de segunda ordem o que não estavam presentes nas fontes analisadas.

Citamos mais duas fontes que contém um elemento da Categoria 4, motivo que a incluímos nesta, mas não se efetiva em uma aprendizagem histórica, por não conter demais elementos importantes e necessários, são os Instrumentos 6 e 12 que tiveram como tema da avaliação Fontes Históricas. Cooper (2012) afirma que é preciso fazer indagações, perguntas, conjecturas às fontes para elas serem aliadas da aprendizagem histórica e, ainda:

[...] Crianças em particular gostam de fazer adivinhações sobre uma fonte, justificando-a, argumentando com a inclusão de outras interpretações, quando simplesmente não existe uma resposta “correta” ou esta ainda não é conhecida pela criança. Mesmo se suas hipóteses pareçam improváveis, elas estão aprendendo a se comprometer com o processo de pesquisa histórica; com maturidade e maior conhecimento, as “adivinhações” das crianças se tornam mais válidas, quando elas se ajustam ao que é sabido sobre o período, o que é possível e se há evidência contraditória. Com experiência e maturidade, elas se tornam mais cientes quanto aos fatores que devem ser levados em consideração ao se fazer perguntas sobre fontes. (COOPER, 2012, p.22)

Não percebemos essa preocupação, de conjecturas e hipóteses, nos instrumentos analisados. Havia questões pontuais sobre as fontes, mas não um trabalho com fontes, diferentemente dos instrumentos 5 e 8, que entraram na categoria, por trabalharem com as fontes e houve uma preocupação com as conjecturas e imaginação do estudante para com a fonte trabalhada.

Diante desses dados e análise podemos chegar à conclusão de que nos instrumentos avaliativos de História no Ensino Fundamental, da Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo, ainda não estão presentes elementos constituintes e efetivos de uma Aprendizagem Histórica. Das 14 fontes analisadas, duas (instrumento 5 e 8) continham atividades que levassem o aluno a uma reflexão histórica, relacionando o passado, presente e futuro.

Finalizando essa seção, trazemos Rüsen (2010) que fala sobre a aprendizagem histórica:

[...] o aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que aprendem o potencial experiencial da memória histórica. Pode-se ainda lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos. Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (p.44)

Enquanto no ensino fundamental, anos iniciais, não abarcar a epistemologia da ciência da História, seja no currículo ou em formações continuadas aos docentes, parafraseando Rüsen, a disciplina de história não deixará de ser a mera absorção de bloco de conhecimentos, neste caso, fatos, datas, nomes aprendidos, a partir da “memorização”, e o que ficou evidente em nosso trabalho, os Estudos Sociais ainda de sobremaneira presentes na História. Desse modo, não se efetivará uma Aprendizagem Histórica para os estudantes dessa faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho de dissertação de mestrado, cujo problema e tema se insere em nosso cotidiano por dois anos seguidos, é um trabalho de fôlego que, ao seu término, deixa uma sensação de perda e, por que não, saudades daquilo que se contemplou/estudou nesse período. Não foram poucas as leituras, reflexões e tentativas entre erros e acertos para chegar até esta última sessão.

Da mesma forma que na introdução citamos que essa pesquisa se inicia num momento que o SARS CoV 2 fazia inúmeras vítimas no Brasil e no mundo, nas considerações finais, após dois anos, com alegria contextualizamos que já vivemos no antigo normal e, praticamente, não se fala em vítimas fatais.

Concomitantemente, em nosso país, já não nos assola um governo negacionista, preconceituoso e chamado de genocida pelas comunidades internacionais e pela população brasileira. Esse governo, que terminou seu mandato no ano de 2022, tinha ideias e práticas neoliberais para com a educação brasileira. Entre essas ideias, um incentivo em torno da mão de obra em detrimento do sujeito crítico e pensante, bem como estreito apoio às avaliações externas na educação brasileira. Desde os anos iniciais até nos cursos de graduação, as avaliações externas têm como objetivo, como o próprio nome diz, avaliar quantitativamente a educação, nisso as escolas são cobradas a obterem altos índices e, para isso são trabalhados os conteúdos presentes nas provas de Português e Matemática, ficando de lado as demais disciplinas, incluindo a que permeia este trabalho: a disciplina de História.

Dessa reflexão e da vivência profissional como docente nos anos iniciais, fomos recortando e moldando o problema da pesquisa, para contemplar os pressupostos do campo de pesquisa selecionado, da Educação Histórica, até que chegamos no seguinte: quais as concepções de ensino de história presentes nos instrumentos avaliativos de História utilizados pela Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo, da rede de Irati – Paraná?

Como caminho percorrido para elucidar essa problemática, em nossa pesquisa documental, procuramos investigar se nas avaliações selecionadas, de 3º ao 5º anos, havia concepções de ensino de História, definidas por Circe Bittencourt (2018), e que foram nomeadas, como: a) ensino de história como pátria, civismo e moral; b) ensino de história como memorização; e c) ensino de história como estudos sociais. A quarta categoria surge a partir da teoria da aprendizagem histórica de Rüsen: d) ensino de História como Ciência da História.

Após a análise dos instrumentos avaliativos, a conclusão a que chegamos foi que a Categoria 4 de Ensino de História como Estudos Sociais é a mais presente nos instrumentos

avaliativos de História analisados, estando em 40.9% das avaliações. A categoria 4 de ensino de História como Ciência da História aparece em terceiro lugar com 36.4%; a categoria 2 ensino de História como memorização em terceiro com 22.7%; e a categoria 1 Ensino de História como Pátria, Civismo e Moral não esteve presente em nenhuma das fontes analisadas.

O que refutou nossa hipótese inicial que seria a categoria 4 de ensino de História como Ciência da História a menos presente nos instrumentos avaliativos analisados, por motivo de que pressupostos e ideias defendidas nesse campo ainda são desconhecidos fora do meio em que propriamente se estuda esse campo. Como já citado ao final do capítulo anterior, por mais que elementos da aprendizagem histórica estiveram presentes em algumas avaliações, para a real efetivação dessa aprendizagem é necessário que houvesse outros elementos que não foram percebidos, pois, como diz Rüsen (2012, p.73), a aprendizagem histórica vai se tratar de “um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis – que podem ser determinados curricularmente”.

O que também se conclui é o necessário compartilhamento desse conhecimento, da aprendizagem histórica, entre docentes e equipes pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental que, em sua maioria, são formados em outras áreas que não história (pedagogia, ou outras graduações e magistério). Aqui não estamos fazendo uma crítica ao trabalho árduo do profissional docente, que possui poucos recursos pedagógicos tempo para ensinar aos seus alunos, mas pensamos que uma formação continuada, a fim de compartilhar os pressupostos da teoria da aprendizagem histórica, e conhecendo a importância de se trabalhar com as crianças pequenas faz diferença “na vida prática humana” (RÜSEN, 2012, p.70), para iniciar um trabalho com a aprendizagem histórica.

