



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS



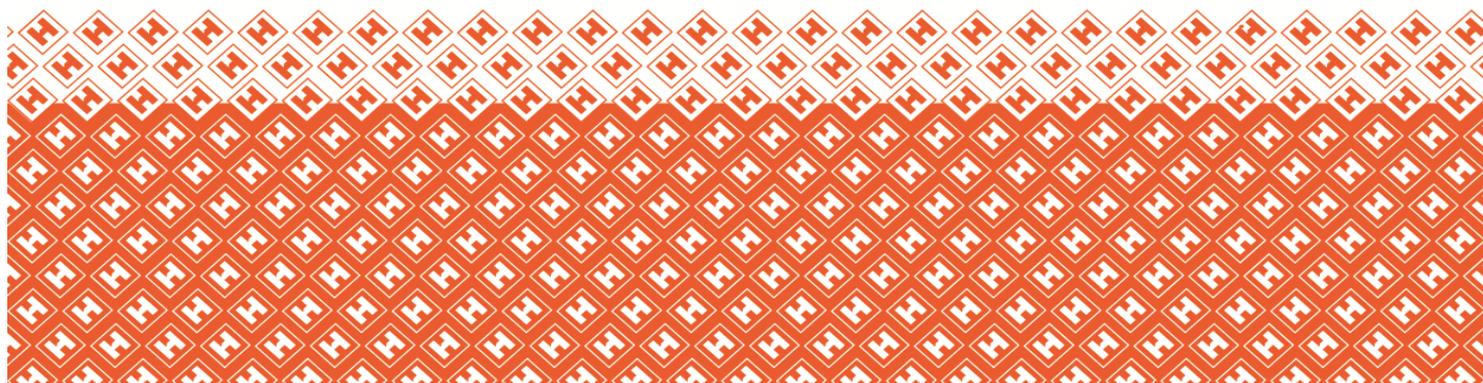
**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

LAIRA DE AZEVEDO PINHEIRO

*Uma proposta de instrumento de avaliação em  
História para o Ensino Médio: a prova objetiva e o  
sistema de múltiplas respostas*



Laira de Azevedo Pinheiro

**Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o Ensino Médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

P654 Pinheiro, Laira de Azevedo.  
Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o  
Ensino Médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas /  
Laira de Azevedo Pinheiro. – 2018.  
147f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional  
PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Avaliação educacional –  
Teses. I. Rocha, Helenice Aparecida Bastos. II. Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.  
III. Título.

CDU 93

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Laira de Azevedo Pinheiro

**Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o Ensino Médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 13 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Meneguello  
Universidade Estadual de Campinas

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2018

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a Dudu, que habita um céu colorido. E ao Logan, que mostrou como é possível atingir o amor maternal.

## AGRADECIMENTOS

Começo essa lista agradecendo às Deusas e aos Deuses, à espiritualidade amiga, pela permissão e por todo suporte concedido até esta etapa da minha caminhada terrena.

Às mulheres da minha família, Flor, Leila e Leillane, que, antes de tudo, me ensinaram a ser forte e estudiosa. O clã Pinheiro resiste! Vocês são o alicerce da minha formação moral. Sem vocês não há nada.

Agradeço, muito especialmente, aos meus alunos, toda a minha vida acadêmica e profissional é dedicada a vocês. Ao meu ex-aluno, meu amigo, meu suporte, Alano dos Santos, o maior incentivador desse mestrado, da minha carreira, entusiasta da minha vida. Obrigada por insistir em mim. Gê, meu aluno 01, meu dual, obrigada pela parceria, paciência e admiração.

Às minhas amigas de Letras, Gabriela Silva, Renata Targino e Susanna Traiano, que afinaram minha escrita, esmeraram meu discurso e escolheram amar o meu amor pela História, pela escrita da História e pelo ensino da História.

“O sistema é mau, mas minha turma é legal”. Agradeço imensamente à minha turma de mestrado. Nossa união, companheirismo e resistência são marcas indelévels na minha biografia. Obrigada por me oportunizarem representar vocês diante do colegiado, foi uma honra que cumpri até o último minuto com muito orgulho. Destaco meus queridos e amados companheiros Alexandre Corecha, Clemir Barbosa, Cristiana Abrantes, Lara Ximenes e Silvana Nunes, vocês sabem o quanto significam para mim.

Ao ProfHistória, pela oportunidade de aprendizado e crescimento profissional. Este programa, certamente mudou e segue mudando a vida de centenas de Professores de História, da Educação Básica.

Professora Carina, Professora Sônia, Professor Reznik, o empenho e a disponibilidade de vocês me encheram de gás para seguir na nossa profissão. Vocês são pontos de luz em meio à escuridão.

À minha doce e elegante orientadora, Helenice Rocha, que aceitou o desafio de pensar a avaliação escolar em História, junto comigo. Que foi extremamente carinhosa e compreensiva no decorrer de todas as adversidades enfrentadas por mim nesses dois últimos anos.

Por fim, agradeço à minha casa, meu aconchego: UERJ-FFP. Essa pesquisa existe, porque a UERJ segue resistindo aos ataques nefastos do obscurantismo e da desonestidade dos poderes públicos para com a educação, pesquisa e ciência. Creiam, a UERJ vale a pena!

(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento humano é  
amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu  
caráter formador.

*Paulo Freire*

## RESUMO

PINHEIRO, Laira de Azevedo. *Uma proposta de instrumento de avaliação em história para o ensino médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas*. 2018. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

O tema central dessa pesquisa é uma proposta metodológica denominada *Guia Prático para Professores do Ensino Médio: A Prova Objetiva no Ensino de História e o Sistema de Múltiplas Respostas e Pontuações* e tem como principal objetivo colaborar com os professores de história em suas atividades docentes de elaboração de instrumentos para a avaliação de aprendizagem escolar no ensino de História, ou seja, a avaliação daquelas aprendizagens pelas quais a escola é responsável. Utilizaram-se como referenciais teóricos os trabalhos de Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Vasco Pedro Moretto e Philippe Perrenoud sobre avaliação escolar. No que concerne ao quadro teórico em Ensino de História, empregou-se como base os trabalhos de Helenice Rocha, Selva Fonseca e Leide Turini. Dialogamos junto a 20 professores de História que atuam no Ensino Médio em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro através de questionário e aplicação do método proposto no Guia Prático, questionário preenchido via internet e com comunicação complementar diversificada. Após a aplicação do método tal como proposto, todos os professores, fizeram uma avaliação da experiência e relataram como foi a experiência para os discentes e para si próprios.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Aprendizagem Histórica. Saberes e Práticas no Espaço Escolar. Ensino Médio. Avaliação Escolar. Prova Objetiva.

## ABSTRACT

PINHEIRO, Laira de Azevedo. *A proposal of an evaluation instrument in history to High School: the objective test and the system of multiple answers*. 2018. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The main theme is a methodological proposal called *Practical Guide for Teachers of High School: The Objective Test in History Teaching and the System of Multiple Answers and Scores* and have as the main objective to collaborate with the teachers in their teaching activities of instrument elaboration to the evaluation of school learning in the teaching of History, that means, the assessment of those learnings by which the school is responsible. It was used as theoretical references the works of Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Vasco Pedro Moretto and Philippe Perrenoud on school evaluation. Regarding the theoretical framework in Teaching History, we use as a basis the works of Helenice Rocha, Selva Fonseca and Leide Turini. We talked to 20 history teachers who work in High School in the State of Rio de Janeiro through a questionnaire and application of a teaching tool in the Practical Guide, the search questionnaire filled out via internet and with additional diverse communication. After the application of the method as proposed, all teachers reported how the experience was for the students and for themselves.

**Keywords:** Teaching History. Historical Learning. Knowledge and Practice in School Space. High School. School evaluation. Objective Test.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Questão ONHB.....	49
Figura 2 –	Gabarito Questão ONHB.....	51

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Durante a sua vida acadêmica você cursou alguma disciplina, ou curso sobre avaliação escolar?.....	54
Gráfico 2 –	Você tem conhecimento sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, através da aprendizagem da disciplina de História?.....	55
Gráfico 3 –	A instituição de ensino oferece algum tipo de modelo/proposta avaliativa a ser seguida?.....	56
Gráfico 4 –	Você tem autonomia para eleger os métodos de avaliação escolar?.....	57
Gráfico 5 –	Considerando o tempo de aula equivalente entre 45 minutos e 50 minutos, 2 aulas foram suficientes para a aplicação da proposta avaliativa, com 5 questões?.....	60
Gráfico 6 –	Você sentiu dificuldade na correção ao aplicar a gradação de pontuação nas alternativas?.....	61
Gráfico 7 –	A partir dessa experiência, você utilizaria esse método avaliativo?.....	62
Gráfico 8 –	Como você elabora sua prova objetiva de múltipla escolha?.....	63
Gráfico 9 –	Você costuma fazer um levantamento, a partir das questões da prova objetiva, de quais assuntos os alunos tiveram maior dificuldade?.....	64
Gráfico 10 –	Você discute a correção da prova objetiva em sala de aula, junto com os alunos?.....	65

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Localidades de aplicação da pesquisa.....	47
Tabela 2 –	Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta na hora de avaliar seus alunos?.....	58
Tabela 3 –	Como escolher suporte de questão.....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONHB	Olimpíada Nacional em História do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PROUNI Programa Universidade para Todos

SISU Sistema de Seleção Unificada

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

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>OS CAMINHOS DO ENSINO, DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM E OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA .....</b>	<b>20</b>
1.1	Reflexão teórico-pedagógica sobre os processos de ensino de História e avaliação de aprendizagem, no Brasil, a partir dos anos 1980 .....	20
1.2	A Avaliação de aprendizagem segundo documentos oficiais – 1990/2016 .....	26
1.3	A construção de metodologias para avaliação escolar no ensino de História .....	37
<b>2</b>	<b>UMA NOVA CONCEPÇÃO DE PROVA OBJETIVA: O USO DO MÉTODO DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS CORRETAS .....</b>	<b>46</b>
2.1	ONHB: Seis participações e um novo olhar sobre o ensino, aprendizagem e avaliação de História .....	48
2.2	A vez do mestre: Professores apresentam seus desafios e obstáculos no momento da elaboração da prova objetiva de História .....	53
2.3	Análise dos professores sobre a aplicação do método de prova objetiva com múltiplas alternativas corretas .....	59
2.4	Prova não prova nada? Prova mal elaborada não prova nada: discussão sobre a eficácia da prova objetiva e do sistema de múltiplas alternativas corretas .....	62
<b>3</b>	<b>UM GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES .....</b>	<b>66</b>
3.1	Estrutura técnica das questões .....	66
3.2	Seleção e mobilização de suportes para o uso em questões .....	72
3.3	A aplicação de pontuação as alternativas .....	74
3.4	Gabarito comentado: momento dialógico da avaliação .....	77

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	82
<b>APÊNDICE A</b> - Questionário sobre a atividade docente de avaliação escolar e proposição de novo método avaliativo .....	86
<b>APÊNDICE B</b> - Matriz de respostas referente ao questionário sobre a atividade docente de avaliação escolar e proposição de novo método avaliativo .....	93
<b>APÊNDICE C</b> - Proposta de Novo Método de Avaliação Escolar: Prova Objetiva e o Sistema de Múltiplas Respostas Corretas .....	100
<b>APÊNDICE D</b> – Produto: Guia Prático para Professores do Ensino Médio .....	112
<b>ANEXO A</b> - Eixos Temáticos – História: PCN+ Ensino Médio .....	131
<b>ANEXO B</b> - Enem 1998 – Matriz de Referência .....	136
<b>ANEXO C</b> - Enem 2009 – Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias .....	139
<b>ANEXO D</b> - Taxionomia de Objetivos Educacionais de Aprendizagem – Domínio cognitivo (Taxionomia de Bloom) .....	143

## INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa aborda reflexões teórico-pedagógicas dos processos de avaliação de aprendizagem escolar e os instrumentos de avaliação escolar em História, a partir de 1980, bem como apresentar desafios e obstáculos enfrentados pelos professores para a elaboração da prova objetiva de múltipla escolha. Por fim, apresentamos uma proposta metodológica denominada ***Guia Prático para Professores do Ensino Médio: A Prova Objetiva no Ensino de História e o Sistema de Múltiplas Respostas e Pontuações***. Essa têm como principal objetivo colaborar com os professores em suas atividades docentes de elaboração de instrumentos para a avaliação de aprendizagem escolar no ensino de História, ou seja, a avaliação daquelas aprendizagens pelas quais a escola é responsável.

O interesse sobre o tema da avaliação de aprendizagem escolar se deu a partir da minha prática docente. Iniciei a carreira em 2007, como professora de História em cursos pré-vestibulares – ainda aluna da graduação –, ou seja, além do conteúdo da disciplina, era necessário que eu me preocupasse em preparar os alunos para um exame, uma prova objetiva de múltipla escolha para o ingresso ao Ensino Superior. Uma vez concluída a licenciatura – 2008 –, passei a atuar como docente, em uma grande rede de ensino nacional, no ensino fundamental e no curso pré-vestibular.

Já no primeiro bimestre, do ano de 2009, o coordenador da equipe de História nomeou-me responsável pelas elaborações das provas objetivas e discursivas do 6º ano, sem eu nunca ter elaborado uma prova na vida. Daquele momento em diante, comecei a pesquisar do que eram compostas essas avaliações, como se elaborava e quais eram os seus objetivos.

Embora tenha cursado História na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, durante a graduação não cursei nenhuma disciplina específica, sobre o processo de avaliação de aprendizagem escolar, principalmente no tocante a disciplina de História.

Assim, a partir da troca de experiências com outros colegas professores, de forma intuitiva e autodidata, comecei a elaborar minhas provas. Inicialmente elas eram compostas de questões retiradas de livros didáticos e de exames de ingresso ao Ensino Superior. Eu usava questões dos anos finais do Ensino Médio para alunos

da série inicial do Ensino Fundamental II, claramente os alunos tinham problemas em resolver as questões e eu em explicar o rendimento escolar das turmas.

Essas condições fizeram-me sentir a necessidade de elaborar questões inéditas, ligadas aos métodos de ensino utilizados por mim. Passei a elaborar as questões não só para as provas, mas também para os exercícios feitos em sala de aula e passados para casa. Senti que minha prática docente havia melhorado, bem como o rendimento dos alunos, mas ainda faltava algo. Desse momento em diante comecei a elaborar avaliações formativas<sup>1</sup> que tentassem dar conta das dimensões investigativas e reflexivas do processo de ensino e aprendizagem em História. Contudo, a prova objetiva continuava presente, já que era uma exigência da instituição a fim de promover uma dimensão classificatória do processo de aprendizagem por parte do educando.

Ainda no ano de 2009, em uma reunião pedagógica da equipe de História, fomos apresentadas da ONHB, seu método inovador de questões objetivas com todas as alternativas corretas, baseada em pesquisa e análises de fontes históricas. Tal proposta vinha de encontro ao meu trabalho de elaboração de avaliações escolares.

Particpei, como orientadora de inúmeras equipes, em seis edições da Olimpíada, além de auxiliar colegas e instituições de ensino em todas as edições promovidas até hoje. Essa experiência me fez criar cada vez mais interesse sobre a prova objetiva, sua formulação e seus objetivos.

No ano de 2014, já decorridos sete anos de magistério, comecei a elaborar, em inúmeras escolas, questões com a mesma proposta da Olimpíada e aplicar em sala de aula. Houve um estranhamento, por parte dos alunos, num primeiro momento, mas depois de explicada a dinâmica e a resolução das questões junto com a turma, cada vez mais os alunos foram se interessando pela proposta, inclusive, solicitando que a prova objetiva seguisse aqueles moldes.

Em 2016, no primeiro bimestre, comecei a aplicar apenas para o Ensino Médio a prova objetiva de múltiplas alternativas corretas com gradação de pontuação.

Essa experiência adquirida com a elaboração de questões inéditas para provas objetivas, as participações na ONHB, somadas à troca de práticas

---

<sup>1</sup> Este conceito será mais bem trabalhado no item 1.3.

pedagógicas com os colegas levaram-me a definir o tema e objetivos da pesquisa, assim como a elaboração do produto.

O primeiro capítulo da dissertação traz uma reflexão teórica sobre os processos de avaliação de aprendizagem no Brasil, especialmente no tocante à História, a partir de 1980. Refletir sobre avaliação trouxe a necessidade de pensarmos a construção dos currículos escolares e sobre História enquanto disciplina escolar, quais critérios seriam elencados para escolha e esquematização dos conteúdos a serem ensinados.

