



BORGES, Felipe Augusto Fernandes*

<https://orcid.org/0000-0002-4812-9992>

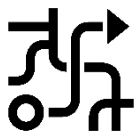
RESUMO: Este artigo busca discutir a avaliação da aprendizagem no ensino de História a partir de uma perspectiva crítica e formativa, compreendendo-a como ato pedagógico, político e ético. Partimos da análise de que, historicamente, as práticas avaliativas desenvolvidas na educação brasileira têm sido marcadas por uma cultura classificatória, voltada à medida e ao controle, o que transforma a avaliação em um instrumento punitivo, excludente e contraproducente. Por meio de revisão bibliográfica, propomos a superação da lógica de medição da aprendizagem pela construção de práticas avaliativas que privilegiem o desenvolvimento do aluno, por meio do acompanhamento, da reflexão e do diálogo. A avaliação, nessa perspectiva, é pensada como parte integrante do processo de aprendizagem, como espaço de mediação e de desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. Na prática do ensino de História, essa concepção ganha contornos especiais, pois aprender História significa também compreender a complexidade das experiências humanas no tempo e desenvolver a capacidade do pensamento histórico. Avaliar a aprendizagem na História é, portanto, avaliar maneiras de pensar, de argumentar e de construir sentidos para a realidade vivida. O trabalho apresenta práticas avaliativas que consideramos coerentes com essa concepção, tais como portfólios, narrativas, análise de fontes, autoavaliações e debates, os quais permitem observar o percurso interpretativo e formativo dos alunos. O que se conclui é que a avaliação da aprendizagem, quando entendida e trabalhada enquanto prática emancipadora, se transforma em instrumento vivo de aprendizagem, humanização e cidadania, reforçando o papel da História como campo de reflexão crítica e de construção da consciência histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. Ensino de História. Formação crítica.

ABSTRACT: This article discusses learning assessment in History teaching from a critical and formative perspective, understanding it as a pedagogical, political, and ethical act. It starts from the analysis that, historically, assessment practices in Brazilian education have been marked by a classification-oriented culture, focused on measurement and control, which transforms assessment into a punitive, exclusionary, and counterproductive instrument. Through a bibliographic review, it proposes overcoming the logic of learning measurement by building assessment practices that prioritize student development through monitoring, reflection, and dialogue. From this perspective, assessment is conceived as an integral part of the learning process, as a space for mediation and for developing autonomy and critical awareness. In the practice of History teaching, this concept takes on special contours, as learning History also means understanding the complexity of human experiences in time and developing the capacity for historical thinking. Therefore, assessing learning in History involves evaluating ways of thinking, arguing, and constructing meaning for lived reality. The work presents assessment practices considered consistent with this conception, such as portfolios, narratives, source analysis, self-assessments, and debates, which allow for the observation of students' interpretive and formative paths. It concludes that learning assessment, when understood and implemented as an emancipatory practice, becomes a living instrument for learning, humanization, and citizenship, reinforcing the role of History as a field for critical reflection and the construction of historical consciousness.

KEYWORDS: Learning assessment. History teaching. Critical formation.

* Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual de Maringá. É líder do Grupo de Pesquisa História, Educação e Cultura – GPHECULT (IFPR) e participa do grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos do Império Português (LEIP) da Universidade Estadual de Maringá.



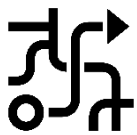
INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um tema complexo e, ao mesmo tempo, determinante para o bom andamento da prática educativa em seus mais diversos aspectos. Estando presente em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação ultrapassa o campo meramente técnico e avança sobre aspectos éticos, políticos e epistemológicos. A forma como conduzimos a avaliação define, de certo modo, a maneira como concebemos e praticamos o próprio ensino.

Quando pensamos no ensino de História, especificamente, essa complexidade tende a adquirir contornos ainda mais desafiadores, pois esse campo de conhecimento não envolve apenas métricas exatas ou a simples verificação de conteúdos, mas pretende desenvolver a compreensão de processos complexos, de significados e de temporalidades. Avaliar a aprendizagem em História é, assim, avaliar formas de pensar, de problematizar, de desenvolver consciência e de atribuir sentidos ao passado e às experiências coletivas da humanidade.