Para as tentativas de elucidar os objetivos específicos deste trabalho, no que concerne ao primeiro: a) demarcar os pressupostos avaliativos da educação. No capítulo 1, tivemos a intenção de demarcar, partindo de definições e concepções, os períodos e classificações de um histórico das avaliações educacionais. Apresentamos um quadro dos períodos das concepções de avaliações, baseado em Da Silva e Gomes (2018), com suas principais demandas, doravante ao que estava sendo vivenciado no período em questão. As tipificações avaliativas também foram demonstradas e discutidas, baseadas em Arredondo e Diago (2013), para termos uma noção das funções de cada uma, bem como das mais utilizadas na educação escolar. Ao final do primeiro capítulo, após defendermos uma avaliação emancipatória como um instrumento de ensino-aprendizagem, caminhando para longe de um viés quantitativo e de punição. Partir dela mediante a um ato de inclusão, pois, conforme o próprio nome diz: uma avaliação da e para a aprendizagem.

O segundo objetivo específico: b) compreender os processos de avaliação em história, discutimos as abordagens que a avaliação da aprendizagem apresenta no ensino de História. Percebemos com as leituras trazidas para o texto que, algumas vezes, a avaliação em História é confundida com decorar nomes, fatos e datas para ter a nota (Mantovani). Com isso em mente, partimos para tentar compreender o que é necessário para uma avaliação da aprendizagem em história? Em leituras como de Schmidt e Cainelli (2004), pudemos entender que uma avaliação processual que considere a evolução da aprendizagem, ao longo do bimestre, é a mais assertiva nesse viés. Ao longo de outras leituras realizadas, por exemplo, em Noda (2005) e Guimarães (2012), as autoras também afirmam que a avaliação em História necessita ter um caráter diagnóstico, processual e contínuo que auxilie no aprendizado do aluno.

Analisar as particularidades da avaliação da aprendizagem no campo da Educação Histórica foi o terceiro objetivo específico de nosso trabalho, onde, primeiramente, pudemos perceber uma certa escassez de literatura nesse campo, o de avaliar a aprendizagem a partir dos pressupostos da Educação Histórica.

Partimos da teoria da Aprendizagem Histórica de Rüsen (2010), em que uma das definições que ele dá é “modo do processo de constituição de sentido na consciência histórica”. Tentamos responder, num primeiro momento, o que significa avaliar a aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica? E, apoiados em leituras de Ribas (2015), Becker (2015), Gusmão (2021) concluímos que, para uma avaliação que leve em conta a aprendizagem histórica, primeiro o docente precisa levar em conta os conhecimentos prévios do estudante que pode ser por meio de uma avaliação diagnóstica, também considerar os conhecimentos adquiridos de maneira informal e a narrativa histórica do estudante.

No terceiro capítulo desta dissertação, realizamos a pesquisa documental propriamente dita. Após a apresentação das fontes selecionadas, da rede de ensino de Irati, onde está inserida a escola escolhida, e apresentação desta propriamente dita, apresentamos as categorias de análise das concepções de ensino de história e ciência da história. Realizamos a análise dos instrumentos avaliativos onde apresentamos a conclusão, que mostramos em parágrafo anterior, e podemos dizer que o objetivo da metodologia selecionada, pesquisa documental, deu-se de maneira satisfatória nesse objetivo que seria “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ 2020, p.45), pois conseguimos levantar os dados e hipóteses necessários para a conclusão do estudo.

Concluímos que ainda é necessário mais trabalhos e discussões entre a avaliação da aprendizagem e aprendizagem histórica em nosso país. Apresentar aos profissionais da educação os

pressupostos, as teorias da aprendizagem histórica e da Educação Histórica, a fim de tentarmos não deixar o viés neoliberal avançar mais ainda nos currículos nacionais, e, que a disciplina de História não fique relegada em segundo plano. Assim, educar cidadãos para terem uma visão crítica de mundo e não aceitar fatos e ideias pré concebidas ou descabidas.

Não se descarta uma futura continuação em nível macro desta pesquisa. Afinal defendemos que uma pesquisa científica nunca é acabada, não tem um fim em si, pois o conhecimento da realidade não é definitivo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. P. **Didática da história: uma ciência da aprendizagem histórica?** Florianópolis: UFSC, 2015.
- AGUIAR, E. P. Aprendizagem histórica: diálogos para uma aproximação com a teoria da História. **História & Ensino**. Londrina, v. 26, n.2, p. 51-72, Jul/Dez. 2020.
- ARREDONDO, S. C; DIAGO, J. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, v.2, p.13-21, 2001.
- BARCA, I. **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. OLIVEIRA, T. A. D. (organizador). Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- BECKER, G; URBAN, A. C. A luta e as conquistas das mulheres pelo direito de igualdade na perspectiva da Educação Histórica. **Revista Educação Histórica – REDUH – LAPEDUH**, n. 09/ maio-agosto, p.106-115, 2015.
- BITTENCOURT, C. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v.26, n.51, p.163-184, jan/jun, 2012.
- COOPER, H. O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das Iv Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p. 55-76, 2004.
- COOPER, H. Aprendendo e **ensinando** sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar, Curitiba, Especial**, p.171-190, 2006.
- COOPER, H.. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo, e misto**. 5. ed. - Porto Alegre: Penso, 2021.
- DA SILVA, A. L; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Revista Educação e Seleção**. p. 5-31, nº 19 (1989), publicado 13/11/2013 publicações.fcc.org.br.
- FEITOZA, F. E.; COSTA, J. B.; DA SILVA PINHEIRO, F. T. A importância das disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental. Anos Iniciais. **Ensino em Perspectivas**, v.2, n.3, p.1-12, 2021.
- FERNANDES, L. Z; SCHMIDT, M A. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. – 8. ed. Ver. Atual. – Curitiba: Positivo, 2010.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 31. ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2014. 88p.
- GATTI, B. A. Avaliação, contexto, história e perspectivas. Revista **Olh@res**, Guarulhos, v.2, n.1, p. 08-26. Maio, 2014.
- GERMINARI, G. D. **Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa**. Revista HISTED BR On-line, Campinas, n.42, p.54-70, jun 2011.
- GERMINARI, G. D. Empatia Histórica. In: SCHMIDT, M, A; SOBANSKI, A. Q. **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GUSMÃO, L. L. P. **Avaliação e ensino de história: possibilidades e limites para a educação histórica**. - Curitiba, 2021, 161 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – **IPARDES**. Caderno Estatístico município de Irati – Maio 2022.
- IRATI. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Prefeitura Municipal de Irati; Secretaria Municipal de Educação de Irati, 2016.
- IRATI. **Projeto Político Pedagógico** – Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo – Ensino Fundamental e Educação Infantil, 2021.
- IRATI. **Regimento Escolar**– Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo – Ensino Fundamental e Educação Infantil, 2022.
- KMIECIK, D. S, FERREIRA, F. Educação Histórica: uma tradição construída. In: SCHMIDT, M, A; SOBANSKI, A. Q. **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I (Org). **Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.
- LEE. P. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, I. (org) **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Actas das 7ª Jornadas Internacionais em Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. p. 11-29.

- LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2012 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).
- LIMA, I. G; GANDIN, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade**, v.40, 2019.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. – 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Sobre recuperação de aprendizagens**. Luckesiblogspot, 2014. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/>. Acesso: 24/10/2021 às 17:37.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. – São Paulo: Cortez, 2018.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.
- MANTOVANI, E. E. **A avaliação no ensino de história e as contribuições da psicopedagogia**. Campinas-São Paulo, 2006.
- MARTINS, E. R. Consciência histórica. In: FERREIRA, M. M., OLIVEIRA, M. M. D. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- MARTINS, M. L. B. Avaliação da aprendizagem no ensino de história: entre “silêncios de” e “desafios para” um campo de pesquisa. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica, Recife Online**, v. 38, p. 152-168, 2020.
- MOREIRA, C. R. B. S; VASCONCELOS, J. A. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história**. Curitiba, Ibpx, 2007.
- MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- NODA, M. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. **História & Ensino**, v. 11, p. 143-152, 2005.
- OBSERVATÓRIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO - Paraná. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>.
- OLIVEIRA, T. A. D. Para conhecer a Educação Histórica: um inventário da teoria e filosofia da história – um olhar e diferentes perspectivas. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol.14, n.2, ago.-dez., p.79-104, 2021.
- PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações: educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental**. Paraná, 2018.
- PRATS, J. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.
- RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. A Educação histórica como campo investigativo. **Diálogos**, v. 19, n. 1, p. 11-27, 11 out. 2015.
- RIBAS, E. T. R. O processo de avaliação na perspectiva da educação histórica. **Revista Educação Histórica – REDUH – LAPEDUH**, n. 09/ maio-agosto, p.87 – 93, 2015.

- RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, 2001.
- RÜSEN, J. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas/** Jörn Rüsen com a colaboração de Irgetraud Rüsen – Curitiba: W.A.. Editores, 2012.
- RÜSEN, J. **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história** / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: W. A. Editores, 2016.
- SCHMIDT, M. A, CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione: 2004.
- SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar**, Curitiba, n. esp., p.11-31, 2006.
- SCHMIDT, M. A; BARCA, I; MARTINS, E. R. (coord.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, São Paulo, v.8, n. 2, p. 60-76, out. 2017.
- SCHMIDT, M. A; URBAN, A. C. (organizadoras). **O que é educação Histórica?** Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- SCHMIDT, M. A., SOBANSKI, A. Q. (organizadoras). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020.
- SILVA, J. F. da. Avaliação educacional: fundamentos teóricos e relação com a política educacional. **Seminário regional de política e administração da educação do nordeste, encontro estadual de política e administração da educação**, v. 7, p. 1-12, 2012.
- SILVA, C. G., SOUZA, C. A., SCORSATO, S. A. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In: SCHMIDT, M.A., SOBANSKI, A. Q. **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, n. 29, 2004.
- TURINI, L. A. A avaliação no ensino de história. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.5, n.1, p.69-82,1997.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, Globo, 1975.
- URBAN, A. C.; LUPORINI, T. J. **Aprender e ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

ANEXOS
ANEXO 1: INSTRUMENTO 1



ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Irati, 19 de abril de 2022

Aluno (a): _

3º ano R

Professora

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA 1º BIMESTRE VALOR: 8,0 NOTA: 8,0

1). Responda às questões abaixo:

a). Quais foram os primeiros habitantes que ocupavam a região onde o município de Irati se formou?

Índios C

b). No início do século xx, os imigrantes começam a chegar às terras do município de Irati. Cite quais são esses imigrantes que colonizaram nosso município?

Poloneses, Italianos, Ucrainianos, Alemães,
Holandeses C

c). Em Irati é possível observar a influência dos imigrantes para a sua formação econômica, social e cultural. Cite alguns destes aspectos marcantes na cultura iratiense:

Festa do Pêssego - Carnaval de Rua - Rodeio C

d). Cite algumas produções agrícolas desenvolvidas em nosso município?

Arroz, Feijão, madeira, soja, laranja e produção de leite C

2). Observe as sequências das setas:

1. POVOADO → VILA → CIDADE
2. VILA → CIDADE → POVOADO
3. CIDADE → POVOADO → VILA
4. VILA → POVOADO → CIDADE

Agora, marque a sequência que descreve o desenvolvimento de uma cidade.

Sequência 1.

b) Sequência 2.

c) Sequência 3.

d) Sequência 4. C

3) Realize a leitura do texto a seguir:

CULTURA, PATRIMÔNIO E MEMÓRIA

CULTURA, COMO VIMOS, É O MODO PRÓPRIO DE VIVER, PENSAR E AGIR DE UM POVO. O BRASIL POSSUI UMA CULTURA RICA E VARIADA. ISSO PODE SER PERCEBIDO NOS SOTAQUES, NAS MÚSICAS, NAS DANÇAS, NOS CANTOS E NAS COMIDAS TÍPICAS DE CADA PARTE DO PAÍS.

PATRIMÔNIO CULTURAL

PATRIMÔNIO CULTURAL É TUDO QUE TEM ESPECIAL VALOR PARA UM POVO E QUE, POR ISSO, DEVE SER CONSERVADO. CIDADES HISTÓRICAS, EDIFÍCIOS, FESTAS, MÚSICAS, DANÇAS, MODO DE FAZER UMA COMIDA, UM INSTRUMENTO MUSICAL, UMA BEBIDA, LUGARES COM SIGNIFICADO ESPECIAL ETC.

LIVRO DIDÁTICO CONECTADOS – HISTÓRIA, 3º ANO

A) DE ACORDO COM O TEXTO, ASSINALE A ALTERNATIVA CORRETA.

- () CULTURA NÃO É O MODO DE VIVER DE UM POVO.
 A CULTURA DO BRASIL É RICA E VARIADA.
 PATRIMÔNIO CULTURAL SÃO AS CIDADES HISTÓRICAS, FESTAS, MÚSICAS, DANÇAS, ETC.
 () A CULTURA DE UM POVO NÃO PODE SER PERCEBIDA EM SUA FORMA DE VIVER.

B) ESCREVA COM SUAS PALAVRAS O QUE É MANIFESTAÇÃO CULTURAL?