O capítulo um também traz a perspectiva da avaliação de aprendizagem a partir da regulação do governo federal, através de leis, documentos e exames oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Exame Nacional do Ensino Médio, dentre outros. O capítulo encerra trazendo a discussão sobre a construção de metodologias para avaliação escolar no ensino de História e a dissonância entre metodologia de ensino e avaliação de aprendizagem.

Como aporte teórico da pesquisa e do produto, utilizo os estudos de Cipriano Carlos Luckesi, que abordam ações histórico-sociais determinantes para entender como se construiu a prática de avaliação de aprendizagem. A partir dessa análise, ele traça paralelos para novas possibilidades e modelos de avaliação escolar. O trabalho também traz a perspectiva de avaliação mediadora proposta por Jussara Hoffmann, bem como as proposições de Vasco Pedro Moretto para a elaboração e ressignificação da prova objetiva.

A abordagem metodológica da pesquisa é o tema do capítulo 2. A partir de questionários preenchidos por docentes da Educação Básica, no estado do Rio de Janeiro, foi possível traçar uma análise sobre os percebidos desafios e dificuldades que o professor enfrenta para elaborar suas avaliações, assim como sopesar o uso do método proposto pela pesquisa. Também nesse capítulo apresento de forma mais proveitosa a minha experiência docente relatada no início do texto e uma discussão à luz da eficácia da prova objetiva, nos sentidos de avaliação formal e classificatória.

Tendo em vista os desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes para a construção de instrumentos avaliativos de aprendizagem escolar – como recurso metodológico –, o resultado da pesquisa, no capítulo final, descortina, passo a

passo, a elaboração de questões objetivas de múltiplas respostas com gradação de pontuação para as alternativas.

O produto, por sua vez, tem como pretensão a proposição de um Guia Prático para Professores com o objetivo de colaborar com os docentes em suas atividades pedagógicas de construção da prova objetiva de múltipla escolha.

## **1 OS CAMINHOS DO ENSINO, DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM E OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA**

Comumente, processos de avaliação de aprendizagem escolar estão centrados na metodologia de ensino, que está baseada no currículo adotado para aquela instituição, série e disciplina. Portanto, propor uma discussão sobre avaliação escolar é também propor uma discussão sobre metodologias de ensino e as disputas que ocorrem na elaboração do currículo escolar.

Conhecer as políticas educacionais adotadas em âmbito federal e estadual, bem como as discussões acerca do que deve ser ensinado, aprendido e avaliado em História, ajudam-nos a compreender os mecanismos de controle dos processos e das práticas educacionais, no nosso caso, em especial, da atividade técnica-pedagógica denominada avaliação.

### **1.1 Reflexão teórico-pedagógica sobre os processos de ensino de História e avaliação de aprendizagem, no Brasil, a partir dos anos 1980**

A década de 80 do século XX, com a volta do Estado de Direito, se apresenta cheia de desafios e com novas possibilidades de ação dos atores sociais na sociedade brasileira. “Com o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História.” (FONSECA, T. 2006:59).

Partindo do advento de abertura política<sup>2</sup>, ressignificar o ensino de História ganha voz em espaços como a ANPUH<sup>3</sup>, seminários, associações de caráter

---

<sup>2</sup> O processo de Abertura Política, no Brasil, se deu através de uma série de ações, durante os governos, Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985), da Ditadura Civil Militar, cujo objetivo era realizar uma transição lenta, gradual e segura para a redemocratização do país. Esse processo é concluído com a promulgação da nova Constituição, em 1988.

<sup>3</sup> Associação Nacional de História. No Estatuto da Associação, estão definidos seus propósitos: Art. 4º. – A presente Associação tem por objetivos: a. O aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis; b. O estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História; c. A defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos; d. A defesa do livre exercício das atividades dos profissionais de História; e. A representação da comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores,

sindical, debates e congressos. Segundo os estudos de Selva Guimarães Fonseca, até a mídia apresentou debates sobre os novos rumos do ensino de História. Dentre esses novos rumos apresentam-se discussões como “rever a produção do conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus<sup>4</sup>” (FONSECA, S. 1993:86).

Vários desafios à escola e ao ensino de História foram colocados, a exemplo: transposição didática das ciências acadêmicas para o saber escolar; a escola como espaço produtor de saber; professores e alunos assumindo novas funções sociais dentro do espaço escolar, funções essas que estavam restritas a serem expectadores de um processo que contribuía para a manutenção do *status quo*. Fica evidente, portanto, a exigência de formulação de uma nova mentalidade sobre o papel escolar e uma nova concepção de ensino de História. Selva Barreto afirma que:

Esta concepção busca romper com certas práticas anteriores de História, demolindo a cronologia unidirecional até então contida nos currículos oficiais e os dois esquemas predominantes na organização curricular. Os autores questionam os modelos e paradigmas que fazem parte da nossa tradição, seja da historiografia considerada de direita, seja de esquerda: há uma negação tanto do esquema cronológico francês, que divide a história na sequência Pré-História, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, quanto da visão marxista da evolução dos modos de produção. (FONSECA, S. 1993:94)

As novas propostas curriculares questionam desde o conteúdo programático até o processo de avaliação de aprendizagem.

Ao professor, é atribuída grande parte da responsabilidade pela melhoria da qualidade de ensino no país. Embora lhe seja concedida mais autonomia para a execução da sua *práxis*, sua carga de trabalho e sua responsabilidade aumentam sobremaneira, sem o suporte devido dos sistemas de ensino.

Em algumas redes brasileiras chegou-se mesmo a questionar a legitimidade de quaisquer formas de sistematização dos currículos pelos órgãos gestores. Aos professores é dada grande liberdade para organizar o trabalho pedagógico, tanto no que se refere à escolha dos conteúdos quanto às abordagens. Eles recebem apenas orientações muito genéricas,

---

entidades científicas ou acadêmicas. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos>. Último acesso: 30 de julho de 2018.

<sup>4</sup> 1º e 2º graus eram nomenclaturas usadas antes da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para designar as mesmas etapas da educação básica, que hoje chamamos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

posto que se aposta na reinvenção do currículo, pelo trabalho coletivo dos docentes, o que deve ocorrer mediante o diálogo constante com a comunidade escolar. (BARRETO, 2012:742)

A outra grande discussão que vai se travar é sobre os processos de avaliação de aprendizagem. As novas demandas de projetos e currículos educacionais não se encaixam no modelo tradicional de avaliação, normativo, hierárquico e excludente. A avaliação do aluno precisará ser pensada a respeito de sua incidência sobre os processos de aprendizagem, mas também sobre as condições de ensino que lhe são ofertadas no ambiente escolar.

As avaliações de aprendizagem e os instrumentos voltados para tal ação pedagógica apresentavam caráter fundamentalmente técnico a fim de aferir a aprendizagem e a eficiência do método de ensino de modo objetivo e, pretensamente, neutro. A teoria pedagógica de Ralph Tyler – no que diz respeito aos princípios norteadores propostos pelo mesmo para a avaliação de aprendizagem escolar, como: objetividade, fidedignidade e validade –, apresentam-se nas práticas tradicionais adotadas pelas escolas até então.

Desse modo, os pressupostos teóricos do positivismo e do tecnicismo estão explicitamente claros no método apresentado pelo autor, na medida em que se espera que toda avaliação deva fornecer dados que permitam:

- Identificar os pontos fortes e os pontos fracos do programa de ensino;
- Colocar hipóteses sobre esses aspectos e testá-las;
- Classificar os objetivos educacionais;
- Ajudar no desenvolvimento dos planos de educação;
- Orientar individualmente cada aluno sobre seu progresso;
- Informar o sucesso da escola à sua própria clientela;
- Usar os conhecimentos provenientes desses testes para a melhoria do currículo e/ou do programa de ensino (TYLER, 1983).

Nas instituições de ensino, percebia-se a influência de Tyler quando

(...) uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionada estritamente aos itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação por meio de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos (...). Assim, quando se discute avaliação, discutem-se de fato instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final. (HOFFMAN, 2014:53)

A avaliação classificatória está bastante relacionada com a exclusão escolar e com parte dos processos de exclusão social. Autores como Philippe Perrenoud põem em xeque a ideia de erro como fracasso e de dúvida como não conhecimento, colocando a avaliação de aprendizagem escolar num lugar de recurso pedagógico que visa compreender se “os conhecimentos com os quais o aluno entra em contato na escola correspondem a interpretações sobre a (*sua*) realidade e a essas são valorativas” (TURINI, 1997:73).

Na década de 1990, ocorreram mudanças significativas na sociedade e na educação brasileira em relação ao ensino, e claro, na disciplina de História, através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O grande desafio é a melhoria da qualidade de educação. Como previsto na LDB,

o Estado brasileiro necessitava elaborar uma proposta de currículo que servisse de parâmetro para as escolas no território nacional. Serviu de subsídios para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais uma pesquisa realizada em 1995, pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pelo MEC. Nessa pesquisa, foram analisados os currículos de 21 Estados da federação, Distrito Federal e mais o currículo de três capitais: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os currículos analisados datavam do período de 1985 a 1995. (BARRETO, 2000:2)

Nesse contexto, a História enquanto ciência, também passava por debates. Selva Fonseca argumenta que:

a ideia de ensino de História calcado na produção do conhecimento a partir de temas-objetos choca-se frontalmente com a concepção de Ciência e de História já cristalizada no social. Em primeiro lugar, esta proposta recusa-se a admitir que só é válido aquele conhecimento produzido a partir de procedimentos objetivos e da definição de uma teoria, prévia, controlados por determinados agentes acadêmicos. Em segundo lugar, a proposta preconiza o resgate de ações históricas, temas e documentos que representam outras possibilidades históricas e não apenas os feitos e fatos que formam o conjunto de memória do vencedor. (FONSECA, S. 1993:129)

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio – nos anos 1990, considera-se oficialmente que o ensino de História não deve se restringir a um modelo de ensino reprodutivo – que enfatize a memorização e a informação de fatos, ignorando a experiência do estudante. Nessa forma de ensinar, o trabalho é centrado no professor, trata-se de um monólogo. Busca-se, por sua vez, um modelo de ensino que pode ser denominado produtivo. O

professor é o mediador do diálogo, o orientador do trabalho que envolve pesquisa, reflexão, atividades coletivas e a construção de uma opinião própria com base nas informações levantadas, nos argumentos trabalhados. O conteúdo passa a ser, então, um instrumento para a construção do conhecimento.

Assim sendo, os PCNs se apresentam como matriz referencial, uma orientação geral. Sua utilização é flexibilizada, a fim de que as redes de ensino público e particulares possam adaptá-los para a sua realidade. Entretanto, como essas orientações se configuram como força motriz para a melhoria da qualidade de ensino, os Estados cujos currículos não preveem as aplicações dos PCNs podem apresentar um desempenho aquém do esperado nas avaliações nacionais.

Como salientado no início do capítulo, a construção do currículo não é neutra.

As reformas curriculares, expressas nos debates e documentos produzidos nos governos democráticos nos níveis federal, estadual e municipal, são reveladores de objetivos, posições políticas e teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar estratégica para a formação do cidadão, mas também modos de pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar. (FONSECA, S. 2010:2)

A partir das considerações tecidas por Elisabeth Macedo, em seus trabalhos acerca da construção de políticas curriculares educacionais, é possível constatar que desde a segunda metade da década de 1990, os sistemas educacionais têm investido em estratégias de controle diversas no que tange à prática docente. Tais ações têm sido intensificadas na visão dessa autora e são justificadas por uma equação que torna a qualidade dependente de controle. O controle sobre o currículo dar-se-á através das avaliações externas. Assim:

o Ministério da Educação cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, que afere o rendimento dos alunos do ensino fundamental e médio por meio de uma matriz de referência curricular formulada com base no ensino por competência, a qual passa a ser referenciada nos parâmetros curriculares nacionais, uma vez estes instituídos. Na mesma década são criados ainda pelo ministério o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, e o Exame Nacional de Cursos – ENADE. (BARRETO, 2012:744)

Em 2005, é criada a Prova Brasil<sup>5</sup>, com o objetivo de avaliar a situação da escola pública em relação a sua rede de ensino e em relação à média de ensino em

---

<sup>5</sup> A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem por objetivo avaliar

dimensão nacional. Em 2007, é criado, pelo governo em exercício, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que tem como objetivo medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, a fim de que as escolas brasileiras atinjam padrões de desempenho escolar similares aos dois países desenvolvidos.

Igualmente, as políticas públicas para educação acabam criando, a partir do início do século XXI, uma ideia de ranking nacional das instituições escolares e dos docentes. Atribui-se, novamente, aos professores mais uma parcela de responsabilidade sobre a melhoria da qualidade educacional. Nesse sentido, o educador é convidado a repensar as suas práticas, uma vez que “a coloca problemas para os quais muitas respostas não estão dadas, o que leva essas políticas de currículo a acionarem os saberes da experiência” (BARRETO, 2012:743).

Diante de todas essas mudanças no quadro educacional do país, a formação de docentes também muda, surgem discussões sobre a prioridade da avaliação ser um processo reflexivo, uma investigação, um ato mediatório que vai tentar compreender a multiplicidade de uma sala de aula: de culturas, de conhecimentos, de forma de aprender, de resultados. Assim, através da formação continuada e de sua própria experiência docente, o professor começa a compreender que há práticas pedagógicas que são favoráveis a alguns modelos de aprendizagem e menos favoráveis a outros. Essa dimensão investigativa e reflexiva possibilita ao professor uma melhor intervenção, visto que toda a turma de alunos é heterogênea. Essa análise é corroborada pelas pesquisas de Cipriano Carlos Luckesi, na qual afirma que uma das funções da avaliação de aprendizagem é

propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto do educador. Educador e educando, por meios de atos de avaliação, como aliados na construção de resultados satisfatórios de aprendizagem, podem se autocompreender no nível e nas condições em que se encontram, para dar um salto à frente (LUCKESI, 2011:208-209).

A avaliação de aprendizagem escolar é um dos eixos constituintes das atividades do processo pedagógico de uma instituição de ensino e, como tal, não deve ser considerada um processo isolado. Pensar processos/métodos/instrumentos

---

a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos aplicados aos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal.

avaliativos é, antes de tudo, pensar o significado prioritário da prática educativa. Para tanto, faz-se necessário conhecer e entender o percurso sócio-histórico da construção de avaliação de aprendizagem, bem como os recursos pedagógicos e técnicos utilizados na elaboração das atividades avaliativas.

A mudança radical operada nas políticas de currículo na última década tem levado à reificação do papel da avaliação como promotora da qualidade de ensino, subsumindo as questões de fundo ligadas à qualidade e ao sentido da educação que se quer oferecer às crianças e adolescentes e às suas potencialidades para enfrentar as desigualdades escolares e sociais, bem como estreitando o escopo do currículo. (BARRETO, 2012:748)

Dessa maneira, torna-se imperativo, a partir das mudanças nos processos educacionais e na sociedade, ocorridas em finais da década 80 e nos anos 90 do século XX, considerar a situação social do aluno diretamente ligada ao seu desempenho escolar. Assim, a avaliação deixar de carregar uma função meramente classificatória de aprovação/reprovação e ganha contornos de uma ação de reflexão e acompanhamento do aprendizado do estudante.

Por isso, a avaliação não deve ser analisada em si mesma, mas como componente de um sistema de ações. Êxito e fracasso são realidades construídas socialmente, na definição global e na atribuição de um valor a cada aluno (PERRENOUD, 1999).

## **1.2 A Avaliação de aprendizagem segundo documentos oficiais – 1990/2016<sup>6</sup>**

No contexto das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) propuseram a criação de bases metodológicas comuns para as escolas brasileiras sem definir um currículo comum de conteúdos. Somado a isso, exames como a Prova Brasil e o próprio ENEM

---

<sup>6</sup> Embora a Reforma Novo Ensino Médio, decretada pela lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tenha como resolução entrar em vigor a partir da data de sua publicação, a mesma fica condicionada a homologação da Base Nacional Comum Curricular, que até o presente momento da pesquisa, não havia sido homologada no que se refere ao Ensino Médio. Por isso optamos por fazer o recorte cronológico, dos documentos oficiais para o Ensino Médio, anterior a nova legislação, promulgada através de Medida Provisória.

criaram parâmetros de avaliação de aprendizagem dos estudantes e orientando as políticas públicas para educação.