O questionamento aos modelos tradicionais de avaliação, centrados na mensuração e na classificação, não é assunto novo. Os debates a respeito desse tema, na área da educação, têm privilegiado propostas que compreendem o ato de avaliar como parte integrante e formativa do processo de aprendizagem. Autores como Luckesi (2011) e Hoffmann (2001) vêm criticando a permanência de uma cultura escolar que trata a avaliação como um instrumento limitado, sobretudo utilizado como forma de controle e punição, em detrimento de sua função diagnóstica e mediadora. No caso do ensino de História, a questão é ainda mais acentuada pela herança de um ensino tradicionalista, baseado na memorização de fatos e datas, que negligencia o desenvolvimento do raciocínio histórico e, sobretudo, da reflexão crítica sobre os processos sociais.

Discutir a avaliação da aprendizagem em História implica, então, reconhecer que o conhecimento histórico não se limita à memorização e à reprodução de informações, mas exige a capacidade de refletir a respeito de relações de causa e efeito, sob múltiplas temporalidades e a partir de perspectivas diversas. Rüsen (2001) aponta que o ensino de História deve favorecer a formação da consciência histórica, isto é, envolve a capacidade de interpretação do passado e também do presente a



partir de uma leitura aprofundada dos acontecimentos e contextos. Assim, avaliar a aprendizagem histórica é também avaliar como o estudante constrói seu pensamento histórico, como articula saberes e valores e como desenvolve uma empatia histórica necessária à leitura crítica do mundo.

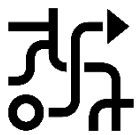
Trabalhar sob essa perspectiva requer que a concepção de avaliação do professor seja pautada em um processo contínuo, dialógico e formativo, no qual o erro não represente necessariamente uma falha nem gere punição. O erro, nessa perspectiva, representa uma oportunidade de aprendizagem, de reflexão e de avanço.

Nesse sentido, Perrenoud (1999) aponta que avaliar envolve intervenção pedagógica e promoção de aprendizagens significativas, e não apenas o registro de desempenhos. Assim, o professor de História, no ato de avaliar, necessita repensar a tradição avaliativa arraigada nos sistemas educacionais, substituindo a lógica da verificação pela da mediação, da punição pela construção e, sobretudo, reconhecendo que toda forma de avaliação traz implícita uma concepção de conhecimento, de sujeito e de sociedade.

Diante desses pressupostos, e de outros que serão apresentados na sequência, este trabalho tem como objetivo discutir as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem no ensino de História, analisar os fundamentos teóricos dessas práticas, bem como suas limitações e possibilidades formativas. Busca-se destacar que avaliar em História significa compreender como o estudante produz sentidos sobre o tempo e sobre os eventos e ações humanas, e não apenas como recorda, memoriza ou retém informações. Mais do que uma mensuração de resultados, trata-se de analisar processos de construção intelectual, pois a avaliação, nessa perspectiva, é entendida como ato pedagógico, político e humanizador, indissociável do compromisso de formar sujeitos capazes de pensar e agir histórica e criticamente.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E CONCEITOS

As discussões a respeito da avaliação da aprendizagem devem ocupar um lugar de destaque nas reflexões pedagógicas e metodológicas, pois remetem, em última instância, à própria concepção de educação que orienta o trabalho docente

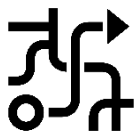


como um todo. A ação de avaliar não é um ato neutro: é um ato político, epistemológico e ético que traz consigo o modo como o professor compreende o conhecimento, a maneira como considera o estudante e, inclusive, a função social da escola. Por isso, compreende-se que as transformações nas práticas avaliativas estão sempre ligadas a mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem, isto é, nas formas de ensinar e de aprender.