Pensar e viver

4) Represente através de desenho o que se pede abaixo:

Patrimônio cultural de Irati	Patrimônio ^{Natural} histórico de Irati
 <p><u>Casa da cultura</u></p>	 <p><u>Floresta nacional de Irati</u></p>

ANEXO 2: INSTRUMENTO 2

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA MUN. F. V. DE ARAÚJO

Irati, 7 de junho de 2022
Aluno (a): _____ 3º ano B
Professora: _____

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA 2º BIMESTRE VALOR: 5,0 NOTA: 4,3

1- Complete as frases corretamente:

a) Irati, significa... Rio de mel C

b) As terras que compreendem a região de Irati, em um passado distante, pertenciam aos Índios Caraquês


c) A denominação Irati ocorreu em 1829, por Padre de Souza e Gaspar Francisco Souza C

d) A população de Irati é formada por? Poloneses, Italianos, Alemães, espanhóis e Libaneses C

e) No município, o Poder Executivo é exercido pelo prefeito municipal, Jorge Mendes e pela vice-prefeita Lida C

f) A população estimada de Irati é de aproximadamente 61 mil habitantes (2021). C

2) Represente através de desenho um ponto turístico de Irati:



3) Cite três eventos culturais que acontecem em nosso município de Irati:
Festa de Benção, Comemoração de São João e Festa da Binogueira C

ANEXO 3: INSTRUMENTO 3



ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Irati, 28 de junho de 2022
 Aluno (a):
 Professora

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA 2º BIMESTRE VALOR: 5,0 NOTA: 4,9

Irati Formação da População

Irati foi elevado à categoria de Município pela Lei nº 716, de 2 de abril de 1907. No ano seguinte, a nova comunidade paranaense recebeu a primeira leva de colonos estrangeiros, custeados pelo Governo Federal: alemães, holandeses e principalmente poloneses, os quais iriam dar impulso decisivo a economia local.

Segundo o quadro da divisão administrativa vigente em 1º de julho de 1957, o Município de Irati é formado pelos distritos de Irati, Gonçalves Júnior, Guamirim e Itaparã.

1) Leia o texto acima e responda as atividades.

a) Quando Irati foi elevado à categoria de município?

2 de abril de 1907 C

b) Quem foram os primeiros colonos estrangeiros custeados pelo Governo Federal a chegarem em Irati?

Alemães, Holandeses e poloneses C

c) De acordo com o que você estudou, escreva quais produtos fazem parte da economia do município. Quais produtos são produzidos em Irati.

Carne, Maqui, Produção de Batata, Soja e Feijão C

Qual o primeiro ciclo de economia de Irati? Madeira C

2) Observe o mapa de Irati.

3) Pinte de acordo com a legenda:

- ❖ Amarelo-Distrito de Itaparã
- ❖ Vermelho- Distrito de Guamirim
- ❖ Azul- Distrito de Gonçalves Júnior
- ❖ Verde- Sede



4) Complete as frases a seguir e posteriormente pinte o Brasão do Município com as cores correspondentes:

- a) O desenho foi idealizado por José Maria Diniz e instituído pela prefeitura em 1967, por ocasião dos festejos de 60 anos do município.
- b) O brasão compõe-se de campos retratados alongado no sentido vertical e delimitado por linhas azuis, com a extremidade inferior arredondada.
- c) Tem no alto, em cinza, torre de cinco pontas que, em heráldica, significa cidade e monarquia.
- d) Ao centro, em verde e marrom, a figura do pinheiro, um ciclo da memória de Irati; à direita, em verde, ramo de erva mate, outro ciclo da economia; à esquerda, em amarelo, ramo de trigo, significando a produção agrícola e fonte de riqueza e colocação de pontas. Embaixo, faixa azul une os ramos de erva-mate e do trigo, contendo a data de instalação do município, 15. de julho de 1907, em preto.



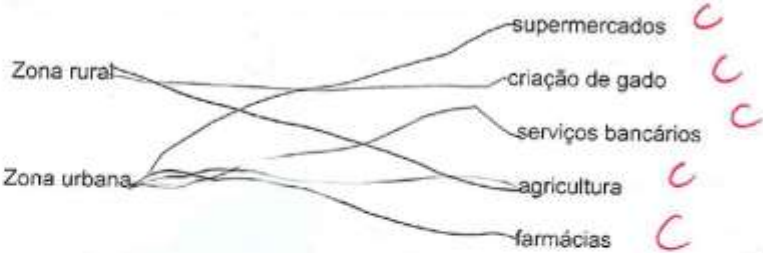
5) Pinte corretamente a Bandeira do Município de Irati:



6) Você sabe o que as duas faixas douradas paralelas, que se interrompem na medida do brasão, representam ?

Distrito sede

7) Ligue de acordo com as características do campo (rural) e da cidade (urbana), citadas abaixo:



8) De acordo com as condições sociais dos agricultores, atualmente existe a presença de diferentes formas de trabalhar: o moderno e o tradicional. Circule a figura que se refere a cultura moderna praticada na agricultura .



C

ANEXO 4: INSTRUMENTO 4



ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Irati, _____
Aluno (a): _
Professora

PESQUISA DE HISTÓRIA 3º BIMESTRE VALOR 3,0 NOTA: 3,0

Trabalho!

TRANSPORTES EM NOSSO MUNICÍPIO

- 1) ENTREVISTA UMA PESSOA REALIZANDO AS PERGUNTAS ABAIXO:
- A) NOME DO ENTREVISTADO? _____
- B) QUAL É SUA PROFISSÃO? _____
- C) ONDE MORA ? _____
- D) QUAL É O TRANSPORTE QUE USA PARA IR DE CASA AO TRABALHO ? _____
- E) QUANTO TEMPO GASTA PARA IR DE CASA PARA O TRABALHO? _____
- F) O TRANSPORTE É INDIVIDUAL OU COLETIVO ? _____
- G) QUANTO GASTA DE COMBUSTÍVEL OU VALE TRANSPORTE POR MÊS? _____
- H) QUAL É O SEU HORÁRIO DE TRABALHO ? _____
- I) ACORDA DE QUE HORAS PARA IR TRABALHAR ? _____
- J) MORA PERTO OU DISTANTE DO TRABALHO: _____
- K) QUAIS SÃO OS PROBLEMAS ENCONTRADOS EM SEU TRAJETO PARA O TRABALHO? _____

- L) QUAIS AS SOLUÇÕES QUE VOCÊ DARIA PARA AMENIZAR ESSES PROBLEMAS ?



ANEXO 5: INSTRUMENTO 5

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO.

ALUNO: _____ DATA: 26/09/2022

TRABALHO DE HISTÓRIA – BRINQUEDOS ANTIGOS

QUE BRINQUEDO OU BRINCADEIRA VOCÊ TROUXE PARA MOSTRAR AOS COLEGAS?

bibliosque bibliosque

O QUE VOCÊ ACHOU DESSE BRINQUEDO? O QUE SENTIU AO BRINCAR COM ELE?

foi um brinquedo.

VOCÊ PODE APRENDER ALGO COM ESSE BRINQUEDO? O QUÊ?

fazer brinquedos.

COMO VOCÊ ACHA QUE ERA A INFÂNCIA ANTIGAMENTE E A DIFERENÇA COM A INFÂNCIA (BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) HOJE EM DIA?

os brinquedos de antigamente eram mais baratos.