A questão da integração curricular para o Ensino Médio parece ser fundamental para o MEC, uma vez que a expansão de matrículas e a universalização de acesso a esse nível de ensino justificam a necessidade de uma reformulação da etapa concluinte da Educação Básica. Em 26 de junho de 1998, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Resolução CEB/CNE nº 3, cujo objetivo é normativo para o Ensino Médio, com o fito de orientar o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixada pelo Conselho Nacional de Educação<sup>7</sup> (CNE). A DCNEM tem origem na LDB, de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”<sup>8</sup>.

Entre a implementação da DCNEM de 1998 e a implementação da DCNEM de 2012<sup>9</sup> foram apresentadas três versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Segundo Helenice Rocha e Marcelo Magalhães,

A primeira versão, de 1999, buscando superar a lógica disciplinar presente nas escolas, propunha organizar o ensino médio em três áreas: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Suas Tecnologias (BRASIL, 1999). Tanto as Diretrizes como os Parâmetros foram organizados a partir das áreas de conhecimento e da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O compromisso presente em ambos os textos era com os quatro alicerces estruturadores da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.<sup>10</sup> (...)

---

<sup>7</sup> As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>. Último acesso em: 28 de agosto de 2018.

<sup>8</sup> LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996; TÍTULO IV: DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Artigo 9º; Inciso IV.

<sup>9</sup> Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

<sup>10</sup> A publicação do Relatório da Comissão internacional sobre a Educação do Século XXI, da UNESCO, em 1996, apresenta esses quatro alicerces para a universalização do ensino no mundo. É

As Diretrizes e os PCNEM praticamente não fazem menção aos conteúdos a serem trabalhados nos anos do Ensino do Médio, listando apenas as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Com a permanência da formação de professores em cursos de licenciatura com a configuração disciplinar (português, matemática, química, física, história, geografia...) e a ênfase em conteúdos factuais ou conceituais, os professores, em sua grande maioria, não tiveram instrumentos para implementar as áreas de conhecimento, o que exigiria investir na construção de um ensino-aprendizagem fundamentado, sobretudo, no diálogo interdisciplinar. Em 2002 (...), foram publicados os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), cada uma das áreas de conhecimento presentes nas DCNEM e nos PCNEM de 1999 ganhou um volume de orientações educacionais complementares. (...) Fundamentalmente, procurava-se mostrar caminhos para a constituição de um diálogo interdisciplinar no espaço escolar. Ou seja, caminhos para tirar do papel a proposição das áreas de conhecimento. Em 2004, após cinco anos da primeira versão dos Parâmetros (...). retomou-se a discussão dos PCNEM. O Ministério da Educação finalmente reconheceu a pouquíssima recepção que a proposta teve entre os professores do ensino médio. A retomada da discussão se deu a partir da divulgação de documentos<sup>11</sup> preliminares, escritos por especialistas, acerca do papel de cada disciplina no interior das áreas de conhecimento. (MAGALHÃES; ROCHA, 2014:455-456)

A partir da DCNEM de 2012, o Ensino Médio foi organizado por quatro áreas de conhecimento, a saber: *Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas*. Tal organização reforça também o incentivo à interdisciplinaridade, tornando-se possível sistematizar o trabalho escolar em eixos temáticos interdisciplinares, sem caracterizar o trabalho por disciplinas. Trata-se de uma total mudança na maneira como a escola foi concebida até então, uma vez que se relega a segundo plano a organização curricular por disciplina. O PCNEM – de 2000 – apresenta o caráter interdisciplinar para a organização curricular. Lê-se que

Através da organização curricular por áreas (...) pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar. A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias

---

o mesmo ano da publicação da LDB, 9.394, de 20 de dezembro. Ou seja, a primeira publicação dos PCNs está vinculada ao contexto das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, bem como alinhada às exigências de organismos internacionais financiadores da educação.

<sup>11</sup> Foram criadas, em 2004, pela Secretaria de Educação Básica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. O objetivo visava esclarecer aos professores a aplicação dos PCNEM dentro de cada área do conhecimento estabelecida. Ex.: A disciplina de História compunha o volume três, intitulado “Ciências Humanas e suas tecnologias”.

disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000:21)

Com efeito, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – 2006 – atualizam os PCNEM e também reforçam a interdisciplinaridade para o ensino de História. De acordo com o documento,

O princípio pedagógico da interdisciplinaridade é aqui entendido especificamente como a prática docente que visa ao desenvolvimento de competências e de habilidades, à necessária e efetiva associação entre ensino e pesquisa, ao trabalho com diferentes fontes e diferentes linguagens, à suposição de que são possíveis diferentes interpretações sobre temas/assuntos. Em última análise, o que está em jogo é a formação do cidadão por meio do complexo jogo dos exercícios de conhecimento e não apenas a transmissão–aquisição de informações e conquistas de cada uma das disciplinas consideradas isoladamente. (BRASIL, 2006:68)

Debruçadas sobre a mesma realidade, sobre os mesmos eventos históricos, cada área do conhecimento oferece diferentes perspectivas, evidenciando, cada uma à sua maneira, aspectos importantes para o desenvolvimento de uma compreensão mais apurada da realidade. Ao buscar romper as barreiras dos conhecimentos compartimentados que não se comunicam o PCNEM e o PCN+, abrem-se para a perspectiva de ampliação do entendimento em direção à apreensão da realidade em sua totalidade.

É claro que a interdisciplinaridade é tributária desses esforços, mas isso, por si só, não afiança que seja alcançada. Mais do que dispor e utilizar de diferentes áreas do conhecimento para interpretar a realidade, a concretização da interdisciplinaridade não se alcança somente utilizando-se das diferentes áreas do saber. Diante das dificuldades de se concretizar um ensino voltado à interdisciplinaridade, mas que não prejudique e nem descaracterize as disciplinas, recorre-se ao esforço de promover ações que as concentre em conjunto além da construção de competências gerais.

As Orientações Complementares aos PCNEM, os PCN+, divulgados em 2002, valorizam a abordagem temática.

O objetivo do ensino de História no ensino médio é o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação, por parte dos alunos, de um instrumental conceitual – criado e recriado

constantemente pela disciplina científica –, que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos ou conhecimentos. Ao mesmo tempo, esse instrumental conceitual permite a problematização de aspectos da realidade e a definição de eixos temáticos que orientam os recortes programáticos, bem como, apontam para novas possibilidades de criação de situações de aprendizagem. Tendo em vista a impossibilidade de estudarmos o conteúdo total da história humana, e conscientes de que toda organização de conteúdos programáticos opera por seleção, baseada em noções culturais e historicamente estabelecidas, podemos fazer algumas comparações e apontar algumas direções. (BRASIL, 2002)

Assim sendo, cabe perguntar o quanto essa proposta faz parte da realidade das escolas, pois a longa tradição escolar calcada no currículo programático, uma visão autoritária e bancária da educação, as más condições de trabalho do professor e a própria maneira como se organizam os currículos e a grade de horários dificultam sua implementação.

Ao se debruçar sobre as possibilidades e os desafios do ensino de História para a educação básica, Manoel Pereira de Macedo Neto entende que –

a proposta dos PCNs de se trabalhar a História a partir de eixos temáticos cria novas possibilidades, mas apresenta um grave problema, pois sugere que se trabalhem temas gerais que não nascem da realidade do aluno, não levando em consideração as especificidades do local de sua aplicação. O documento apresenta uma proposta temática pensada para um tipo de padrão de aluno, desconsiderando que no ensino temático os temas devem emergir da realidade a ser estudada. (NETO, 2009:7)

Os eixos temáticos propostos para a História, como parte integrante da área de Ciências Humanas são Cidadania: diferenças e desigualdades; Cultura e trabalho; Transporte e comunicação no caminho da globalização e Nações e Nacionalismos. Por sua vez, esses eixos temáticos são divididos em temas e subtemas.<sup>12</sup> Essa proposição acompanha o intenso debate sobre os conteúdos de História para educação básica, como bem salientou Marcos Silva e Selva Fonseca

a opção por eixos temáticos a partir de problematizações amplas é fruto do intenso debate curricular ocorrido no Brasil, na década de 1980, em diálogo com experiências europeias. É exemplar o debate ocorrido em torno da Proposta Curricular da SEE/Cenp no estado de São Paulo. Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às críticas à estrutura curricular tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, por meio de fatos, marcos da história europeia integrados, quando possível, aos fatos/marcos da história da nação brasileira, sob o signo da ideologia do progresso. Era, assim, uma resposta crítica ao “quadripartismo francês” (...). (FONSECA; SILVA, 2010:18-19)

---

<sup>12</sup> Ver anexo A.

Fica evidente que há uma clara valorização de um ensino pautado em aspectos formativos na OCEM, no PCNEM e no PCN+, não sendo mais objetivo único do ofício escolar a transmissão de informações que perpetuava a educação bancária, vazia de significado para os alunos em geral.

A História praticada na academia, como produto do seu tempo, vem acompanhando as intrincadas transformações ocorridas nas últimas décadas. Assim, as novas e diferentes formas de abordagem do conhecimento histórico vêm favorecendo a inclusão de novos temas e objetos de pesquisa, que, articulados ao ensino de História, apresentam maiores possibilidades de vinculação à realidade do público heterogêneo que hoje compõe a escola.

Outra questão essencial e estruturante dos currículos nos PCNs, e também das OCEM, é o que se designa como contextualização. Aqui está presente o esforço em situar a realidade/ cotidiano do aluno ao processo de ensino e aprendizagem. Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a contextualização é entendida como –

o trabalho de atribuir sentido e significado aos temas e aos assuntos no âmbito da vida em sociedade. Os conhecimentos produzidos pelos estudiosos da História e do ensino da História, no âmbito das universidades, por exemplo, são referências importantes para a construção dos conhecimentos escolares na dimensão da sala de aula. No entanto, é imprescindível que a seleção da narrativa histórica consagrada pela historiografia esteja relacionada aos problemas concretos que circundam os alunos das diversas escolas que compõem o sistema escolar. Para adquirir significado e possibilitar impulsos criativos, além da seleção de temas e assuntos que tenham relação com o ambiente social dos alunos, o trabalho pedagógico contará com atividades problematizadoras diante da realidade social. Dessa forma será possível articular os conhecimentos produzidos de acordo com o rigor analítico-científico do processo de conhecimento histórico ao trabalho pedagógico concreto em sala de aula.

Nessa compreensão, portanto, a referência à contextualização vai muito além daquela intenção de “situar” fatos e acontecimentos que estão sendo estudados na pretensa referência a aspectos gerais de uma situação histórica, externos à produção do conhecimento em pauta, como se fosse necessário descrever o “pano de fundo” no qual eles estariam “inseridos”. Evita-se, também, entender a contextualização como se fosse apenas e tão somente a referência a temas específicos e candentes do cotidiano dos alunos. (BRASIL, 2006:69)

Vale salientar que há um ponto de concordância nos diferentes estudos sobre o espaço da educação contemporânea: a escola deve não só ser o lugar da aquisição do conhecimento formal dos conteúdos das áreas de conhecimento, mas também atender às demandas pela formação mais ampla dos indivíduos,

fornecendo noções de cidadania, de inserção e valorização de diferentes culturas, de cuidado com o meio ambiente, dentre outros.

A tarefa de construir um saber histórico voltado para a vida e para os problemas contemporâneos, que possibilite explicar as bases materiais sobre as quais se assenta a nossa civilização e reconhecer os rumos para onde elas estão nos conduzindo, significa permitir ao aluno explorar a relação dinâmica que une o passado, o presente e o futuro.

Não são poucos os desafios dos docentes da contemporaneidade brasileira. Conforme Marcos Silva e Selva Fonseca,

a valorização do papel, da autonomia, da formação e das condições de trabalho dos docentes é imprescindível. É o professor quem planeja cursos, escolhe os materiais básicos de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas, orienta o conjunto dessas atividades e avalia o aproveitamento dos alunos. Se o professor desenvolve uma prática democrática de pensamento e trabalho, partilha tarefas com colegas que lecionam outras disciplinas, além de dialogar sobre elas com os alunos, seus pais e outros setores da sociedade. Mas o papel articulador é dele. Para isto formou-se e continua a se formar profissionalmente, é contratado e pago – para atuar no processo educativo. (FONSECA, SILVA, 2010: 30)

É possível perceber que, de maneira geral, a viabilização das mudanças propostas para a educação, no ensino médio, recai sobre o professor. Sem que, de fato, existam condições, proporcionadas pelas políticas públicas, que garantam formação e possibilidades para o exercício do trabalho docente.

Todas as mudanças de legislação, de organizações curriculares e metodologias de ensino estão intimamente ligadas ao procedimento de avaliação de aprendizagem.

A LDB, de 1996, aponta o assunto da avaliação de maneira específica. Fica nítido o estabelecimento de critérios, a fim de organizar o processo avaliativo, através do artigo 24, no inciso V:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:  
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996)

Conforme a legislação, a preocupação em relação ao processo avaliativo contempla a necessidade de que os aspectos qualitativos sobressaiam aos

quantitativos, contudo, o que se percebe no cotidiano escolar é uma avaliação ainda centrada num aspecto quantitativo e classificatório.

NO PCNEM, de 2000, aparece pela primeira vez, na etapa de educação do Ensino Médio, a proposição de avaliação por competência, corroborando assim as novas abordagens e metodologias de ensino. O documento afirma que:

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. (BRASIL, 2000:69)

É também a partir desse documento que se estabelece a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, com vista a tornar possível o processo de ensino e avaliação da aprendizagem através de competências e habilidades básicas. No que tange às Ciências Humanas e suas tecnologias, área do conhecimento no qual a disciplina de História passa a ser integrante, o PCNEM recomenda que

A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área. (BRASIL, 2000:21)

O PCN+, de 2002, que tinha como objetivo orientar a implementação da reforma curricular para o ensino médio, reafirma que a prática avaliativa deva ser calcada nos conceitos de competências e habilidades. A saber, “à prática de processos de avaliação centrados na observação do desenvolvimento do educando em relação às competências, habilidades.” (BRASIL, 2002: 23).

A fim de melhorar seus índices educacionais, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela UNESCO, o Brasil reafirma, através das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006, o seu rompimento com a prática tradicional de

avaliação de rendimento escolar. Conforme a orientação do documento para área de Ciências Humanas e suas tecnologias,

O tema avaliação é um dos mais polêmicos nas escolas, principalmente nos últimos anos, em função de mudanças que ocorreram não só na concepção de aprendizagem como no sistema educacional. Encontra-se, ainda hoje, avaliação que se caracteriza apenas por aferir a memorização, reforçando técnicas como a dos “famosos questionários, fatos históricos isolados e cópias de mapas”, baseada apenas na repetição e na memorização. O cotidiano escolar apresenta muitas contradições que implicam a dificuldade de se realizar a avaliação da aprendizagem. Juntamente com o presente documento, tem-se a proposta de discutir a coerência entre o que se faz na sala de aula com o que se exige do aluno, ou seja, que critérios e resultados e que orientações estão sendo dados ao aluno para que se possa perceber claramente o caminho da aprendizagem que ele está percorrendo. Por isso, é importante compreender que o conhecimento não é coisa que simplesmente se acumula, mas sim que constitui um sistema de representação. Por isso, a avaliação não pode ser uma ferramenta de coerção, mas de reorientação. No que se refere aos indicadores de avaliação, com base nas atividades desenvolvidas, destacam-se conteúdos e competências como compreensão de textos, relações e correlações textuais, associação com o conhecimento prévio e hipóteses apresentadas pelos alunos. Dessa forma, criam-se conflitos cognitivos e coerentes com a metodologia proposta. (BRASIL, 2006:60-61)

As mudanças propostas e implementadas para o Ensino Médio careciam duma metodologia que pudesse verificar se seus objetivos estavam sendo alcançados. Na esteira desses acontecimentos, em 1998, surge o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se tratava de –

Uma proposta inovadora, tanto no que se refere ao seu caráter transdisciplinar, quanto na sua ênfase na avaliação das competências e habilidades do cidadão ao término da Educação Básica. Por isso, o ENEM, é voluntário e tem como objetivo avaliar o desempenho global de cada um dos participantes, oferecendo parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho. (INEP, 1998:5)

Criado primeiramente para que os alunos concluintes do Ensino Médio pudessem avaliar se tinham atingido as competências e habilidades<sup>13</sup> objetivadas pela última etapa da educação básica, o exame era constituído por 63 questões interdisciplinares, rompendo com o modelo de avaliação por blocos de questões divididos em áreas ou disciplinas, além de uma produção textual. De forma bastante

---

<sup>13</sup> Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (INEP, 1999)

original contextualizava (em concordância com o PCNEM e a OCEM) as questões de modo que os alunos mobilizassem seus conhecimentos e habilidades, a fim de resolverem situações-problema do seu cotidiano.