O Brasil possui uma tradição educacional amplamente arraigada na Pedagogia Tradicional, inicialmente inserida em sua vertente religiosa por padres e ordens religiosas e, posteriormente, em sua vertente leiga, sobretudo a partir da expulsão dos jesuítas em 1759. Assim, durante muito tempo, a avaliação foi compreendida nessa perspectiva tradicional como instrumento de seleção e controle, cuja função principal era classificar e hierarquizar os sujeitos segundo padrões de rendimento preestabelecidos (Saviani, 2013). Essa concepção, herdada da pedagogia tradicional, consolidou o que Luckesi (2011) denominou “pedagogia do exame”, na qual a prova e a nota assumem caráter punitivo e excludente, dissociando-se completamente da função formativa do processo educativo. Nas palavras do autor:

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem. (Luckesi, 2011, p. 36)

Ou seja, a aprendizagem efetiva do educando fica, de certa maneira, submetida ao resultado prático de uma avaliação ou prova. Entretanto, na perspectiva crítica desenvolvida por autores como Luckesi (2011, 2018), entende-se que a avaliação deve ser praticada como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, como ferramenta de desenvolvimento e formação do estudante, e não como instrumento de exclusão. Avaliar deve ser um gesto de cuidado, de acompanhamento e de mediação, voltado a identificar avanços e dificuldades, a fim de possibilitar novas aprendizagens. Dentro dessa lógica, a nota, por si, perde protagonismo e cede lugar à reflexão sobre

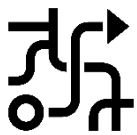


o percurso do estudante, suas potencialidades e seus limites. A avaliação, portanto, é inseparável do ensino e da aprendizagem. Longe de ser um marcador do fim do processo, deve constituir parte integrante dele.

Jussara Hoffmann, em *Avaliar para promover: as setas do caminho* (2001), amplia essa compreensão, defendendo que a avaliação deve ser uma prática dialógica e processual. Para a autora, avaliar é uma ação que ocorre conjuntamente entre professor e estudante, configurando-se como um movimento de construção compartilhada de sentidos. Nessa perspectiva, o diálogo assume papel central, pois é por meio dele que se identificam as aprendizagens e os limites, a fim de prosseguir na superação das dificuldades. Esse caráter dialógico visa romper com a ideia do professor como único detentor do saber, característica da Pedagogia Tradicional, transformando a avaliação em um espaço de escuta, de reflexão e de construção e reconstrução do conhecimento. Em vez de julgar o erro puro e simplesmente, a proposta é compreendê-lo como parte necessária do processo de aprender, pois o erro revela o modo como o sujeito pensa e elabora suas hipóteses sobre o mundo.

A autora insiste na necessidade de a escola, o professor e a própria ação de avaliar respeitarem o tempo de construção do estudante: “O tempo do aluno que precisa ser, sobretudo, respeitado é o tempo de aprender e o tempo de ser e não o tempo ‘de aprender determinado conteúdo’. Acompanhá-lo, passo a passo, exige conhecê-lo enquanto sujeito, protagonista de sua história, produtor do seu conhecimento” (Hoffmann, 2001, p. 51).

A perspectiva formativa da avaliação é corroborada ainda por outros autores, como Perrenoud (1999). O autor contribui para fundamentar a ideia de avaliação como parte formativa do ensino-aprendizagem ao apontar que o objetivo do professor deve ser acompanhar o progresso do estudante, adaptando as intervenções pedagógicas de acordo com suas necessidades. Avaliar, nesse sentido, é um ato de regulação, uma ação de mediação contínua que permite ajustar o ensino às características do grupo e também às de cada aprendiz. Essa abordagem contribui para distanciar a concepção de avaliação daquela preconizada pela Pedagogia Tradicional e aproximá-la de uma pedagogia crítica voltada para a autonomia, em que o estudante é considerado participante do processo, podendo, inclusive, desenvolver a capacidade de autoavaliação e de atribuir valor à própria aprendizagem.