COMO VOCÊ ACHA QUE SERÁ AS BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS DO FUTURO?

acredito que não terá brinquedos no futuro.

QUER CONTAR MAIS ALGUMA COISA SOBRE O TRABALHO DE HOJE???

não

ANEXO 6: INSTRUMENTO 6

HISTORIA

7) Que são Fontes Históricas? *0,8*

Dão as histórias contadas para saber do passado através de documentos, imagens entre outros.

8) As fontes históricas podem ser divididas em: *2,0*

Escritas, individuais ou coletivas

Escritas, orais ou iconográficas *C*

Escritas, históricas e setoriais

9) Fontes Históricas escritas são documentos escritos, como cartas, bilhetes, diários, agendas, cadernos, jornais, revistas, entre outras.
 documentos poemas sonhos *C*

10) As pinturas, imagens, fotografias, mapas são fontes iconográficas *0,5*

documentais

imaginárias

iconográficas *C*

11) Fontes Oraís são: *0,5*

cantigas, lendas, entrevistas *C*

fotos, souvenirs e lembranças

roupas, objetos e imagens

12- O que os vestígios podem nos revelar? *1,0*

Podem nos revelar como ocorreu o desenvolvimento dos seres humanos.

No Planeta Terra desde o seu surgimento até o presente.

- desenvolvimento Terra surgimento. *C*
- envolvimento Marte desaparecimento.
- amadurecimento Júpiter saneamento.





ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO.
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.

IRATI: 31 de agosto de 2022
NOME:
PROFES:

VALOR: 5,0
NOTA: 5,0
4º ANO A

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA 3º BIMESTRE

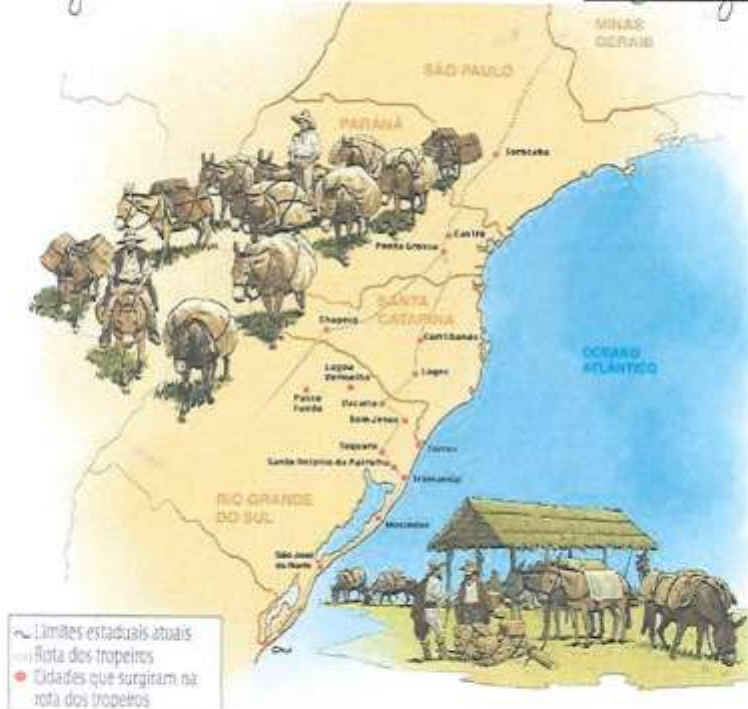
1. LEIA O TEXTO COM ATENÇÃO E RESPONDA ÀS QUESTÕES:

COMO VAMOS CHEGAR À ÍNDIA SEM O OCEANO ENFRENTARMOS O QUE FAZER COM NOSSOS MEDOS SE UM MONSTRO NOS ATACAR? SE A VIAGEM É PERIGOSA DEMORADA TAMBÉM SERÁ O QUE ACHAREMOS PELO CAMINHO COM CERTEZA COMPENSARÁ HÁ TANTO PRA CONHECER, HÁ TANTO EXPLORAR! BASTA OS OLHOS ABRIR, E COM O OUVIDO ESCUTAR.

- A) O TEXTO SE REFERE A QUÊ:
 INDEPENDÊNCIA DO BRASIL
 ÀS NAVEGAÇÕES PARA EXPLORAR NOVAS TERRAS
 DESCOBRIMENTO DO BRASIL
- B) QUE PERIGO ENCONTRARAM NOS MARES:
 TEMPESTADES, MEDO DE MONSTROS,
 FALTA DE DINHEIRO
- C) ONDE ELES QUERIAM CHEGAR:
 NO JAPÃO
 ÀS ÍNDIAS
 LUGAR ALGUM

3. OBSERVE O MAPA E ESCREVA O NOME DE UMA CIDADE DE CADA ESTADO ONDE A ATIVIDADE TROPEIRA TEVE IMPORTÂNCIA:

- A) SÃO PAULO Sorocaba
 B) PARANÁ Ponta Grossa
 C) SANTA CATARINA Lages
 D) RIO GRANDE DO SUL Blumenau



0,8

3. OBSERVE NO MAPA AS REGIÕES DA COSTA AFRICANA, ONDE HÁ CERCA DE 550 ANOS OS PORTUGUESES FIZERAM OS PRIMEIROS CONTATOS COM SEUS POVO. ENCONTRE O NOME DE CADA REGIÃO NO DIAGRAMA:



C 1,8

c	a	b	o	v	e	r	d	e	x	q	t	z	l	t
q	w	e	k	l	i	p	k	p	l	s	g	o	f	d
g	h	k	o	k	j	r	j	p	j	l	m	l	p	l
p	b	m	k	w	y	s	ã	o	t	o	m	e	q	a
z	c	g	h	y	m	g	x	l	d	n	p	l	k	h
f	b	u	k	j	h	g	r	f	c	r	c	f	p	a
m	q	l	y	h	x	m	j	o	p	q	z	a	u	b
t	f	n	q	z	t	n	r	p	n	b	o	q	k	e
q	u	é	n	b	v	f	t	q	z	o	p	l	m	t
b	w	b	i	k	m	a	d	e	i	r	a	c	v	b
h	u	i	k	l	r	f	g	h	u	i	k	o	l	o
c	a	b	o	d	a	b	o	a	k	s	p	w	u	i
j	n	s	k	r	f	e	s	p	e	r	a	n	ç	a
h	k	a	l	q	j	i	k	j	y	t	f	y	h	d
a	d	u	g	b	h	p	r	i	n	c	i	p	e	o

2. PREENCHA AS LACUNAS, USANDO AS PALAVRAS DO QUADRO:

CARDEAIS - DIREÇÃO - BÚSSOLA - NORTE - SOL

1,5

- A) PARA NAVEGAR PELOS OCEANOS OS PORTUGUESES ORIENTAVAM-SE PELO sol E POR OUTRAS ESTRELAS E TAMBÉM POR UM INSTRUMENTO CHAMADO Bússola, QUE PERMITE INFORMAR EM QUE direção ESTÃO NAVEGANDO.
- B) ESTE INSTRUMENTO INDICA OS PONTOS cardiais E POSSUI UMA AGULHA IMANTADA QUE SEMPRE APONTA PARA O norte.