No ano 2000, foi publicado um relatório sobre o Enem cujo teor, além de demonstrar sua estrutura de aplicação e correção, explicitava as cinco competências e as vinte e uma habilidades<sup>14</sup>. As questões se relacionavam com

As cinco competências que estruturam o ENEM são desenvolvidas e fortalecidas com a mediação da escolarização formal e correspondem aos requisitos mínimos para que a **interação social** – base do exercício da cidadania – passe a pautar-se pela autonomia, esteio das condutas nas sociedades democráticas.

Cada uma das cinco competências que estruturam o exame, embora correspondam a domínios específicos da estrutura mental, funcionam de forma orgânica e integrada. E elas expressam-se, mais especificamente, no caso do Enem, em 21 habilidades. Este constructo de competências e habilidades, próprio do ser humano, desenvolve-se e aperfeiçoa-se desde o nascimento até a interação com o meio físico e social. Das interações contínuas realizadas pelo cidadão é que se constroem os conhecimentos sendo, portanto, os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, a ética e os valores (o conteúdo tradicional das artes e da filosofia) condição essencial à consolidação do conhecimento. (INEP, 2000:11)

Ao longo dos anos, o Enem começou a figurar como modalidade alternativa ou complementar aos exames de ingresso ao ensino superior (vestibulares). Em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>15</sup>, pelo MEC, o exame foi atingido uma importância que não havia sido pensada, originalmente, para ele. O Prouni passa a utilizar a pontuação do Enem como critério da seleção de bolsas de estudo para universidades particulares.

No ano de 2006, o relatório do Enem, novamente aponta para a mudança dos seus objetivos, visto a importância que se avizinhou em torno dos seus resultados. Os resultados do Enem agora também são utilizados

por um número cada vez maior de instituições de ensino superior em seus processos seletivos, seja de forma complementar ou substitutiva e, mais recentemente, surge com mais força o interesse de empresas e do mundo do trabalho, em geral no sentido de utilizar os resultados do Exame como forma de auxiliar em seus processos de seleção profissional. (INEP, 2006:27)

---

<sup>14</sup> Ver anexo B.

<sup>15</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) é uma iniciativa do governo federal para facilitar o acesso de alunos brasileiros, sem diploma de graduação, ao ensino superior, oferecendo bolsas de estudos de 50% ou 100% da mensalidade em universidades privadas.

Neste mesmo ano, passou a ser divulgado o desempenho das escolas no exame. Sua finalidade inicial passa a servir cada vez menos como uma avaliação a ser utilizada pelo aluno a fim de orientá-lo a caminhos posteriores. A partir dessa listagem, escolas públicas e privadas, buscam melhorar seus desempenhos no Enem. Para isso, investem na alteração dos seus currículos e programas de ensino, bem como visam orientar seus professores a pautarem suas metodologias nas competências e habilidades propostas pela prova.

A proposição de ensino, aprendizagem e avaliação com base em competências e habilidades, pelo PCNEM em 2000, ganha verdadeira dimensão e implementação a partir dessa mudança que a divulgação da lista de desempenho das escolas no Enem começa a operar nas instituições de educação básica do país.

Em 2009 ocorre uma mudança radical no exame. A reformulação do Enem visa à criação de um sistema unificado para o ingresso ao Ensino Superior – a fim de ser utilizado, ao longo prazo, como nota classificatória para todas as universidades federais. O governo federal cria o SISU – Sistema de Seleção Unificada. Por meio dele, os candidatos<sup>16</sup> se inscrevem em um curso de graduação e alcançam a classificação, por conseguinte a vaga, de acordo com o seu desempenho no exame.

A fim de garantir êxito nos novos objetivos propostos, o Enem divulga uma nova matriz<sup>17</sup> de competências e habilidades, tendo como base as habilidades expostas no PCNEM:

As novas Matrizes de Referência para o Enem apresentam os seguintes eixos cognitivos comuns a todas as áreas:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

---

<sup>16</sup> É interessante notar que a partir do Relatório do Enem de 2009, substituem-se as palavras aluno e estudante por candidato. Isto ocorre porque o indivíduo que pretende fazer a exame com vistas ao ingresso no ensino superior não precisa ser necessariamente conluente do Ensino Médio.

<sup>17</sup> As competências e habilidades propostas para a área de Ciências Humanas podem ser vistas no Anexo C.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Além desses eixos cognitivos, as Matrizes do Enem passaram a ser estruturadas por Competências de área. Assim, a Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias é constituída por seis Competências; a de Ciências da Natureza e suas Tecnologias é formada por oito Competências; a de Matemática e suas Tecnologias é composta por sete e a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta nove. Em cada área do conhecimento, as Competências estão distribuídas em trinta Habilidades. (INEP, 2009:7-8)

De 2009 até o presente ano, a prova passa a ser organizada em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática. Cada área do conhecimento corresponde a um caderno com 45 questões, além de uma produção textual. Embora as questões estejam organizadas por áreas, não são separadas por disciplinas. Tal tática salienta que o conhecimento humano é fruto de um processo histórico de aquisição, entendimento, assimilação e aplicação e não se subdivide em compartimentos estanques. Essa estratégia colabora de forma profícua para o ensino pautado na interdisciplinaridade e contextualização.

A nova concepção do Enem vai de encontro à proposta de avaliação de aprendizagem pensada no PCNEM. O exame tem uma proposição formativa que acaba por influenciar nos currículos e nas metodologias utilizadas por escolas e professores.

### 1.3 A construção de metodologias para avaliação escolar no ensino de História

*A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola, nem fora dela [...] e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreguiça-nos e a falta de perspectivas também. Mas, se a avaliação não é tudo, também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante para entregar aos avaliadores. (HADJI, 1994)*

Muitas são as discussões que se tem apresentado no campo do Ensino de História, entretanto o processo de avaliação que se configura como um quebra-cabeça para a escola, professores e alunos tem merecido pouca atenção das

pesquisas sobre as ações pedagógicas do espaço escolar. Por sua vez, poucos professores se debruçam sobre a questão, esperando muitas vezes que novas propostas sejam erijidas pelas instituições de ensino ou órgãos oficiais, colocando o processo de avaliação num lugar externo à sala de aula.

Diante desse cenário, como é possível mostrar ao professor que processos avaliativos atendem a funções muito mais importantes do que a técnico-burocráticas que exclui a relevância de apreensão do conteúdo?

Apesar de todo professor necessariamente elaborar instrumentos para as avaliações escolares, nem sempre consegue formular itens eficientes e de qualidade pedagógica que assegurem funcionalidade instrumental a essas avaliações. Sendo assim, de que maneira é possível orientar e auxiliar o docente para o momento da elaboração de métodos de avaliação da aprendizagem?

A avaliação de aprendizagem é uma prática formalmente organizada e sistematizada. Está a serviço de um projeto político, currículo e/ou conceito teórico. Não é uma atividade neutra e nem opera por si mesma. Tal concepção nos orienta a responder as perguntas supracitadas, como também a grandes inquietações que se fizeram presentes ao longo dessa pesquisa:

- Que tipos de concepções pedagógicas estão subjacentes à atual prática de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem?
- Por que pensar práticas avaliativas em História?
- É possível estabelecer a relação entre o currículo, à avaliação de aprendizagem e o ensino de História no nível médio, com o contexto político, cultural e socioeconômico?

Nas escolas públicas e particulares de educação básica, em específico no Ensino Médio, são praticadas provas de modo a medir o conhecimento em vez de promover avaliação de aprendizagem de competências e habilidades. A dificuldade de superar a avaliação como medida está diretamente ligada às políticas públicas para a educação básica, a partir dos 1990. Os parâmetros e diretrizes curriculares, embora flexíveis na sua aplicação, constituem para o professor um paradigma confiável de mensuração do processo de ensino e aprendizagem.

As análises dos pressupostos subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem são cruciais à sistematização das avaliações a serem adotadas, principalmente, agem como indicadores para o entendimento da relevância social dos conteúdos de História a serem transmitidos. Além disso, a avaliação de

aprendizagem revela grandes problemas em torno da prática pedagógica, como ausência de clareza dos objetivos específicos de aprendizagem da disciplina, falha no planejamento, distanciamento entre a metodologia de ensino utilizada e a forma de avaliação, além da dificuldade de aproximação do sistema avaliativo à realidade do aluno. Infere-se que

Qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação a ser adotado, o mesmo concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor, quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos. (FRANCO, 1993:13)

Tão importante quanto à transmissão de conhecimentos e experiências socialmente acumulados é o desenvolvimento das competências e habilidades de cada aluno, visando a torná-lo capaz de aprender a conhecer. Nesse contexto, o desafio do professor de História na sala de aula consiste em acompanhar o movimento desse duplo processo educacional.

Há momentos, por exemplo, em que é preciso selecionar conteúdos a serem estudados pelos alunos, implicando inevitavelmente promover escolhas de temas e interpretações históricas. Há outros momentos da aula em que é necessário se empenhar para que os alunos desenvolvam senso crítico em relação aos conteúdos estudados, deem novos significados ao que foi ensinado e construam seu próprio saber. É na ação educadora entre professor e aluno que surgem as variáveis desse duplo processo, conscientizáveis na dinâmica da aula.

Nessa perspectiva, o ensino de História pode visar a múltiplos objetivos que, evidentemente, dependem das diferentes concepções pedagógicas de historiadores e educadores. Desse modo, a avaliação deve contemplar aspectos voltados para a aprendizagem dos conteúdos e da alteridade tanto quanto aspectos voltados ao desenvolvimento do senso crítico, da autonomia e da singularidade pessoal.

Leide Divina Alvarenga Turini analisou, em sua dissertação de mestrado, práticas avaliativas exercidas por professores do ensino de História em seu cotidiano escolar, na década de 1990, considerando que, de um modo geral, a avaliação no ensino de História apresentava-se pautada em “julgamento, atribuição de nota e classificação do aluno”, estando, dessa maneira, alheia ao processo de ensino e de aprendizagem. (TURINI, 1995:186).

Sua pesquisa aponta para um abismo entre a concepção avaliativa dos professores e os princípios teórico-metodológicos aplicados por eles. A avaliação se apresenta comumente associada à atribuição de nota, estabelecendo os critérios avaliativos de forma arbitrária. Ainda assim, os professores apresentavam muitas resistências às mudanças no que diz respeito à prática avaliativa.

Ressalta-se também que a autora, através de seus pressupostos teórico-metodológicos, afirma que não há coerência entre o que o professor diz ser essencial no ensino da disciplina e o que ele efetivamente busca obter do aluno como resultado através da prática avaliativa.

As atividades avaliativas realizadas pelos alunos muitas vezes contêm apenas um certo ou errado e a nota atribuída pelo professor. Tal postura é questionável no ensino de História, uma vez que os próprios professores manifestam a intenção de levar o aluno à análise crítica. Como isto pode ser possível se não se estabelece com o aluno uma comunicação no sentido de apontar os problemas verificados na organização e expressão do seu pensamento? (TURINI, 1997:78)

É possível identificar no ambiente escolar concepções pedagógicas que remontam àquelas aplicadas a partir da década de 1960, inspiradas nos estudos de avaliação de aprendizagem do pensamento norte-americano, em que a ênfase avaliativa recai nos pressupostos tecnicistas e positivistas com a intenção de identificar a medida de apreensão do conteúdo, sem levar em consideração a dimensão política da avaliação de aprendizagem. Seguindo a linha de pesquisa “Saberes e Práticas e Práticas Educativas,” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, Selva Fonseca e Zeli Oliveira diagnosticaram nos cursos de formação de professores

que a avaliação é apresentada, principalmente, a partir de duas lógicas: por um lado uma concepção de avaliação de fundamentação positivista e autoritária, por outro, uma concepção de avaliação crítica e emancipatória, que defende práticas que valorizam a história e o processo de cada educando. (FONSECA, S.; OLIVEIRA, 2013:2)

Não levar em consideração a dimensão política do instrumento pedagógico, denominado avaliação, é, em geral, não considerar a dimensão social do aluno como diretamente conectada ao seu desempenho escolar. Descaracterizando a sua

função, a partir da concepção pedagógica de avaliação como método diagnóstico e dialógico<sup>18</sup>.

A avaliação passa a representar na escola, fundamentalmente, uma função classificatória com vistas à aprovação/reprovação do aluno. A avaliação como ação de reflexão e acompanhamento da produção do aluno é, muitas vezes, ignorada. O ato de avaliar passa a ser, para o professor, uma exigência burocrática, a qual deve cumprir para possibilitar a promoção ou não do aluno de uma série à outra e, para o aluno, um estado permanente de tensão. (TURINI, 1997:71)

Com efeito, alguns princípios acerca do processo de ensino e aprendizagem são largamente aceitos entre os especialistas da área de educação e do ensino de História no Brasil. O professor não deve ser aquele que, autoritariamente, impõe conteúdos aos alunos para, em seguida, aplicar provas. Sua atuação deve ser, sobretudo, no sentido de apoiar o processo de aprendizagem dos estudantes. O objetivo final deve permitir que eles aprendam de maneira autônoma. É nesse sentido que o educador assume o papel de mediador.

As pesquisas de Jussara Hoffmann em avaliação educacional analisam a contradição entre o discurso educacional e a prática avaliativa dos docentes, no sentido de tornar o momento avaliativo uma ação meramente classificatória, autoritária e excludente. A autora estabelece uma crítica à burocratização do sistema avaliativo, propondo que a avaliação seja uma mediação.

A avaliação mediadora possibilita ao aluno construir seu conhecimento, respeitando e valorizando suas ideias, ou seja, faz com que o estudante coloque em prática toda sua vivência. O processo de aprendizagem torna-se contínuo através da avaliação mediadora, uma vez que o professor possui ferramentas de intervenção adequadas para que os alunos se apropriem de conhecimentos significativos, sem o sentimento de obrigatoriedade, no qual a relação de ensino e aprendizagem ocorra de forma mais natural, facilitando a compreensão e aplicação dos conteúdos expostos em sala de aula.

Hoffman aponta alguns caminhos para a construção dessa avaliação:

---

<sup>18</sup> Destarte, a avaliação de aprendizagem apresenta-se como recurso pedagógico que difere dos exames de verificação de aprendizagem (LUCKESI, 2000), na medida em que visa acolher, diagnosticar e qualificar esse processo de aprendizado do educando em sua totalidade como ser humano.

Conversão dos métodos norteadores de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem (...). Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização. (HOFFMAN, 2012:15)

O artigo “*Avaliação e Novas Perspectivas de Aprendizagem em História*”, publicado pela Professora Marisa Noda traz à luz a discussão do ensino de História e a avaliação escolar. Pontos fundamentais para esse diálogo, propostos por Noda, são os tipos de avaliação para a disciplina de História no Ensino Fundamental e Médio e entendimento que a avaliação é parte do processo no qual os alunos constroem seu próprio conhecimento histórico. Esse último ponto merece bastante atenção, uma vez que essa construção é feita por parte do aluno realizada através dos procedimentos escolhidos e desenvolvidos pelo professor em sala de aula. Assim, o planejamento é primordial para a confecção de uma avaliação de aprendizagem comprometida com os objetivos do que se pretende ensinar. Não é possível avaliar sem planejar, portanto, as avaliações devem ser usadas de forma consoante com os objetivos estabelecidos no planejamento para a disciplina.

A pesquisadora elenca três tipos de avaliação que são amplamente conhecidos entre os professores. O primeiro deles é conhecido como **avaliação diagnóstica**. Seu objetivo é fornecer ao professor informações sobre o estágio dos alunos. A partir daí, o professor tem elementos para planejar suas atividades e traçar suas estratégias para atingir os objetivos aos quais se quer alcançar. O segundo é chamado de **avaliação formativa**, “é utilizada quando o professor já explicitou seus objetivos e a metodologia escolhida, a prática já está em andamento” (NODA, 2005:148). O professor acompanha o processo de aprendizagem, podendo conhecer o desenvolvimento dos alunos, acompanhar seus avanços e suas dificuldades ao longo do tempo.