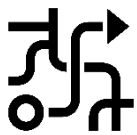


Vasconcellos, em *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (1999), reforça o caráter político e emancipador da avaliação ao afirmar que ela é indissociável do projeto histórico de sociedade que orienta a prática educativa. Quando o professor avalia apenas para medir e classificar, contribui para perpetuar uma lógica autoritária e meritocrática que naturaliza e reforça as desigualdades sociais, econômicas e também as de acesso e permanência escolar. Por outro lado, quando a avaliação se orienta pelo objetivo de compreender, dialogar e intervir, trabalha-se pela democratização do conhecimento, pela emancipação dos sujeitos e pela promoção da igualdade e da equidade. Nesse sentido, a avaliação é um ato político que expressa valores, intencionalidades e compromissos éticos. Mesmo sem consciência plena do processo, o educador que pratica a avaliação autoritária produz efeitos políticos. Assim, o modo como se avalia revela se a escola e o educador atuam como espaço de inclusão e construção coletiva ou como instância de controle e exclusão. Vasconcellos, então, aponta a relação entre planejamento e promoção da humanização:

[...] se o homem se constitui enquanto tal por sua ação transformadora no mundo pela mediação de instrumentos, o planejamento - quando instrumento metodológico - é um privilegiado fator de humanização! Se o trabalho está na base da formação humana, e tem uma dimensão de consciência e intencionalidade, podemos concluir que planejar é elemento constituinte do processo de humanização: o homem se faz pelo projeto! (Vasconcellos, 1999, p. 68)

Assim, de acordo com Vasconcellos, toda essa concepção e a consequente ação passam pelo Projeto Político-Pedagógico da escola. As concepções de ser humano, aprendizagem, avaliação e sociedade, entre outras, estão expressas nesse documento de construção coletiva. Desse modo, o planejamento docente deve estar subordinado às concepções do Projeto Político-Pedagógico, assim como a avaliação deve estar subordinada ao planejamento docente. Todas essas ações devem estar inter-relacionadas, e o viés político expresso no Projeto Político-Pedagógico deve manifestar-se, em última instância, no trabalho do professor em sala de aula. Toda ação educacional é, portanto, uma ação política.

Esteban (2003) apresenta uma crítica à arraigada cultura da quantificação que domina as práticas escolares. Além disso, a autora alerta para os riscos de se reduzir o ato educativo a uma mera tarefa de transmissão de informações e aferição de



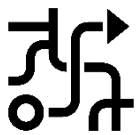
desempenhos. Para a autora, a avaliação deve ser concebida como uma prática discursiva e social, devendo envolver interpretação, contexto e sentido. Os instrumentos avaliativos, que podem ser variados, tais como provas, relatórios, portfólios e observações, só adquirem sentido e validade pedagógica quando articulados a uma concepção formativa de ensino. Esses instrumentos devem permitir a compreensão do percurso de construção cognitiva e emocional dos estudantes. A avaliação, assim, é compreendida não como um momento estanque, mas como uma prática interpretativa que acompanha o desenvolvimento da aprendizagem.

Os autores mencionados permitem problematizar as concepções usuais de avaliação e oferecem subsídios para compreendê-la de maneira mais plural, construtiva e formativa. A leitura dessas obras permite compreender que a tarefa da avaliação da aprendizagem é superar a dicotomia artificial entre ensinar e avaliar, passando a concebê-los como momentos de um mesmo processo. Nessa perspectiva, avaliar não é medir o quanto o estudante sabe ou o quanto reteve de informações, mas, sobretudo, compreender como aprende, quais caminhos percorre nesse processo e como o conhecimento se transforma em consciência crítica. A avaliação deve constituir um movimento contínuo de acompanhamento, desenvolvimento, construção e reconstrução da prática pedagógica, no qual o professor também se avalia, revisando suas escolhas metodológicas, suas formas de ensinar e seus critérios de avaliação.

Partindo dessas concepções, discute-se o campo específico da História, na continuidade deste texto, a fim de refletir sobre as formas de avaliação que favorecem o pensamento crítico e a consciência histórica.

AVALIAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Para refletir a respeito da avaliação da aprendizagem no âmbito do ensino de História, é necessário compreender a natureza específica do conhecimento histórico e o modo como ele se constitui enquanto saber escolar. A concepção contemporânea do ensino de História, diferentemente da concepção tradicional que vigorou durante muito tempo, não considera como finalidade apenas transmitir informações sobre o passado, grandes feitos e grandes personagens, mas possibilitar que o estudante

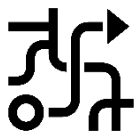


desenvolva um modo específico de pensar, isto é, o pensamento histórico. Esse pensamento deve permitir-lhe compreender a relação entre tempo, mudança e permanência, bem como interpretar o presente à luz das experiências humanas acumuladas. Assim, avaliar a aprendizagem histórica consiste em avaliar processos de significação, interpretação e construção de sentido, e não apenas o domínio de dados factuais ou cronológicos.