ANEXO 8: INSTRUMENTO 8

COMPARANDO NAVEGAÇÕES

Trabalho de História

EMBARCAÇÃO	SAÍDA DE QUAL LUGAR?	CHEGA DA EM QUAL LUGAR?	QUE ÉPOCA SERIA ESSA?	TRANSPORTANDO O QUÊ?	QUANTO TEMPO DURARIA A VIAGEM? POR QUÊ?	OS NAVEGANTES NÃO SERÃO MAIS OS MESMOS PORQUE...	AS PESSOAS DE ONDE A EMBARCAÇÃO APORTAR NÃO SERÃO MAIS AS MESMAS PORQUE...
 <p>Fonte: Biblioteca Digital Mundial. [Recorte]. Disponível em <https://www.sfn.gov.br/item/220> Acesso em 09 de fevereiro de 2019.</p>	<i>Portugal</i>	<i>Brasil</i>	<i>1500 Em torno de 50 p. 1 mil</i>	<i>Escravos</i>	<i>4 meses</i>	<i>Triste de enfrentar o mar.</i>	<i>Eles ficaram tristes de ter deixado suas famílias.</i>

COMPARANDO NAVEGAÇÕES

Trabalho de História

EMBARCAÇÃO	SAÍDA DE QUAL	CHEGA DA EM	QUE ÉPOCA SERIA	TRANSPORTANDO O QUÊ?	QUANTO TEMPO DURARIA A VIAGEM? POR QUÊ?	OS NAVEGANTES NÃO SERÃO MAIS OS MESMOS	AS PESSOAS DE ONDE A EMBARCAÇÃO SAIRIA
------------	---------------	-------------	-----------------	----------------------	---	--	--

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
 Irati, 02 de dezembro de 2022. Valor: 6,0 Nota: 6,0
 Aluno (a): _____ 5º ano A

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA – 4º B *Parabéns!*

1. O que é patrimônio?
 É o conjunto de bens de uma pessoa

2. Como foram produzidos ou construídos os patrimônios? E o que eles representam?
 Foram construídos ou produzidos pela sociedade. *Parabéns!*
 A cultura e a forma de viver de uma sociedade.

3. Como pode ser definido o patrimônio histórico?
 Um bem material, natural ou imóvel que possui significado e importância artística, cultural, religiosa, documental ou estética para a sociedade.

4. Os patrimônios históricos ou culturais podem ser materiais ou imateriais. Conceitue:
 a) Patrimônio material: É um conjunto de bens materiais que contam a história de um povo.

b) Patrimônio imaterial: São os costumes criados pela comunidade e transmitidos de uma geração para outra.

5. Sobre patrimônio cultural, assinale a alternativa **FALSA**:
 a) A conservação da cultura de um povo depende da proteção de seus bens importantes.
 b) A proteção da cultura material e imaterial depende exclusivamente dos governantes.
 c) O patrimônio histórico é um legado deixado pelos mais velhos para as novas gerações.
 d) Nem todo imóvel ou tradição pode ser considerado (a) um patrimônio histórico cultural.

6. Associe corretamente:
 (1) Cultura Material. (2) Cultura Imaterial

(1) Roupas (2) Hábitos (1) Edifícios (2) Danças (1) Crenças (2) Religião
 (1) Obras (1) Pinturas (2) Culinária (1) Igrejas (1) Fotografia (1) Livro

7. Utilize as palavras do quadro, associando as imagens.

Tombamento – patrimônio imaterial – patrimônio material – patrimônio público

			
<u>imaterial</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>Tombamento</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>Material</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>Público</u> <input checked="" type="checkbox"/>

ANE
XO
9:
INST
RU
MEN
TO 9



Material



Imaterial



Público



Material

8. Quem é o órgão responsável por preservar e fiscalizar os bens culturais brasileiros? E o que ele garante?

IPHAN, a utilização desses bens pela atual e futura geração

9. Complete o quadro com o nome de um patrimônio da nossa cidade.

Patrimônio material: Capela Maria Benedita dos Anjos	Patrimônio imaterial: Festa da Benesse
Tombamento: Casa do IAPAR	Patrimônio público: Escala M.F.V. de Araújo



ANEXO 10: INSTRUMENTO 10


ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Irati, 30 de maio de 2023. Valor: 6.0 Nota: 4,2
 Aluno (a): _____ 5º ano A
Ótimo!

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA – 2º B

Observe a imagem abaixo, depois pense um pouco sobre o que ela representa e marque um x na alternativa correta.

Isto é Brasil!




1. Como esta imagem retrata a população do Brasil?

a) Os imigrantes são os responsáveis pelas etnias.
 b) Somos todos iguais, na cor e na raça.
 c) Somente negros e brancos formaram a população brasileira.
 d) Diferentes etnias, o que tornou o país miscigenado.

2. Com a vinda de outros povos para o Brasil, quais foram as contribuições para a diversidade cultural? Cite três.

Comidas, vestimentas e festas


3. Numere cada personagem à sua etnia.

1. 


(3) Mulatos

2. 


(5) Caboclos

3. 

(1) Indígenas


4. 

(2) Brancos

5. 

(4) Negros

4. Em qual região está localizado o estado do Paraná? Pinte no mapa.



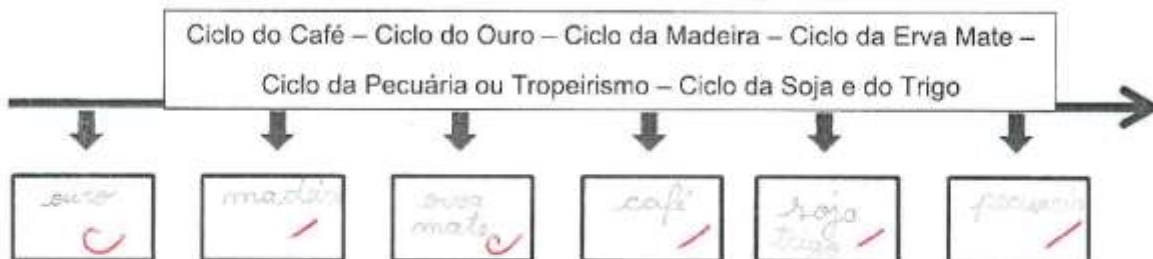
SUL

5. Os fluxos migratórios com destino ao Paraná se intensificaram no ano de 1850, quando o estado obteve sua independência, mas somente entre os anos de 1853 e 1886 o Paraná recebeu aproximadamente 20 mil imigrantes, que formaram diversas colônias no território. Ao saírem dos seus países de origem, os imigrantes levavam consigo costumes e tradições do lugar onde viviam. Muitos desses costumes e tradições estão presentes em nosso dia a dia. É o caso de alguns tipos de comidas. Complete as frases com as palavras do quadro, colocando corretamente o imigrante com seu prato típico.