Noda entende que quando o professor utiliza a avaliação de aprendizagem para identificar informações sobre qual forma de metodologia está auxiliando no seu ofício, novas perspectivas de aprendizagem surgem a partir desse diagnóstico (NODA, 2005). Uma dessas metodologias é o que SCHMIDT e GARCIA (2003), inspiradas em ZARAGOZA (1989), chamam de *metodologia de investigação*.

Na perspectiva deste autor, devido à especificidade da História e de sua didática, o conhecimento e a prática da investigação estão indissolavelmente ligados à construção do pensamento sócio-histórico. É nesta direção que ele defende a "presença da investigação no método de ensino da História, como um fator imprescindível na formação do pensamento histórico do adolescente", na medida em que a pesquisa pode despertar o interesse do aluno pelo conhecimento histórico e tornar-se o processo pelo qual ele adquire os princípios que regem a produção deste conhecimento. Neste sentido, não se trata de converter os alunos em historiadores, nem tampouco que se despreze o conhecimento já elaborado, ou seja, a consciência que uma sociedade tem e quer transmitir sobre a sua evolução histórica. Trata-se, sim, de que o aluno chegue a interiorizar alguns princípios, tais como: que a História é uma ciência com uma metodologia própria e que muda com o tempo; que o conhecimento do passado é sempre parcial e se dá a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios; que existem diversos níveis de análise sobre o passado, bem como diferentes construções conceituais, as quais se denomina historiografia; que os grandes modelos históricos são elaborações a posteriori, a partir de estudos parciais, locais e pontuais; que cada geração e cada indivíduo podem colocar novas questões ou criticar o discurso aceito; que existe uma continuidade conceitual entre a Didática da História e a própria ciência histórica. (SCHMIDT; GARCIA, 2003:224-225)

De tal modo, o trabalho do pesquisador e do professor não tende a serem considerados universos estanques. O professor, ao usar a metodologia investigativa também é um pesquisador, de modo que ao lidar com seus alunos também os incentiva à pesquisa.

A pesquisa histórica trabalha com diversos tipos de fontes em suportes variados, e é preciso levar em conta a especificidade do trabalho com esses materiais. O domínio de técnicas e linguagens aplicáveis a documentos de diferentes tipos (escritos, iconográficos, orais, musicais, digitais, etc.) requer um exercício constante e recorrente de pesquisa, já que não há uma fórmula para lidar com eles. Os documentos possuem características em comum: são fontes para a investigação histórica e podem ser abordados com base em uma perspectiva multidisciplinar. Representam caminhos para o desvendamento do passado, embora sejam fragmentários, ambíguos e repletos de intenções, isto é, significados não explicitados e omissões propositais. Mais uma vez a proposição do professor como mediador se faz necessária para a utilização do método investigativo.

Essa dimensão investigativa e reflexiva possibilita ao professor uma melhor avaliação formativa, visto que toda turma de alunos é heterogênea, além de atender dificuldades que os estudantes possam encontrar de ordem cognitiva e atitudinal. A avaliação formativa, como parte constituinte da metodologia de ensino e aprendizagem, deve buscar significado no saber que é construído em sala de aula,

para que o aluno perceba que o conhecimento histórico pode ser acessado, construído e operado a partir da sua realidade.

Uma prática escolar concreta do método investigativo é a Olimpíada Nacional em História do Brasil<sup>19</sup>. Nela, os participantes têm a oportunidade de trabalhar com temas fundamentais da história nacional e de conhecer de perto as práticas e metodologias dos historiadores – ao lidarem com documentos históricos, textos, imagens e outros materiais. Assim, mais do que buscar conteúdos, a metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação da olimpíada evidencia uma reflexão sobre como a história é construída por seus participantes.

O terceiro método é nomeado como **avaliação tradicional**, ou **classificatória**. Em geral, o processo avaliativo se apresenta em uma prova escrita, ou de múltipla escolha, no final do processo de ensino e aprendizagem, servindo para medir o desempenho dos alunos, verificar se eles adquiriram os conteúdos ministrados em sala de aula, o que fatalmente acaba por inseri-los em um ranking entre os melhores e os piores da classe.

No sistema brasileiro de ensino, a avaliação é tradicional, sendo um dos deveres a serem cumpridos tanto pelos professores como pelos alunos durante o ano letivo, ou no final de cada bimestre, como é o mais comum. E como quase sempre, avaliar representa uma obrigação, um dever a mais a ser realizado, acaba sendo um mecanismo sem fundamento, sem valor, - apesar do valor, nota que lhe é atribuída – perde sua contribuição maior que é demonstrar se os objetivos propostos foram alcançados. (NODA, 2005:144)

No âmbito escolar é possível perceber que as instituições de ensino de Educação Básica, em pleno decorrer da segunda década do século XXI, ainda entendem que a avaliação de aprendizagem – e os instrumentos voltados – para tal ação pedagógica devem ser de caráter fundamentalmente técnico a fim de aferir a aprendizagem e a eficiência do método de ensino de modo objetivo e, principalmente, neutro.

É fato que os estudantes possuem uma inquietação excessiva com a nota, mas a prova e nota não podem ser a finalidade do processo educativo. É indispensável também demonstrar que a avaliação objetiva – prova de múltipla escolha – não é o mesmo que verificar a aprendizagem do aluno. A prova objetiva avalia a parte cognitiva do aluno, entretanto, para uma avaliação global, são

---

<sup>19</sup> O item 2.1, do capítulo 2 traz maiores informações acerca da Olimpíada.

necessárias atividades que deem conta dos aspectos sociais, morais e afetivos do desenvolvimento do educando. Deste modo, é preciso compreender a prova objetiva como parte integrante da verificação de aprendizagem – e não como sinônimo de avaliação.

Ao longo de décadas, professores da educação básica têm reproduzido o sistema de avaliações com questões objetivas pouco claras, ou meramente copiadas de instrumentos avaliativos para ingresso no Ensino Superior. Tal ação os tem levado a abraçar práticas avaliativas impositivas que levam o discente a adotar medidas que burlam a intenção de diagnosticar o processo de aprendizagem (popularmente conhecido como “cola”), ou a sua recusa em aprender História. O aluno, mesmo que se esforce em assimilar e compreender conceitos, linearidades, continuidades e rupturas históricas, percebe que esse esforço não o leva a um resultado satisfatório para a sua promoção no ambiente de ensino.

Para Heraldo Vianna, o problema da prova objetiva não reside no método em si, a questão central no processo de elaboração das provas está na exiguidade de requisitos técnicos desse instrumento. Ele afirma que

Existem boas provas de dissertação, assim como existem bons testes objetivos. O problema não se concentra neste ou naquele tipo de prova, mas na ausência do domínio da tecnologia dos instrumentos de medida educacionais. Alguns responsáveis pela elaboração de provas e exames simplesmente improvisam. (VIANA, 1995: 146)

Dessa forma, pensar, discutir e propor novas possibilidades de avaliação de aprendizagem no ensino de História colabora para que não se reproduza a lógica binária aprovação/reprovação do educando, mas sim que esse processo possa ser exercido de forma dialógica, para que o professor consiga associar de forma profícua metodologia de ensino e avaliação de aprendizagem, bem como o aluno possa compreender o equívoco no seu raciocínio, evidenciando o processo dialético do ensino de História.

## 2 UMA NOVA CONCEPÇÃO DE PROVA OBJETIVA: O USO DO MÉTODO DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS CORRETAS

O presente trabalho problematiza a avaliação de aprendizagem em ensino de História para trazer à luz uma discussão que, por vezes, é condicionada a uma prática técnico-burocrática e excludente exigida pelas instituições de ensino e não pensada como método diagnóstico e dialógico do processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que essa problematização é ponto pacífico que o docente enfrenta ao se debruçar sobre a atividade de avaliar. Entretanto, para a proposição/elaboração de qualquer prática ou instrumento que o auxilie, torna-se evidente que se compreenda que é necessário entender a origem dessa dificuldade. Assim sendo, duas são as hipóteses apresentadas pela pesquisa:

- Os professores desconhecem, ou possuem poucas oportunidades de aplicarem métodos eficazes de avaliação de aprendizagem.
- Há uma desconexão entre a metodologia de ensino adotada e a avaliação de aprendizagem exigida pelas instituições de ensino.

Com base nisso, partindo de 10 anos de experiência docente na Educação Básica e com os questionamentos acima, aplicamos um questionário para professores de História, que atuam no Ensino Médio em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro. 35 professores foram submetidos ao questionário<sup>20</sup>, porém, dentre estes, apenas 20 aceitaram aplicar o método de avaliação proposto na presente pesquisa. Os outros 15 professores alegaram não possuírem tempo para o desenvolvimento da atividade. Assim, os dados apresentados farão referência apenas aos 20 docentes aplicadores do método.

O questionário foi preenchido via internet. A explicação da proposta, aplicação e correção do método foi feita através chamadas telefônicas via aplicativos. Após essa aplicação, todos os professores, através de contato telefônico, relataram como foi a experiência para os discentes e para si próprios. Decidimos seguir esse caminho metodológico com base na nossa disponibilidade, dos docentes e das instituições. Fazer deslocamentos para cada escola a fim de fazer explicações e

---

<sup>20</sup> Ver Apêndice A.

entrevistas pessoalmente não seria viável, pois não obtivemos bolsa de estudo para financiamento da pesquisa.

Tabela 1 - Localidades de aplicação da pesquisa

Cidade	Instituição	Pública	Privada
Angra dos Reis		1	0
Araruama		2	0
Duque de Caxias		1	0
Macaé		0	2
Maricá		1	0
Niterói		2	2
Rio de Janeiro		3	2
São Gonçalo		2	2

As cidades de São Gonçalo, Macaé, Niterói e Rio de Janeiro – são municípios nos quais já trabalhamos –, o que facilitou o contato com os docentes para a apresentação da pesquisa e do método a ser aplicado. Os professores das outras cidades aceitaram participar da pesquisa mediante o intermédio de outros colegas discentes.

Embora muitos professores trabalhem em mais de uma instituição de ensino, procuramos ampliar o espectro da pesquisa, por isso, para cada professor que fez parte do estudo, atribuímos apenas uma escola, pública ou privada. Optamos por não fazer distinção dessa natureza, pois entendemos que a proposição do método, assim como a ONHB, visa atingir o Ensino Médio, independente da origem da rede.

Por fim, com o objetivo de apresentar maior autenticidade na relação pesquisa-pesquisado e não causar desconforto entre a instituição de ensino e o docente, escolhemos garantir o anonimato dos professores voluntários.

O questionário foi dividido em 5 blocos com os seguintes objetivos:<sup>21</sup>

- I - Dados Pessoais: Obtenção de dados relativos ao gênero e à faixa etária.
- II - Ofício Docente: Formação acadêmica, área de atuação na educação básica, bem como informações sobre disciplinas ou cursos voltados para avaliação de aprendizagem escolar.

<sup>21</sup> Ver Apêndice A.

III - Avaliação Escolar: Identificação do conhecimento do docente sobre elaboração e aplicação de avaliação de aprendizagem escolar, assim como reconhecimento de algum tipo de dificuldade/entrave na execução dessas tarefas<sup>22</sup>.

IV – ONHB: Identificar se o professor tem conhecimento sobre a Olimpíada Nacional em História do Brasil, se já participou de alguma edição ou utilizou a metodologia em sala de aula.

V - Aplicação do método: Conhecer as expectativas dos professores quanto a essa prática pedagógica inovadora, bem como a eficácia da sua aplicabilidade.

Optamos pela aplicação do método apenas no Ensino Médio, entre os anos de 2016 e 2017, em virtude das competências e habilidades exploradas nas questões.

Dada a especificidade da metodologia aqui utilizada, a elaboração das questões se restringiu à avaliação da aprendizagem escolar no ensino de História, no Ensino Médio da Educação Básica, não se aplicando às diversas modalidades e tipos de avaliação, como os processos seletivos (vestibulares e concursos públicos), os exames de certificação escolar (exames supletivos), certificação profissional e ocupacional (exames de suficiência), as avaliações de sistema ou avaliações em larga escala (Prova Brasil, ENEM).

## **2.1 ONHB: Seis participações e um novo olhar sobre o ensino, aprendizagem e avaliação de História**

Em 2009, numa reunião pedagógica da equipe de História, do Sistema Elite de Ensino, fomos apresentados a Olimpíada Nacional em História do Brasil, através de uma reportagem da Revista de História da Biblioteca Nacional. Toda equipe se mostrou entusiasmada em participar, mesmo sem saber direito do que se tratava. O desafio não era apenas participar de uma olimpíada do conhecimento em História, mas despertar no aluno o interesse na competição. Sem dúvida, o formato da proposta fez toda a diferença para que os alunos se sentissem animados em participar.

---

<sup>22</sup> Aqui nos ativemos, especificamente, a prova objetiva de múltipla como avaliação de aprendizagem escolar.

Hoje, 2018, após a participação em seis edições da ONHB, com a orientação de mais de vinte equipes olímpicas e aplicação das proposições da olimpíada em sala de aula, transformadas em metodologia de ensino, pesquisa e avaliação, é possível perceber sensível melhora na compreensão da disciplina de História, por parte dos alunos.

A experiência da Olimpíada Nacional em História do Brasil envolve alunos e professores em atividades que incluem leitura e interpretação de documentos, imagens e textos para analisar questões objetivas cuja resposta “correta” não estará presente em apenas uma alternativa, mas pelo menos em três das quatro alternativas que são apresentadas.

A ONHB é uma iniciativa inédita de projeto de extensão, desenvolvido pelo Departamento de História da Unicamp, concebida e elaborada coletivamente por historiadores, docentes, pós-graduandos e graduandos, voltada para o público dos anos finais do ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nela, os participantes têm a oportunidade de trabalhar com temas fundamentais da história nacional e de conhecer de perto as práticas e metodologias dos historiadores ao lidarem com documentos históricos, textos, imagens e outros materiais. Assim, mais do que buscar conteúdos, a metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação, a olimpíada evidencia uma reflexão sobre como a história é construída por seus participantes.

Segue abaixo o exemplo da 23ª questão da 3ª fase proposta pela 8ª ONHB, ocorrida em 2016<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Aqui apresentamos uma das possibilidades de tarefas da ONHB, embora a nossa proposta avaliativa seja tributária da olimpíada, nosso objeto de pesquisa não se trata da ONHB. Para maiores informações acesse: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>. Acesso em 17 set. 2018.

Figura 1 - Questão ONHB

# ONHB8

inscrições 2023-2024
fase 2 2023-2024

fase 1 2023-2024

início
a olimpíada
documentos
equipes
comunicados
dúvidas
regulamen

1ª FASE
2ª FASE
3ª FASE
4ª FASE
5ª FASE

Questões

23ª

24ª

25ª

26ª

27ª

28ª

29ª

30ª

31ª

32ª

33ª

34ª - Tarefa

[Versão completa para impressão](#)

[Versão completa para impressão](#)

## 23ª questão



Carreiros gaúchos chimirreando, 1911  
Quadro

Sobre a obra, é possível dizer que:

### Alternativas

A. Pedro Weingärtner é um artista nascido no Rio Grande do Sul, descendente de alemães, que fez sua formação e parte de sua carreira na Europa. No início do século XX, sua obra ganhou destaque em exposições nacionais e internacionais.

B. Representa uma cena cotidiana de carreiros gaúchos, onde é possível ver homens sentados em roda, tomando chimarrão, próximos a uma fogueira e rodeados por animais e paisagem regional.

C. Faz parte do conjunto de obras que corroboram para a construção de determinada identidade visual do nativo do Rio Grande do Sul, processo que se iniciou na elaboração da imagem do gaúcho.

D. É uma das obras mais expressivas do artista por apresentar uma prática que se tornou indicativa da identidade gaúcha, a roda de chimarrão, e por sua paisagem singular, diferente daquelas que aparecem em outras obras de Weingärtner.

## Comentário

Pedro Weingärtner (1853-1929) foi um artista nascido no Rio Grande do Sul, descendente de alemães, que ainda jovem foi para a Alemanha estudar artes plásticas. Em 1882, passou a receber pensão de Dom Pedro II para que continuasse seus estudos na Europa. Retornou ao Brasil em 1891, onde continuou a produzir obras compostas de diferentes temáticas, como a antiguidade clássica, paisagens e cenas cotidianas. A obra *Carreiros Gaúchos Chimarreando*, de 1911, é uma de suas obras que apresentam cenas do cotidiano gaúcho, com motivos e paisagem regionais, consideradas como parte do projeto de construção de certa identidade visual do nativo do Rio Grande do Sul por meio das artes plásticas, como na construção da imagem do gaúcho. Esta obra faz parte de um conjunto formado por temas semelhantes e que trazem a repetição da mesma paisagem na constituição da cena apresentada, estruturando determinada unidade na maneira de apresentar as características regionais rio-grandenses.