Para corroborar, recorre-se a Rüsen (2001), para quem o objetivo central do ensino de História é a formação da consciência histórica, entendida como a capacidade de orientar criticamente a própria experiência temporal a partir do conhecimento do passado. Para o autor, “[...] o saber histórico tem [...] uma função de orientação cultural na vida de sua sociedade e que o cumprimento dessa função é em si mesmo um exercício do trabalho histórico científico profissional [...]” (Rüsen, 2001, p. 110).

É importante insistir que essa consciência não se forma pela simples memorização de conteúdos, mas se desenvolve por meio da reflexão sobre os usos e significados do passado na vida social. A avaliação, dessa forma, implica observar como o estudante utiliza saberes históricos para interpretar situações, compreender mudanças, reconhecer continuidades e atribuir sentido à própria realidade. A aprendizagem histórica se expressa de maneira satisfatória quando o indivíduo se torna capaz de contextualizar fatos, comparar perspectivas e formular explicações que superem a simples repetição de narrativas.

Por isso, práticas avaliativas tradicionais, por vezes baseadas unicamente em provas objetivas ou listas de questionários, mostram-se instrumentos limitados. A perspectiva desses instrumentos reduz a História a uma lista de acontecimentos, além de dificultar o desenvolvimento das habilidades interpretativas próprias do pensamento histórico. Nesse sentido, Bittencourt (2004) aponta que a História ensinada na escola não pode se restringir à transmissão linear e ordenada de conteúdos, devendo promover a compreensão crítica e problematizadora dos processos históricos. O professor, a fim de avaliar esse tipo de aprendizagem, precisa romper com a lógica conteudista de acumulação de informações e lançar mão de instrumentos que valorizem a argumentação, a análise de fontes, a construção de hipóteses e a escrita reflexiva.

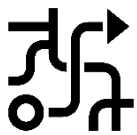


Há ainda outros autores, como Schmidt (2011) e Barca (2001), que reforçam a concepção de que a aprendizagem histórica se dá em níveis progressivos de complexidade interpretativa. A avaliação, pensada nessa perspectiva, deve considerar o processo de desenvolvimento dessas capacidades, e não apenas o resultado final expresso no instrumento avaliativo. É possível, inclusive, que o estudante demonstre desenvolvimento significativo na maneira como interpreta documentos, organiza narrativas e identifica relações de causa e consequência, mesmo apresentando dificuldades em questões conceituais. Assim, avaliar o processo de aprendizagem envolve reconhecer que aprender História é um percurso de aproximação gradual com as linguagens e os métodos próprios da disciplina.

Fonseca (2019) acrescenta que a avaliação em História precisa considerar aspectos éticos e políticos do conhecimento histórico, pois ensinar História é ensinar a pensar criticamente sobre as relações sociais, os conflitos e as desigualdades. A forma de avaliação pode reforçar ou afastar-se de visões naturalizadas do passado. Quando a avaliação se reduz à verificação da apropriação de conteúdos estanques, tende a reproduzir uma narrativa oficial, geralmente elitista e homogênea. Entretanto, quando assume caráter investigativo e reflexivo, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a História como campo de disputa de sentidos e de produção de identidades.

Conceber a avaliação dessa maneira implica uma mudança significativa no papel desempenhado pelo professor e pelo estudante no processo avaliativo. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser julgador do desempenho do aluno e passa a atuar como mediador da construção do conhecimento, criando situações em que o estudante seja levado a expressar e aprimorar suas interpretações. O estudante, por sua vez, deixa de ser simples receptor e assume papel ativo na construção do próprio conhecimento histórico, refletindo sobre suas aprendizagens. A avaliação torna-se, assim, instrumento de construção coletiva, de diálogo e de troca de conhecimentos e interpretações.