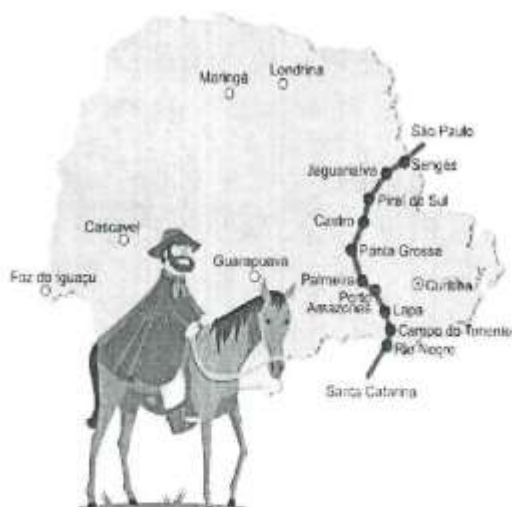
Alemães – italianos – sírio-libaneses – japoneses - espanhóis

- a) A pizza e o macarrão são duas das mais conhecidas contribuições dos povos italianos ✓
- b) Dentre outros pratos, trouxeram-nos, o quibe e a esfirra espanhóis ✓
- c) Trouxeram-nos o sushi e o sashimi japoneses ✓
- d) A cerveja e vários tipos de frios foram as contribuições dos alemães ✓
- e) Trouxeram-nos o grão de bico e a ervilha; eles são os sírio-libaneses ✓

6. Complete corretamente na linha do tempo os principais ciclos que ocorreram no Paraná.



7. Observe a imagem e copie na ordem os nomes das cidades paranaenses onde ocorre o Ciclo do Tropeirismo.



Rio Negro, Cascavel, Foz de Iguaçu,
Copa, Ponta Grossa, Curitiba,
Piraí do Sul, Jaguariaivão e
Sergipe ✓

Boa Sorte!



ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Irati, 26 de agosto de 2022. Valor: 6.0 Nota: 6.0
 Aluno (a): _____ 5º ano A

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA – 3º B *Parabéns!*

1. Leia a tirinha, depois relacione as colunas corretamente.



- | | |
|-----------------------------|--|
| (1) Cidadania... | (4) É aquele que não se preocupa só com seus direitos, mas com os direitos das pessoas com quem convivem em sua casa, no seu bairro, na sua cidade, etc. |
| (2) Direitos são... | (1) é o conjunto de direitos e deveres exercidos por uma pessoa que vive em sociedade. |
| (3) Deveres são... | (2) Os benefícios que uma pessoa possui. |
| (4) Cidadão consciente... | (3) as obrigações que devemos cumprir para vivermos em sociedade. |

2. Marque um X nas imagens que apresentam cidadania.





ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Irati, 28 de outubro de 2022. Valor: 6.0 Nota: 6,0
 Aluno (a) _____ 5º ano A

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA – 4º B *lanaléris!*

Leia os textos para responder às questões.

FONTES HISTÓRICAS

Você sabia que a História é a ciência que estuda o passado? Todas as produções dos seres humanos, desde a idade da Pedra Lascada até hoje, são vestígios que levam o historiador a conhecer o passado.



Chamam-se fontes históricas todos os vestígios deixados pelo homem que constituem o principal material de pesquisa para os historiadores. Através da análise desses vestígios, os historiadores podem descobrir como as sociedades se organizavam, quais eram seus hábitos alimentares e seus costumes religiosos.

FONTES MATERIAIS



Referem-se aos objetos criados pela sociedade como cerâmicas, esculturas em pedra, edifícios, etc.

FONTES IMATERIAIS



São elementos que não têm suporte físico, mas fazem parte da memória das pessoas e podem ser passados de geração em geração, como canções, lendas, costumes e hábitos.

FONTES ESCRITAS



São documentos escritos, como livros, cartas, diários, documentos pessoais, escrituras e relatos de viagens.

FONTES VISUAIS



São imagens e apresentações geradas socialmente, como pinturas, filmes, fotografias, obras de arte, desenhos e mapas.

FONTES ORAIS



São as produções sonoras, como músicas, canções, discos, lendas, depoimentos ou entrevistas gravadas.

1) O que são fontes históricas?

São os documentos que o historiador utiliza para reconstituir a história.

2) Quais tipos de fontes históricas existem? Quais são elas?

Existem as fontes históricas materiais, imateriais, escritas, visuais e orais.

3) Por que os vestígios humanos são tão importantes para os historiadores?

Porque levam o historiador a conhecer o passado.

4) O que os historiadores não podem descobrir através da análise de vestígios deixados pelo ser humano no passado?

- a) Os hábitos alimentares.
- b) Os costumes religiosos.
- c) A organização social.
- d) A forma como pensavam. ✓

5) Complete as frases com as palavras do quadro.

Fontes históricas – vestígios – passado

- a) Os vestígios levam o historiador a conhecer o passado. ✓
- b) Todos os vestígios deixados pelo ser humano são fontes históricas. ✓

6) Qual das imagens abaixo está mais relacionada com as fontes escritas.



7) De acordo com o texto relacione as colunas.

- | | |
|--------------------------|---|
| (1) Fontes imateriais | (5) São produções sonoras. |
| (2) Fontes materiais | (3) São documentos escritos. |
| (3) Fontes escritas | (4) São imagens e apresentações. |
| (4) São fontes visuais | (2) Objetos criados pela sociedade. |
| (5) São fontes orais | (1) Fazem parte da memória das pessoas. ✓ |

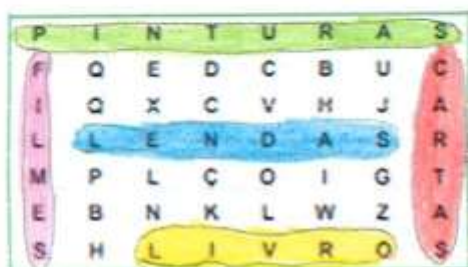
8) Marque a alternativa que apresenta um exemplo de fonte imaterial.

- a) Escultura
- b) Canção. ✓
- c) Livro
- d) Filme

9) Observe as imagens abaixo e complete as lacunas com o tipo de fonte histórica que elas representam.



10. Encontre no diagrama cinco tipos de fontes históricas.



ANEXO 13: INSTRUMENTO 13

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Irati, 27 de junho de 2022. Valor: 6,0 Nota: 4,9
 Aluno (a): _____ 5º ano 4

RECUPERAÇÃO DE HISTÓRIA – 2º B *Ótimo!*

1. Observe a tirinha e responda.



a) Qual o nome da árvore que deu o nome ao nosso país?

Pau-Brasil

b) De onde ela é originária?