24

Fonte: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/53>. Acesso em 17 set. 2018.

Abaixo segue a atribuição de pontuação para cada alternativa:

---

<sup>24</sup> O comentário da questão só aparece ao final de cada edição da Olimpíada. Não é possível ter acesso ao comentário durante as fases da competição.

Figura 2 - Gabarito Questão OHNB

**GABARITO DA OITAVA OLIMPIÁDA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL**

Questão	Pontos Atribuídos às Alternativas			
	A	B	C	D
1	4	1	5	0
2	0	5	1	4
3	4	0	5	1
4	5	4	4	0
5	1	5	0	4
6	5	4	0	1
7	1	0	4	5
8	0	1	5	4
9	4	0	1	5
10	5	1	4	0
11	Tarefa			
12	1	4	0	5
13	5	1	0	4
14	1	4	5	0
15	0	5	4	1
16	1	0	5	4
17	0	5	4	1
18	1	0	4	5
19	5	1	4	0
20	0	5	1	4
21	1	4	0	5
22	Tarefa			

Questão	Pontos Atribuídos às Alternativas			
	A	B	C	D
23	4	1	5	0
24	5	0	1	4
25	0	5	4	1
26	5	1	0	4
27	1	4	0	5
28	4	5	1	0
29	0	4	5	1
30	1	0	4	5
31	4	5	0	1
32	5	0	1	4
33	0	1	4	5
34	Tarefa			
35	1	4	0	5
36	0	4	1	5
37	1	5	0	4
38	5	0	4	1
39	4	1	5	0
40	4	0	5	1
41	5	1	0	4
42	1	5	4	0
43	0	4	1	5
44	4	0	5	1
45	5	1	4	0
46	Tarefa			

Fonte: [https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/blog/novidade/740-Confira\\_o\\_gabarito\\_nota\\_de\\_corte\\_e\\_sistema\\_de\\_avaliacao\\_da\\_8a\\_ONHB](https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/blog/novidade/740-Confira_o_gabarito_nota_de_corte_e_sistema_de_avaliacao_da_8a_ONHB). Acesso em 17 set. 2018.

Através da análise do comentário acerca da questão e da distribuição de pontos, fica clara a perspectiva pedagógica da Olimpíada ao atribuir maior pontuação àquela alternativa (letra C), cujo conteúdo está relacionado de forma profícua ao comando da questão, mas que também mobiliza conhecimentos históricos. O conteúdo da alternativa A, embora seja assertivo, aborda de maneira mais contundente informações sobre o autor da obra, do que a obra em si, não se relacionando diretamente com o comando da questão. A alternativa C apenas estabelece uma descrição da obra, sem relacionar o conteúdo da obra, o momento em que e onde é feita, com os conhecimentos históricos. Essa alternativa, embora seja considerada certa do ponto de vista interpretativo do enunciado da questão, não mobiliza conhecimentos de consciência histórica por parte do aluno. Por isso a

menor atribuição de pontuação. Por fim, a alternativa D se apresenta como elemento distrator<sup>25</sup> da questão.

A discussão sobre instrumentos avaliativos, suas funções e objetivos, bem como o uso de recursos pedagógicos e metodologias de ensino sempre nos levaram a questionamentos e reflexões sobre a práxis docente. Participar da ONHB oportunizou-me utilizar um novo método que agregasse todas essas atividades da ação pedagógica.

A utilização de múltiplas alternativas com gradação de pontuação para uma mesma questão nos fez chegar à conclusão de que uma prova objetiva pode não ser reduzida apenas à questão da nota. A escolha da alternativa descritiva ou puramente reproducionista do enunciado e suporte da questão permitirá ao docente refletir junto ao seu aluno, até mesmo junto à turma, sobre o motivo dessa escolha. Tal análise permitirá também ao professor considerar se os resultados obtidos com as escolhas dos alunos estão atrelados às suas percepções de aprendizagem e se estão vinculadas ao método de ensino aplicado por esse profissional.

Embora a proposição do método de avaliação de aprendizagem de questões objetivas com múltiplas respostas tenha sido inspirada na ONHB, não podemos esquecer que a função primordial da olimpíada é a premiação, conseguida por meio de atribuição de pontos que classifica as equipes participantes para as próximas fases de competição. Certamente esses não são os objetivos que pretendemos alcançar.

## **2.2 A vez do mestre: Professores apresentam seus desafios e obstáculos no momento da elaboração da prova objetiva de História**

A prioridade da avaliação de aprendizagem deve ser um processo reflexivo, uma investigação, um ato mediatório que vai tentar compreender a multiplicidade de uma sala de aula: de culturas, de conhecimentos, de forma de aprender, de resultados. É necessária uma compreensão de que as práticas pedagógicas são favoráveis a alguns modelos de aprendizagem e menos favoráveis a outros. Essa

---

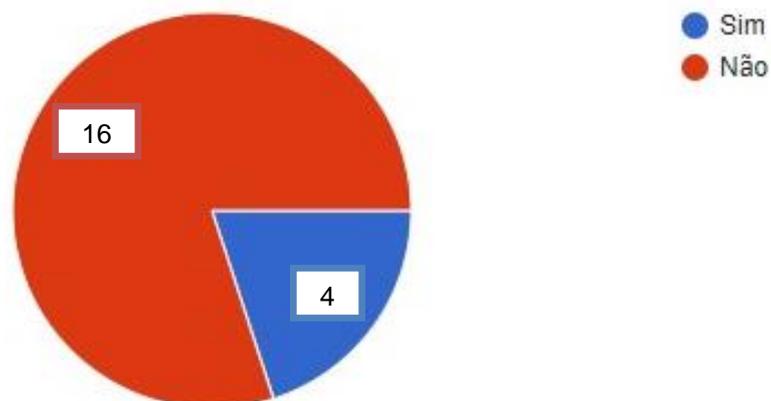
<sup>25</sup> Os distratores, conforme o próprio nome indica, são respostas plausíveis que têm a função de atrair quem não sabe e escolhe sem fundamento a resposta que lhe parece certa ou que o impressiona.

dimensão investigativa e reflexiva possibilita ao professor uma melhor intervenção, visto que toda a turma de alunos é heterogênea.

Muitos motivos podem ser elencados para explicar a dificuldade na elaboração das avaliações através desse resultado obtido, como falha na formação docente, elaboração da avaliação por terceiros, questões técnico-burocráticas, imposições institucionais, inadequação entre metodologia de ensino e avaliação. Desse modo, a lista pode ser longa e subjetiva. Por isso, processos de avaliação de aprendizagem escolar em História, foi – continuamente – nosso tema de interesse e discussão. Fazia-se mister compreender como os professores entendiam e trabalhavam esse imperativo pedagógico chamado avaliação, em especial a prova objetiva.

Os resultados obtidos pela pesquisa corroboraram muitas das nossas impressões intuitivas sobre o processo de avaliação. O primeiro fator a ser considerado é a recorrente ausência de uma disciplina na graduação direcionada para a especificidade da avaliação de aprendizagem escolar em ensino de História. Também foi possível perceber que avaliação escolar dificilmente é uma área na qual o professor de História busque fazer uma formação continuada, veja a porcentagem:

Gráfico 1 - Durante a sua vida acadêmica você cursou alguma disciplina, ou curso sobre avaliação escolar?

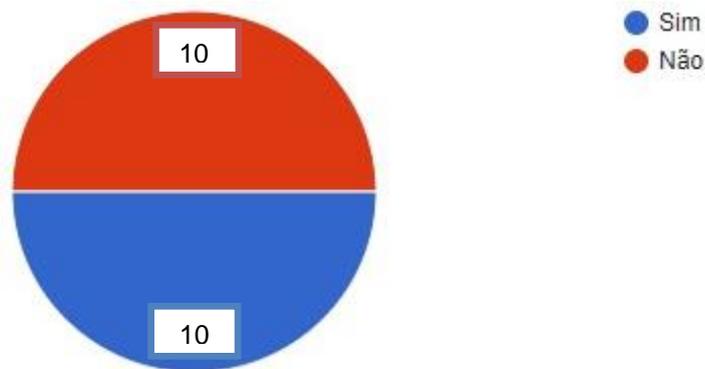


Embora a nossa amostragem seja pequena, é interessante notar que apenas mulheres responderam ter algum tipo de curso na área de avaliação de aprendizagem. Será que o interesse pelo tema está ligado com alguma questão de gênero? É impossível responder tal questionamento no âmbito da presente pesquisa. Principalmente sem combinar o dado com outras perguntas da pesquisa,

como se a instituição é pública ou privada, ou se oferece modelo de avaliação a ser seguido. Entretanto, o questionamento é válido<sup>26</sup>.

Além disso, o segundo fator apontado para a dificuldade de obtenção de resultados eficazes na avaliação em ensino de História é o desconhecimento por parte dos entrevistados sobre as competências e habilidades, indicadas pelo MEC, a serem desenvolvidas na aprendizagem da disciplina de História, durante o Ensino Médio.

Gráfico 2 - Você tem conhecimento sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, através da aprendizagem da disciplina de História?



Concluimos que se os professores sabem da existência do *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias – 2002*, não buscaram obter as orientações acerca dos objetivos a serem alcançados pelos alunos ao aprenderem História.

É claro que, através da sua formação, o professor conhece os conteúdos da disciplina que leciona, mas não é o bastante para a elaboração de metodologia de ensino e avaliação que atenda aos critérios previstos por lei para a disciplina, além dos múltiplos usos que o aluno pode fazer daquele conteúdo lecionado.

Segundo Lenise Garcia,

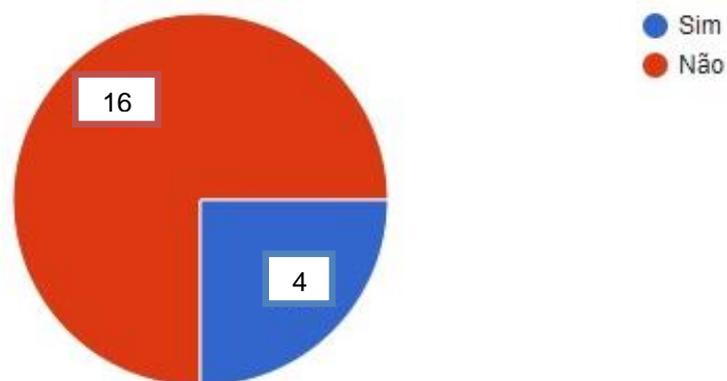
Mudar o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades implica, além da mudança de postura da escola, um trabalho pedagógico integrado em que se definam as responsabilidades de cada professor nessa tarefa. Um grande obstáculo, aqui, é que nós mesmos, professores, podemos ter dúvidas sobre em que consiste, realmente, uma determinada

<sup>26</sup> Ver Apêndice B.

habilidade, e mais ainda, sobre como auxiliar o seu desenvolvimento. [...] Mas as dificuldades não nos devem desalentar. Pelo contrário, representam o desafio de contribuir para uma mudança significativa na prática didática da escola. (GARCIA, 2005:4)

Outro fator a ser considerado é a influência da instituição/direção sobre os processos de avaliação de aprendizagem. Dos professores entrevistados, quatro responderam afirmativamente sobre a escola oferecer um modelo de avaliação a ser seguido. Observe:

Gráfico 3 - A instituição de ensino oferece algum tipo de modelo/proposta avaliativa a ser seguida?



Esses professores relatam essa experiência a partir de instituições privadas de ensino<sup>27</sup>. A questão é clara ao perguntar se oferece algum tipo de proposta avaliativa, não se trata de imposição, mas de oferecer meios para a elaboração de alguma proposta avaliativa. Também salientamos o uso do pronome “algum” em detrimento do pronome “todos”. Assim, através das respostas, não podemos perceber se todas as propostas devem seguir um modelo proposto ou se há brecha para o professor exercer sua autonomia como docente responsável por avaliar cada turma dentro das suas especificidades.

Não podemos deixar de salientar o fato de que todas as respostas afirmativas para essa questão sejam de professores que atuam em escolas privadas. Esse fato parece indicar uma maior autonomia dos professores da rede pública de ensino.

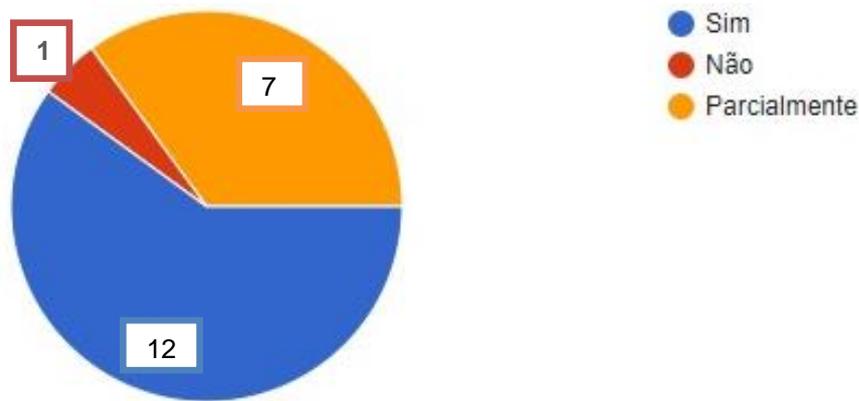
Para além de quaisquer conjecturas que venhamos fazer, podemos nos perguntar se as propostas e/ou modelos de avaliação oferecidos pelas instituições

<sup>27</sup> Ainda que os professores trabalhem em várias instituições de ensino, públicas e/ou privadas. Para a pesquisa, pedimos para que eles respondessem as perguntas considerando apenas a instituição na qual aplicaram o método de avaliação proposto. Para mais informações ver Apêndices A e B.

contribuem para que o professor deixe de se atualizar ou pensar em métodos avaliativos que tragam resultados profícuos sobre sua prática com os alunos.

Quando se trata sobre o tipo de avaliação a ser aplicada, percebemos que a maioria dos professores possui autonomia para eleger o método que melhor se adéqua a sua prática. Mas, não podemos afirmar se essas respostas se referem a avaliações qualitativas ou quantitativas.

Gráfico 4 - Você tem autonomia para eleger os métodos de avaliação escolar ?



Alguns dados obtidos nessa pergunta se cruzam com os dados da pergunta anterior. Os quatro professores que afirmam ter propostas ou modelos de avaliação oferecidos pela instituição também afirmam possuir parcial autonomia na hora de escolher os tipos de avaliações a serem aplicadas.

Mais uma vez indicamos a necessidade da discussão do processo de avaliação de aprendizagem entre o docente e a escola, visto que apenas um professor relata não possuir autonomia alguma. Nenhuma das partes deve estar fechada em suas propostas. É preciso que o viés educacional adotado pela instituição e as especificidades da disciplina de História e da turma sejam levadas em consideração no momento da proposição e elaboração da avaliação, qualquer imposição de ambos os lados só traz prejuízos ao principal interessado no processo: o aluno.

Em discussões em salas de professores e congressos, elencamos algumas das principais dificuldades apontadas pelos docentes para a elaboração de avaliações de aprendizagem e pedimos que os entrevistados apontassem dentre

essas, quais os prejudicava mais, podendo marcar mais de uma inclusive. Os dados obtidos trouxeram luz para confirmarem as hipóteses da pesquisa. Observe:

Tabela 2 - Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta na hora de avaliar seus alunos?

Elaboração de avaliação qualitativa	4 professores
Elaboração de avaliação quantitativa	8 professores
Engessamento do processo por parte da instituição	5 professores
Dificuldades técnicas	8 professores
Deficiência na formação acadêmica	8 professores
Intromissão dos responsáveis	6 professores
Tempo de aplicação	0 professores
Dificuldade cognitiva por parte dos alunos	19 professores <sup>28</sup>

A possibilidade de marcar várias opções nos mostra o grau de dificuldade enfrentado pelo professor da educação básica, no quesito avaliação escolar. Apenas um professor, dentre os vinte entrevistados, escolheu somente um item indicativo de dificuldade, que foi a dificuldade cognitiva por parte dos alunos. Aliás, esse foi o item quase que unânime entre os docentes.