Considerando as perspectivas apresentadas, alguns instrumentos avaliativos favorecem o desenvolvimento humano requerido pela ação de avaliar em História. Entre eles, destacam-se os relatórios reflexivos, as produções textuais, a análise de documentos, a elaboração de linhas do tempo comentadas e os projetos



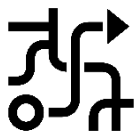
interdisciplinares e debates temáticos. Tais instrumentos possibilitam ao estudante expressar múltiplas linguagens e formas de compreensão, ampliando as possibilidades de acompanhamento do professor.

Além disso, esses instrumentos favorecem a avaliação da dimensão narrativa do pensamento histórico. Rüsen (2007) aponta que narrar é uma habilidade cognitiva fundamental, pois permite ao indivíduo organizar sua experiência no tempo. Portanto, avaliar a narrativa do estudante consiste também em avaliar sua capacidade de produzir sentido, relacionar causas e consequências, compreender os sujeitos históricos em suas contradições e posicionar-se criticamente diante dos acontecimentos. A narrativa revela as formas como o estudante interpreta o mundo e a História, além da maneira como se reconhece parte dela.

É importante reconhecer que a avaliação no ensino de História precisa estar articulada a uma concepção de educação comprometida com a formação de estudantes éticos, críticos e conscientes. O ato de avaliar é também um ato político, que pode tanto reproduzir quanto questionar as estruturas de poder presentes na sociedade. Avaliar implica escolhas, pois indica o que se considera relevante, e tais escolhas expressam uma visão de mundo, de ser humano, de sociedade e de educação. Pensar a avaliação é, portanto, problematizar o próprio ensino de História, seus objetivos, metodologias e finalidades.

PRÁTICAS PARA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Considerando o conjunto de discussões até aqui apresentado, repensar a avaliação da aprendizagem no ensino de História implica, necessariamente, repensar também as práticas pedagógicas que a sustentam. Se a avaliação é parte integrante e indissociável do processo formativo, e não um momento isolado, suas formas de aplicação devem refletir o compromisso ético, crítico e reflexivo esperado do ensino de História. Avaliar é intervir, mediar e agir para que o estudante desenvolva a capacidade de pensar o mundo historicamente. Para tanto, esse desenvolvimento exige instrumentos de avaliação que revelem processos de pensamento, e não apenas resultados finais.

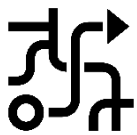


Práticas avaliativas coerentes com essa concepção formativa devem partir da compreensão de que o conhecimento histórico é construído na interação, na problematização e na mediação. Perrenoud (1999) e Hoffmann (2001) destacam que a avaliação, quando formativa, constitui um ato contínuo de acompanhamento. Esse acompanhamento permite ao professor ajustar o ensino às necessidades e ao ritmo real de desenvolvimento dos estudantes. No ensino de História, essa lógica deve traduzir-se em estratégias que favoreçam o diálogo, a escuta e a autoria. Devem ser criadas oportunidades para que os estudantes elaborem, com base na leitura histórica, interpretações coerentes sobre o passado e o presente, para além da simples internalização de fatos, nomes e datas.

Entre os instrumentos avaliativos possíveis está o uso do próprio processo investigativo da História como oportunidade de aprendizagem e avaliação. A análise de fontes históricas em sala de aula, por exemplo, pode constituir ferramenta pedagógica relevante. Ao analisar documentos, imagens, relatos orais ou objetos, o estudante pode questionar a produção dessas fontes, a origem das informações, identificar perspectivas e silêncios, além de construir interpretações históricas contextualizadas. O professor pode avaliar, nesse processo, a capacidade de observação, a formulação de hipóteses, a argumentação e a articulação temporal. Um trabalho dessa natureza permite avaliar o raciocínio histórico, a capacidade de pensamento complexo e de inferência, em lugar da simples reprodução de informações.

Como exemplo, pode-se mencionar a “Carta de Pero Vaz de Caminha”, fonte histórica conhecida que, trazida à sala de aula, pode suscitar discussões sobre seu significado e contexto de produção. O documento apresenta impressões que, à primeira vista, podem parecer desinteressadas: a terra seria fértil, os indígenas não teriam religião, seriam dóceis e facilmente convertidos ao cristianismo e colaborariam com os portugueses. A partir desse material, podem ser problematizadas diversas questões, desde a ausência da voz indígena — que nada “diz” no documento — até a leitura etnocêntrica europeia da alteridade.