Da Mata Atlântica

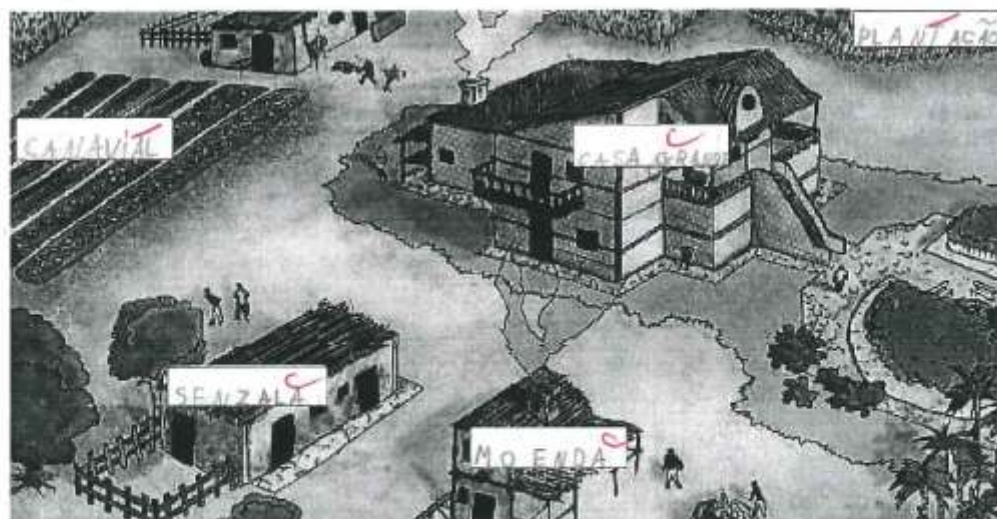
c) Quem a extraía?

Portugueses, franceses e holandeses

d) Em que ano?

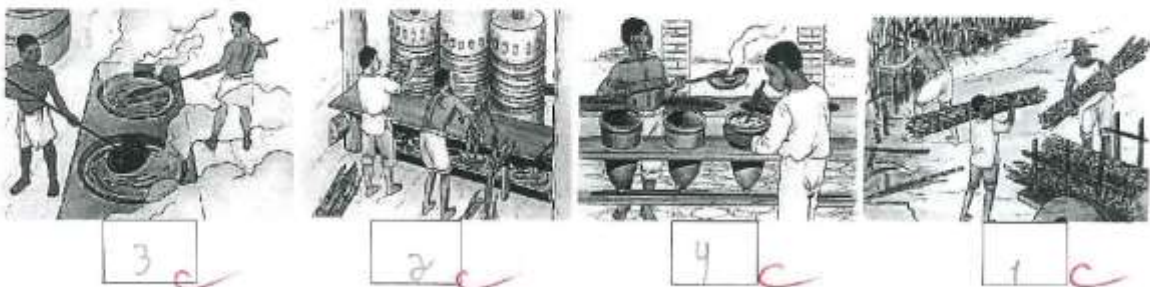
1500

2. Os engenhos eram grandes propriedades produtoras de açúcar. Pinte a opção correta e depois complete corretamente os setores correspondentes a cada imagem.



- a) Residência do senhor do engenho. senzala moenda casa-grande c
- b) Moradia dos escravos. senzala casa-grande engenho c
- c) Local onde a cana-de-açúcar era moída para a extração do caldo. Cozinha do açúcar moenda casa-grande c
- d) Plantações de cana-de-açúcar hortas canaviais plantações c
- e) Área de cultivo plantações lavoura pomares c

3. Numere corretamente, na ordem em que os fatos acontecem no engenho de açúcar.



4. Marque com um X nas alternativas corretas.

a) No Brasil, durante o Período Colonial - período em que nosso país era dominado pelos portugueses - ocorreram movimentos de exploração do território em busca de índios para serem escravizados e também de ouro. Um desses movimentos, chamados de "Bandeiras" eram expedições, originadas em São Paulo e dirigidas por homens determinados que exploravam o interior do Brasil. Esses homens eram chamados de:

- Paulistas Bandeirantes Tropeiros

b) Principal imposto cobrado pela Coroa Portuguesa para garantir o lucro com a exploração do ouro.

- Quinto Sexto Quarto

5. Sobre a escravidão, escreva V para verdadeiro e F para falso.

- a) () Os negros foram escravizados primeiros que os índios. -
- b) () A primeira tentativa de escravização foi feita com os índios. -
- c) () A Coroa espanhola começou a trazer africanos escravizados para trabalhar na Colônia. -
- d) () Os negros foram trazidos para o Brasil em navios. c
- e) () O comércio de escravos não era lucrativo para a época. c

6. Observe as imagens e escreva o que cada ciclo representa.



Para Brasil c



Ouro c



Cana de açúcar c

Boa Sorte! 😊

ANEXO 14: INSTRUMENTO 14

	ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA DE ARAÚJO		
	EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL		
Irati, <u>18</u> de <u>abril</u> de <u>2023</u>		Valor: 10	Nota: <u>10,0</u>
Aluno (a):		5º ano	<u>A</u>
RECUPERAÇÃO DE HISTÓRIA - 1º B			<i>Parabéns!</i>

1. Leia os textos.

HISTÓRIA DOS POVOS: DO NOMADISMO AO SEDENTARISMO

Texto 1

Um nômade é uma pessoa que está sempre se mudando de um local para o outro. Há muito tempo atrás, antes do desenvolvimento da agricultura e das cidades, muitos povos eram nômades.

Esses povos se deslocavam de uma região para outra em busca de alimentos para si ou para seus animais. Com o passar do tempo, o número de nômades foi diminuindo. Algumas pessoas, no entanto, ainda têm estilo de vida nômade, isto é, ficam morando em um mesmo lugar por muito tempo.

Texto 2

Quando o homem passou a dominar a técnica da agricultura, ele tornou-se sedentário, ou seja, ele passou a viver em um lugar só. No início o homem passou a ocupar áreas às margens dos rios, onde teria acesso à água e às terras mais férteis.

A produção de alimentos era destinada ao consumo do dia a dia. Quando essa produção aumentou em quantidade, eles passaram a estocar alimentos. Aos poucos a população começou a crescer e foram aparecendo as primeiras vilas e, depois, as cidades.

A vida do homem começava a deixar de ser simples para tornar-se complexa: surgiu a necessidade de organização da sociedade.

a) Existe diferença entre os dois textos? Vamos verificar?

O texto 1 fala sobre: Nômade

O texto 2 fala sobre: Sedentários

2. Com base nos textos, relacione:

(1) Povos nômades (2) Povos sedentários

- (2) possuem residência fixa. c
- (1) não possuem residência fixa. c
- (2) desenvolveram a agricultura. c
- (2) faziam a coleta de sementes e frutos e a caça de pequenos animais. c
- (2) passou a ocupar áreas às margens dos rios. c
- (1) se alimentavam daquilo que encontram no lugar em que estão. c