Dentre os dezenove professores que consideram a dificuldade cognitiva por parte dos alunos ser o maior dos problemas da avaliação escolar, dezoito apresentaram outros motivos. Diante desse quadro, afirmar que o principal problema da avaliação está centrado no aluno nos parece um pouco leviano.

Talvez a percepção do professor sobre a dificuldade do aluno esteja contaminada pela sua própria dificuldade em elaborar as atividades. Assim, o entendimento do aluno em relação à avaliação esteja prejudicado não por uma deficiência cognitiva própria, mas sim pela falha do docente na sua elaboração, seja por dificuldades técnicas, falha na formação, ou mesmo dissonância entre a metodologia de ensino e a avaliação de aprendizagem.

<sup>28</sup> Este número nos chama atenção. Os alunos, de fato, não aprendem ou as questões são inadequadas? Tal dado endossa as hipóteses da pesquisa.

Nossa hipótese caminha no sentido de que os professores têm pouca clareza sobre os processos de aprendizagem e ensino, por conseguinte surge a dificuldade em avaliar.

Temos então uma cacofonia de percepções. O professor identifica que os resultados obtidos através da avaliação são tributários única e exclusivamente das dificuldades cognitivas do discente, que por sua vez considera que não entendeu a matéria por conta do resultado insatisfatório alcançado na avaliação.

Atribui-se, de maneira geral, ao aluno ou a fatores sociológicos o fracasso escolar. Pouco se pensa no fracasso escolar como decorrência de práticas metodológicas, pedagógicas, técnicas e institucionais.

### **2.3 Análise dos professores sobre a aplicação do método de prova objetiva com múltiplas alternativas corretas**

Antes da aplicação do método de prova objetiva com múltiplas respostas corretas com gradação de pontuação, todos os professores receberam um tutorial sobre a elaboração da prova e o método de correção<sup>29</sup>. Ainda que o método seja tributário da proposta feita pela ONHB, não é necessário que o professor tenha conhecimento da mesma para a aplicação da nova proposta avaliativa. Mesmo assim, os entrevistados foram questionados sobre o conhecimento da competição. Apenas quatro professores não tinham conhecimento da Olimpíada. Dentre os dezesseis que declararam conhecer a competição, 8 professores afirmaram já terem participado de alguma edição. Desses 8 participantes, apenas quatro afirmaram já terem utilizado a metodologia proposta pela ONHB em sala de aula.

Ao total, 754 alunos do Ensino Médio Regular e 73 alunos do Ensino Médio Técnico foram submetidos ao método proposto pela presente pesquisa, durante o horário regular de aulas, nas aulas dos professores entrevistados.

A prova aplicada continha cinco questões objetivas sobre História Geral e História do Brasil, todas as questões possuíam alternativas corretas com gradação de pontuação<sup>30</sup>.

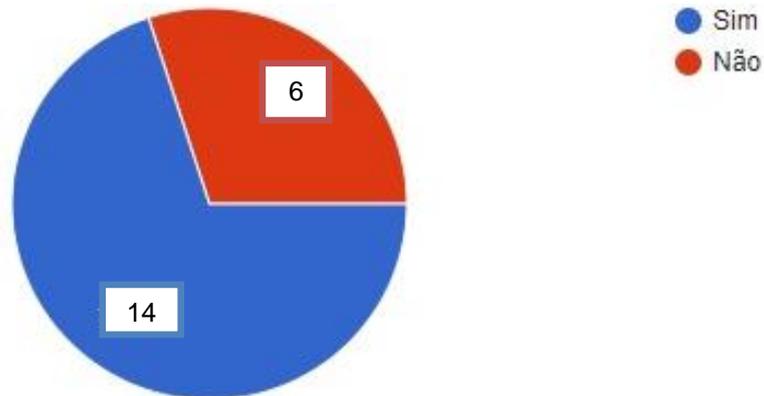
---

<sup>29</sup> Ver capítulo 3.

<sup>30</sup> Ver Apêndice C.

Ao serem perguntados sobre o tempo de aplicação de prova – duas aulas –, os professores deram as seguintes respostas:

Gráfico 5 - Considerando o tempo de aula equivalente entre 45 minutos e 50 minutos, 2 aulas foram suficientes para a aplicação da proposta avaliativa, com 5 questões?



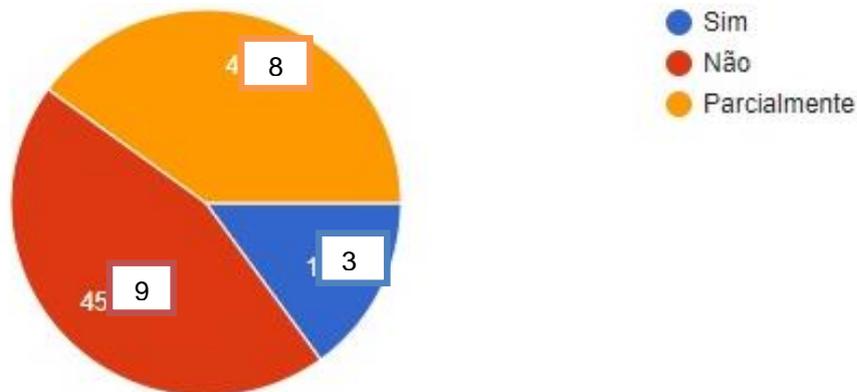
Comumente, as provas objetivas possuem dez questões, cada uma valendo um ponto, sendo aplicadas em dois tempos de aula. Como o método seria testado pela primeira vez pelos professores entrevistados, decidimos por usar apenas cinco questões na prova. Mesmo assim, seis professores consideraram o tempo insuficiente para os alunos concluírem a avaliação.

Todos os professores foram orientados a explicarem, com antecedência, para as suas turmas, sobre a proposta que seria aplicada. Entretanto, não temos controle se, de fato, tal explicação ocorreu com antecedência ou no momento da aplicação da prova.

Atribuímos a insuficiência do tempo para a finalização da prova ao ineditismo da proposta em relação aos alunos. A fim de obtermos uma calibração mais precisa sobre o tempo destinado à aplicação, é necessário que testemos o método mais vezes, com a quantidade de questões usual utilizada nas provas objetivas.

Sabíamos que um dos grandes desafios a serem testados era o momento da correção da prova pelos docentes. Sobre isso:

Gráfico 6 - Você sentiu dificuldade na correção ao aplicar a gradação de pontuação nas alternativas?



Apenas três professores declararam sentirem dificuldade no ato da correção, outros oitos informaram terem certa dificuldade para corrigir, enquanto nove docentes afirmaram não sentirem dificuldade alguma. Conforme mencionado anteriormente, todos os aplicadores receberam um tutorial sobre o processo de correção. Novamente, não temos como afirmar se todos seguiram o procedimento indicado para corrigir as avaliações.

Novas propostas pedagógicas sempre encontram resistência quando do início de sua aplicação. É preciso desbravar a seara do conhecido, do habitual para que mudanças na prática docente aconteçam. Principalmente na área de avaliação escolar, face ao exposto neste capítulo, percebemos que inovadoras propostas no campo da avaliação de aprendizagem em ensino de História urgem para serem criadas e aplicadas.

Por fim, em relação ao método, perguntamos se os professores usariam novamente. Eis as respostas:

Gráfico 7 - A partir dessa experiência, você utilizaria esse método avaliativo?



Diante do ineditismo da proposta e dos dados apresentados, consideramos exitosa a aplicação do novo método pedagógico de avaliação escolar através de provas objetivas, visto que apenas três professores afirmaram que não usariam o método novamente.

Além disso, as turmas, após serem submetidas à atividade, tiveram um momento de diálogo com seus professores. A impressão geral dos docentes foi na direção de maior interesse dos discentes nas questões propostas. Segundo eles, a possibilidade de analisar cada alternativa diante dos suportes e do enunciado levaram os alunos a argüirem seus mestres sobre os conteúdos, criarem hipóteses e levantarem o debate.

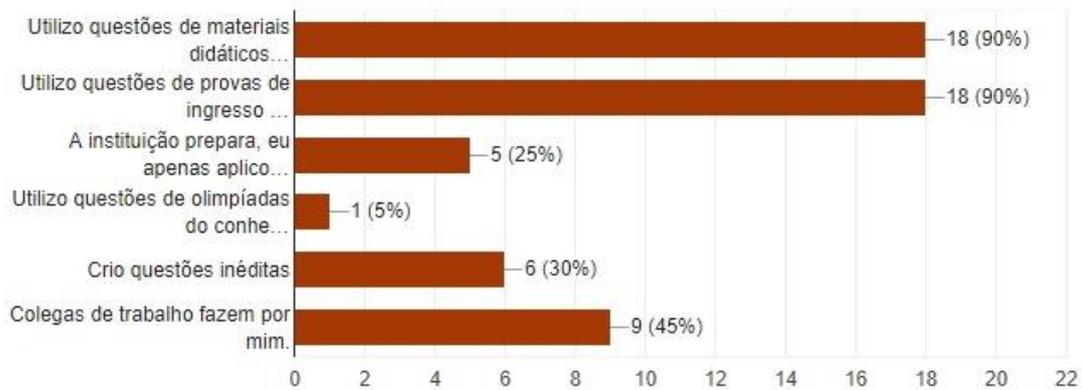
A pesquisa prescinde de maiores informações sobre a percepção dos alunos, aplicando o método de forma mais pontual. Assim, junto a um número maior de discentes poderemos ter uma análise mais completa de toda a proposta.

#### **2.4 Prova não prova nada? Prova mal elaborada não prova nada: discussão sobre a eficácia da prova objetiva e do sistema de múltiplas alternativas corretas**

A prova objetiva é o recurso mais utilizado por professores do Ensino Médio. Em nosso questionário, todos os professores afirmaram usar esse recurso. Embora seja o instrumento de avaliação mais conhecido por parte dos professores, nem todos sabem elaborá-lo.

Ao serem questionados sobre como elaboram suas provas objetivas, os dados nos mostram que dificilmente um docente cria questões inéditas para as suas avaliações. A maioria usa questões de livros didáticos ou de exames de ingresso no Ensino Superior.

Gráfico 8 - Como você elabora sua prova objetiva de múltipla escolha?



Todos os professores marcaram mais de uma opção, ou seja, notamos que os professores utilizam diversos recursos para elaboração da prova, inclusive terceirizar a tarefa. Para entender este dado, cruzamos com outros como idade, carga horária, se ocupam outra função na escola e se as instituições eram públicas ou privadas. Não encontramos nenhuma relação no cruzamento de dados. Assim concluímos que a prática de terceirizar a elaboração da prova objetiva, ainda que não seja a mais utilizada, é um recurso comum e que não causa estranhamento ou mal estar entre os professores.

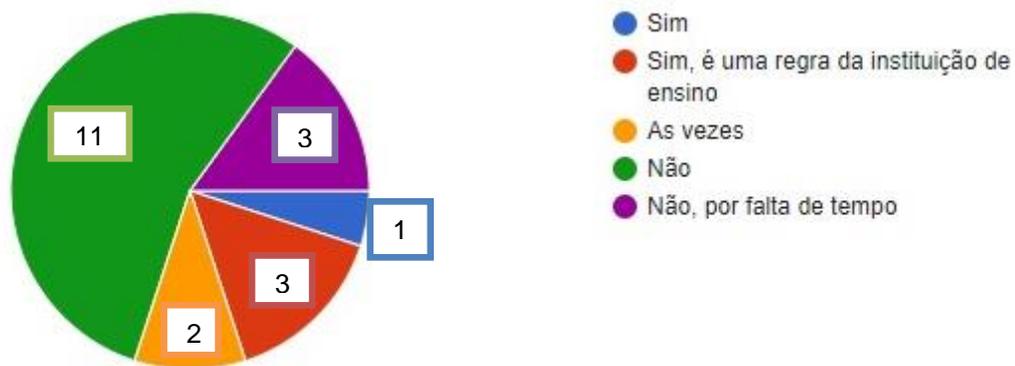
A contagem de acertos e erros é reducionista em avaliação. Impede o professor de “levar em conta” relações possíveis entre as respostas do aluno que cada resposta é analisada/corrigida de forma estática, com valor apenas em si mesma, sem complementações possíveis, sem correlações. Em seu caráter de investigação, o teste é um dos elementos importantes de análise de aprendizagem e deve ser feito frequentemente. (HOFFMANN, 2014:76-77)

A correção da prova objetiva não precisa ser um processo unilateral, em que o professor atribui certo ou errado, uma quantificação a partir desse resultado devolve a prova ao aluno e encerra assim a avaliação de aprendizagem.

O ato da correção também deve ser dialógico. Corrigir a prova junto com a turma permite que os alunos tenham mais clareza para identificarem seus equívocos, bem como revisitar o conteúdo de outra perspectiva, traçando novos modos de inelegibilidade, podendo, assim, a partir da identificação do que o professor entende como “errado”, mostrar ao mesmo quais foram os caminhos que ele escolheu para escolher essa ou aquela alternativa.

Para o professor é um excelente momento para reconhecer se as metodologias utilizadas por ele foram eficazes. Fazer um levantamento sobre as questões em que mais incidiram erros também pode apontar o caminho. Também é um momento de autocrítica, de avaliar e ressignificar a própria prática docente. Mas, a realidade não é favorável a essa prática, já que os dados obtidos pela pesquisa nos mostram que mais de 50% dos professores entrevistados não fazem esse levantamento.

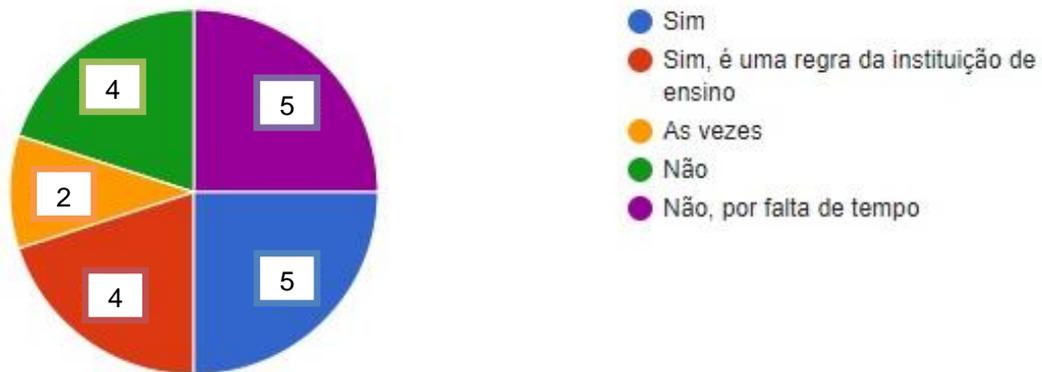
Gráfico 9 - Você costuma fazer um levantamento, a partir das questões da prova objetiva, de quais assuntos os alunos tiveram maior dificuldade?



Muitas vezes, a correção da prova em sala cumpre uma normativa da escola. Não sabemos se ao cumprir essa exigência o professor reduz o ato a uma especificidade técnico-burocrática ou se repensa sua prática.

Ao efetuar a correção da prova de forma dialógica, inevitavelmente o professor também se avalia. Este pode ser um indicativo sobre a não utilização da correção dialógica da prova objetiva. Mas não é o único. No questionário, os professores indicaram a falta de tempo como um fator impeditivo. A exigência do cumprimento de um currículo programático extremamente rígido e conteudista também pode levar o docente a realizar a avaliação de forma superficial. Veja o gráfico:

Gráfico 10 - Você discute a correção da prova objetiva em sala de aula, junto com os alunos?



Talvez o professor possa alegar que está engessado pelo sistema, órgãos oficiais de educação e/ou supervisão e direção escolar. No entanto, atender a essas exigências burocráticas e refletir sobre o processo de avaliação de aprendizagem são ações que se anulam. Seus critérios profissionais podem levá-lo a se perguntar se essas alegações levam-no a incorrer em prejuízo aos alunos.

Para isso, em primeiro lugar, ter conhecimento sobre a realidade política na qual a escola está inserida indica alguns caminhos que podem ser percorridos, conhecimento que significa partir da descrição e identificação das políticas públicas e dos interesses econômicos decorrentes das diferenças de equilíbrio que se apresentam os objetivos educacionais que se pretende atingir, tanto para a totalidade da nossa estrutura de educação básica, como para cada um dos seus setores.