Outra prática possível é a elaboração de portfólios de aprendizagem, nos quais se reúnam produções realizadas ao longo de um período. Esse material, além de processual, permite observar o percurso de desenvolvimento individual de cada

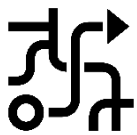


estudante. O portfólio evidencia avanços, dúvidas, mudanças e reinterpretações, tornando visível o processo de aprendizagem. Além disso, desloca o foco da nota para o percurso formativo, permitindo que o estudante se perceba como sujeito histórico e autor do próprio aprendizado. Na construção e análise dos portfólios podem ser incluídos momentos de autoavaliação, em que o estudante reflita sobre seu processo de aprendizagem. Práticas dessa natureza, conforme Luckesi (2018), reforçam o caráter reflexivo e formativo da avaliação, promovendo autonomia e consciência crítica.

Os portfólios podem integrar produções escritas, análises de fontes, apresentações, produções manuais, vídeos e outros materiais audiovisuais. Com a reunião dessas atividades, tanto professor quanto estudantes podem acompanhar o progresso realizado e observar o aprofundamento das análises ao longo do tempo.

As narrativas históricas também se apresentam como prática avaliativa relevante. Quando o estudante escreve ou relata um acontecimento histórico, mobiliza diversas capacidades cognitivas, como linguagem, interpretação e argumentação, importantes para a formação da consciência histórica. Conforme Rüsen (2007), narrar é uma forma de pensar historicamente; portanto, toda narrativa constitui também uma demonstração de aprendizagem. Ao avaliar narrativas, o professor observa um conjunto amplo de habilidades subjacentes à sua produção. O trabalho com a escrita de narrativas pode ainda assumir caráter interdisciplinar, pois mobiliza outras áreas do conhecimento. Após o desenvolvimento de determinada unidade temática, pode-se propor aos estudantes a elaboração de uma narrativa histórica como instrumento avaliativo.

Para além das produções individuais, podem ser consideradas atividades coletivas, como projetos interdisciplinares, seminários temáticos e debates históricos. Essas atividades permitem avaliar não apenas o domínio conceitual, mas também a argumentação, a escuta, a capacidade de exposição de ideias e o respeito à diversidade de interpretações. Ao discutir temas como ditadura, escravidão, cidadania ou direitos humanos, o estudante é desafiado a posicionar-se diante do passado e do presente, articulando conhecimento e reflexão ética. A avaliação centra-se, nesse caso, na coerência argumentativa, na capacidade de diálogo e na interpretação histórica.

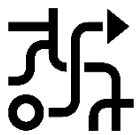


As práticas mencionadas aproximam-se do que Esteban (2003) denomina avaliação emancipatória, pois valorizam a construção coletiva de conhecimentos e sentidos e contribuem para a formação de sujeitos críticos. O foco desloca-se do controle para a compreensão, da medida para a construção e da punição para o conhecimento. O erro torna-se indicador de desenvolvimento e oportunidade de avanço, e não desvio a ser punido. O professor, nessa perspectiva, também aprende sobre sua prática e sobre as estratégias que precisam ser revistas para favorecer a aprendizagem.

Outro aspecto importante é a inclusão, sempre que possível, da avaliação entre pares. Nessa prática, os estudantes observam e comentam o trabalho dos colegas. Essas atividades devem ser bem esclarecidas e conduzidas ao longo de todo o processo, podendo estimular o olhar crítico, o diálogo e o respeito à produção do outro, além de desenvolver habilidades de cooperação e reflexão. Ao avaliar a produção alheia, o estudante também reflete sobre suas próprias produções e interpretações da realidade.

Por fim, a avaliação formativa, contínua e diagnóstica no ensino de História requer mudança de postura docente e de concepção de ensino-aprendizagem. Toda forma de avaliação expressa uma concepção de ensino e de sociedade. Avaliar de maneira contextualizada e construtiva contribui para formar cidadãos capazes de pensar criticamente a sociedade. Como aponta Fonseca (2019), o ensino de História deve contribuir para a emancipação intelectual e política dos sujeitos, o que só se torna possível quando a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a integrar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a diversidade de práticas avaliativas não constitui um conjunto de técnicas isoladas, mas a expressão concreta de uma concepção pedagógica humanizadora e democrática. Avaliar é acompanhar, compreender e reconstruir o processo de aprender. No ensino de História, essa reconstrução tem como horizonte a formação de sujeitos conscientes de seu tempo, capazes de compreender e interpretar o passado de maneira crítica e contextualizada.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

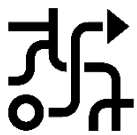
Discutir a avaliação da aprendizagem no ensino de História é discutir, em última instância, o próprio sentido da educação e da formação humana. Avaliar não é um gesto neutro, tampouco uma operação meramente técnica: trata-se de uma prática social e política que revela concepções de sujeito, conhecimento e sociedade. No ensino de História, cujo objetivo maior é formar consciências históricas capazes de compreender e transformar a realidade, a avaliação precisa assumir caráter igualmente crítico e emancipador.

Os fundamentos teóricos apresentados convergem para a compreensão da avaliação como ato pedagógico e ético, parte inseparável do processo de ensino-aprendizagem e voltado à formação integral do estudante. Avaliar, nessa perspectiva, é acompanhar o percurso de construção do conhecimento, mediando aprendizagens e criando condições para que o estudante desenvolva autonomia intelectual, empatia histórica e consciência crítica. Trata-se de um processo contínuo, dialógico e reflexivo, no qual o erro e a dúvida não são sinais de fracasso, mas etapas constitutivas do aprender.

No ensino de História, a avaliação formativa adquire dimensão ainda mais profunda, pois não se limita à verificação de conteúdos, mas orienta-se pela análise de como o estudante interpreta, problematiza e reconstrói o passado. A aprendizagem histórica manifesta-se quando o estudante é capaz de compreender o tempo como construção humana e de perceber as relações entre passado e presente. Avaliar em História, portanto, é avaliar modos de pensar, argumentar e atribuir sentido ao mundo.

As práticas avaliativas formativas apontadas revelam-se instrumentos eficazes para observar esse processo de construção do pensamento histórico. Ampliam o espaço de expressão dos estudantes e permitem ao professor exercer papel de mediador, atento às singularidades do percurso de cada aprendiz. Mais do que técnicas, representam postura pedagógica comprometida com o diálogo, com o respeito às diferenças e com a democratização do saber.

A transformação das práticas avaliativas exige a superação de resistências históricas ainda presentes na cultura escolar. A lógica da nota, da prova e da classificação permanece em muitas práticas docentes, sustentada por uma visão



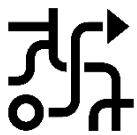
reducionista da aprendizagem e por estruturas institucionais que privilegiam a mensuração em detrimento da compreensão. Romper com essa lógica constitui desafio coletivo que envolve políticas educacionais, formação docente e mudança cultural nas escolas.

Assim, a avaliação da aprendizagem no ensino de História deve ser concebida como parte constitutiva da ação educativa, e não como seu desfecho. Avaliar é compreender o movimento do aprender e intervir para que esse movimento ganhe sentido e profundidade. Quando formativa, a avaliação torna-se espaço de emancipação, tanto para o estudante, que aprende a pensar historicamente, quanto para o professor, que reflete sobre a própria prática.

Pode-se afirmar, portanto, que a avaliação no ensino de História cumpre sua função quando contribui para a formação de sujeitos capazes de ler o mundo de forma crítica, de reconhecer-se como agentes históricos e de agir de modo consciente e solidário na transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. *A formação da consciência histórica em jovens estudantes*. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliar: ato político e compromisso ético*. In: _____. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7–22.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar e aprender História: fundamentos e propostas*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.



PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da História — os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III — formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação da consciência histórica: os jovens e a História*. Ijuí: Unijuí, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999

Recebido em 12/11/2025

Aprovado em 14/04/2026