Do mesmo modo, aprender sobre a rede de relações técnico-pedagógicas e de conflitos de interesses imbricados na dinâmica do ambiente escolar podem extrapolar o nível descritivo e factual da prova objetiva, para captar as contradições que imprimem um dinamismo permanente ao processo educacional, e, fundamentalmente, explorar as brechas que abrem caminho para as rupturas e mudanças de práticas avaliativas que nos são impostas.

### 3 UM GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES

A proposta que apresentamos, denominada ***Guia Prático para Professores do Ensino Médio: A Prova Objetiva no Ensino de História e o Sistema de Múltiplas Respostas e Pontuações*** têm como principal objetivo colaborar com os professores em suas atividades docentes de elaboração de instrumentos para a avaliação de aprendizagem escolar no ensino de História, ou seja, a avaliação daquelas aprendizagens pelas quais a escola é responsável.

O *Guia Prático para Professores do Ensino Médio* se apresenta como uma possibilidade de avaliação diagnóstica, que consiste no uso dos instrumentos de avaliação como recurso para verificar o desenvolvimento do aluno e seu sucesso em cada um dos objetivos propostos. Essa perspectiva de avaliação pressupõe a existência de objetivos que vão além de meramente “passar o conteúdo” e depois verificar se ele foi assimilado ou não. Tais objetivos têm caráter de conquistas cognitivas progressivamente mais complexas, mais do que uma restituição de informações fornecidas em sala de aula.

#### 3.1 Estrutura técnica das questões

As questões objetivas podem ser de diversos tipos: associação (correspondência), de preenchimento de lacuna, ordenação (seriação), certo ou errado (falso ou verdadeiro) e múltipla escolha.

Como a nossa proposta está baseada nas questões de múltipla escolha, optamos por descrever suas possibilidades de produção em diferentes formatos. As mais utilizadas para avaliar alunos de Ensino Médio são:

- Complementação simples (afirmação incompleta)
- Interpretação
- Asserção-razão
- Resposta única
- Resposta múltipla (alternativa única)

Nessas questões o aluno resolve uma situação-problema e identifica a alternativa que apresenta a resposta correta, ou analisa cada alternativa de acordo com o enunciado e identifica a resposta certa.

Os distratores indicam as alternativas incorretas à resolução da situação-problema proposta. Além disso, essas respostas devem ser plausíveis, isto é, devem parecer corretas para aqueles participantes do teste que não desenvolveram a habilidade em questão (HALADYNA, 2004). Eles devem ser admissíveis em relação ao enunciado e à habilidade que está sendo avaliada.

É exatamente nesse ponto que nossa proposta aparece como uma nova possibilidade de questão objetiva. As questões objetivas de múltiplas respostas e gradação de pontuações não apresentam alternativas distratoras. Cada alternativa apresenta uma proposição correta sobre o tema abordado no suporte, no enunciado e no comando da questão. Contudo, a alternativa que corresponderá a maior pontuação será aquela que atenda de forma profícua as competências e habilidades exigidas pelo professor no enunciado e comando da questão consoante à metodologia de ensino aplicada em sala de aula.

O instrumento aplicado na avaliação de aprendizagem deverá apresentar um grau de dificuldade (complexidade) relativo ao seu objetivo definido em cada unidade da disciplina, de acordo com o planejamento anual do conteúdo.

Ao pensar uma prova objetiva, uma das grandes dificuldades enfrentadas por nós é: como elaborar questões por grau de complexidade?

A resposta a essa pergunta não é fácil, entretanto, ao longo de nossa experiência na elaboração de questões inéditas para provas objetivas, identificamos algumas condições necessárias: ter como referência o objetivo que foi estipulado/acordado para cada unidade do planejamento anual de ensino. Esses objetivos estão associados às competências e habilidades que o professor espera do seu aluno<sup>31</sup>.

Consideramos como referência quatro questões norteadoras:

1. O que espero que meu aluno seja capaz de fazer com os conteúdos apresentados nos textos, livros, links, reportagens e demais dispositivos de aprendizagem que organizei para ele durante o bimestre?

---

<sup>31</sup> Aqui adotamos a Taxionomia de Bloom como critério para análise e adoção de objetivos de aprendizagem no que tange ao domínio cognitivo. Ver Anexo D.

Ex.: Enfrentar situações-problema, compreender fenômenos, elaborar hipóteses, contestar ideias com argumentos válidos, resolver problemas, aplicar teorias e conceitos, comparar, associar e sintetizar teorias, associar uma abordagem teórica com outra, construir argumentos, concluir, elaborar propostas, construir cenários.

2. Que situações-problema vou apresentar ao aluno para que ele demonstre sua capacidade de mobilizar os recursos apresentados no bimestre?

Ex.:

Admitir que as ações e elaborações intelectuais humanas são construídas no âmbito das relações sociais variadas, implica reconhecer que tais relações se desenvolvem em escalas de similaridade e/ou igualdade e/ou subordinação entre diferentes indivíduos, tanto em termos propriamente individuais quanto coletivos e, também que envolvem conflitos de interesses e formas de persuasão variadas. Assim, independentemente de tais variações, uma situação geral está sempre presente nas relações sociais: a existência de dominação, que por sua vez implica o exercício de algum tipo de poder. (PCNEM-Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2015, p.25-26.).

3. Como vou apresentar os dados e informações que espero que meu aluno seja capaz de interpretar para enfrentar as situações-problema?

Ex.: Através de textos adaptados de notícias de jornais, revistas, livros, tabelas, gráficos, charges, imagens, infográficos, citações, obras de arte, memes e outras fontes históricas que forem convenientes ao objetivo da questão.

4. Como meu aluno poderá demonstrar suas habilidades em utilizar o que aprendeu na disciplina para resolver a questão que apresentei para ele?

Ex.: Escolhendo de forma assertiva a alternativa que se encaixa de fato na competência que busco analisar se foi compreendida na sua totalidade e aplicabilidade<sup>32</sup>.

As questões precisam ser formuladas de forma a apresentarem uma situação clara e objetiva que deve ser respondida através da escolha de uma das alternativas da resposta, composta por um gabarito que explique o porquê de cada pontuação adotada para cada alternativa.

O enunciado, base da questão, traz em si o estímulo que provoca a resposta. É uma situação-problema expressa como afirmativa, pergunta e explícita claramente

---

<sup>32</sup> Esses pressupostos são gerais no processo de avaliação e não somente tributários do método proposto.

a base da resposta – o que exige do estudante como ele deve proceder – o comando da resposta. Ao enunciar o problema, devem-se apresentar todas as informações que o aluno precisa para se situar sobre o que a questão aborda, além de ser o objeto de análise do professor. Essas informações carecem, também, ser suficientes para que ele compreenda claramente qual é o problema proposto e de que forma resolvê-lo. Enunciados inespecíficos e comando pouco definidos incorrem no erro de exigir dos alunos que “adivinhem”. Enunciados como “analise as afirmativas corretas”, “é correto afirmar”, ou ainda, “qual das alternativas abaixo é incorreta” são pouco claros e não indicam o que se deve fazer, ou seja, deve-se analisar se estão corretas em relação a quê.

Também podemos conceituar essa etapa de elaboração da prova objetiva como *parametrização*, que nada mais é do que a indicação clara e precisa dos critérios de correção (MORETTO, 2014:148). O autor afirma que esse é o ponto fundamental da relação profissional entre professor e aluno no processo de aplicação da prova objetiva. Sem definição clara, no enunciado, do objetivo da questão não há parâmetro para correção.

Nossa proposta de questão de múltipla resposta com gradação de pontuação é composta da seguinte estrutura (não necessariamente nessa ordem):

- Instrução
- Suporte (Fontes históricas, textos, imagens, figuras).
- Enunciado e comando de resposta
- Alternativas de respostas

Ex.:

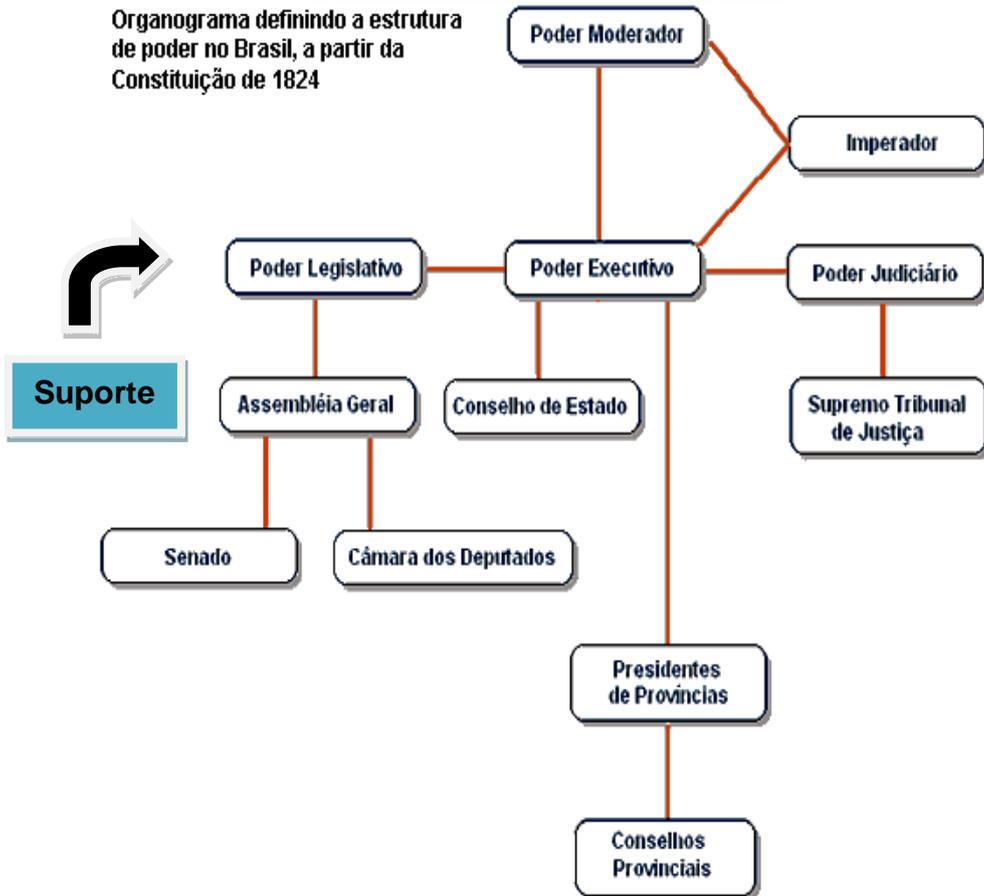
### **Questão 1.**

Observe as imagens e leia o enunciado para responder à questão abaixo:





Organograma definindo a estrutura de poder no Brasil, a partir da Constituição de 1824



**Enunciado da questão.**



A primeira Constituição brasileira, outorgada por D. Pedro I em 1824, pode ser considerada liberal na forma e conservadora na prática. Partindo dessa visão e da observação do esquema acima escolha, dentre as alternativas, aquela que melhor a define.



**Comando de resposta**

- a) Liberal, pois concretiza a emancipação política; conservadora, em função da herança metropolitana deixada por Portugal.
- b) Liberal, pois prevê o voto de brasileiros e portugueses residentes no Brasil; conservadora, em função de o voto ser exclusivamente masculino.
- c) Liberal, pois prevê a autonomia das províncias a partir dos conselhos provinciais; conservadora, em função da presença do poder moderador.
- d) Liberal, pois prevê a divisão de poderes; conservadora, em função da presença do poder moderador.
- e) Liberal, pois prevê formação de multipartidarismo; conservadora, em função da implantação do regime absolutista<sup>33</sup>.

**Alternativas de respostas corretas com gradação de pontuação:**

**a) 0,5 b) 0,25 (c)0,75 d) 1,0 e) 0,1**

<sup>33</sup> O critério de distribuição de pontuações entre as alternativas está descrito no item 3.4.

### 3.2 Seleção e mobilização de suportes para o uso em questões

Uma tática para preparar questões interessantes e envolventes incide na utilização de suportes que são referências para a resposta da situação-problema descrita no enunciado da questão. Para o aluno responder, é necessário que ele consulte o suporte e faça uma interpretação e/ou análise de seus elementos.

É muito comum o docente, ao longo de sua carreira, ouvir de seus alunos que os textos e imagens utilizados por ele para dar suporte às suas questões não serviram para a resolução da questão, ou que o suporte, ao invés de auxiliar, levou o aluno ao erro.

Suportes são recursos visuais, gráficos e textuais que, na disciplina de História, costumamos usar como fontes históricas. Tomando como premissa a definição de fonte histórica como sendo todo e qualquer vestígio deixado pela humanidade, são considerados aqui tudo aquilo que pode vir a ser uma fonte de conhecimento histórico: textos escritos, imagens, quadrinhos, peças publicitárias, poemas, canções, relatos orais, objetos da cultura material, enfim, tudo aquilo que permitir uma reflexão sobre o modo de organização de vida do ser humano em um determinado tempo e espaço. Sobre essa perspectiva, a historiadora Maria de Lourdes Janotti esclarece:

Mas, afinal, qual o traço comum que permite chamar de fontes para o conhecimento histórico coisas tão díspares como uma estátua grega do século V a.C., uma máscara maia, uma carta do Marquês de Pombal, um concerto de Mozart, uma película cinematográfica, um artigo de jornal sobre os perigos do desmatamento, uma entrevista gravada de um trabalhador em greve, uma fotografia e uma telenovela? A resposta está no interesse do historiador em inquirir o que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem e na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises. Por essa razão, denominamos de história uma série de acontecimentos e historiografia a narração desses acontecimentos. (JANOTTI. In: PINSKY, 2006:10)

Nessa perspectiva, o trabalho com fonte histórica permite que o aluno tome contato com a matéria do trabalho do historiador, tornando-o capaz de construir uma opinião calcada em argumentos.

A utilização desse tipo de suporte exige do aluno uma tomada consciente de posição, com base nas leituras e argumentos já trabalhados ao longo do bimestre ou em outros momentos discutidos. O trabalho de leitura e interpretação de texto, o

exercício da capacidade de observar, estabelecer relações e elaborar uma análise dos suportes apresentados auxilia na construção do raciocínio em relação ao enunciado a fim de que o aluno consiga eleger a alternativa que melhor se adequa ao comando da questão.

A fim de garantir o sucesso da utilização dos suportes selecionados para as questões de avaliação escolar, pode ser interessante que o professor apresente junto ao conteúdo, durante suas aulas, suportes similares aos que serão cobrados nas avaliações.

Esse último ponto merece bastante atenção, uma vez que essa construção feita por parte do aluno se faz através dos procedimentos escolhidos e desenvolvidos pelo professor em sala de aula.

Conforme Leide Turini afirma em sua dissertação de mestrado:

As atividades avaliativas realizadas pelos alunos muitas vezes contêm apenas um certo ou errado e a nota atribuída pelo professor. Tal postura é questionável no ensino de História, uma vez que os próprios professores manifestam a intenção de levar o aluno à análise crítica. Como isto pode ser possível se não se estabelece com o aluno uma comunicação no sentido de apontar os problemas verificados na organização e expressão do seu pensamento? (TURINI, 1997:78)

A utilização de suportes para questões nunca deve ser usada em caráter decorativo, apenas para que a questão não tenha apenas o comando, mas como material de consulta e análise. A escolha de um suporte deve se fundamentar em requisitos como:

Tabela 3 - Como escolher suporte de questão

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser adequado ao assunto e à habilidade;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser adequado à faixa etária dos alunos;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar uma estrutura acessível ao desenvolvimento dos alunos;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar unidade de sentido, mesmo em suportes adaptados;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evitar abordagens fora de contexto, muito genéricas ou restritivas;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Variar as fontes utilizando produções científicas, literárias, artísticas, encontradas em sites de internet, em publicações formais e informais (revistas, livros, jornais, textos didáticos, folders, panfletos, produções de alunos, etc.);</li> </ul>

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar tamanho, cor e formato que sejam legíveis;</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar a referência relativa à fonte da qual foi extraída;</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fazer adaptações, quando necessário, ao nível do aluno e condições de avaliação indique a fonte original e a adaptação feita;</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar uma extensão compatível com o nível de escolaridade e o tempo disponível para a atividade.</li> </ul>                         |

Fonte (adaptada): Orientações para Elaboração e Revisão de Itens e Questões de Múltipla Escolha – Secretária de Estado de Educação - Governo do Estado de Minas Gerais.

### 3.3 A aplicação de pontuação as alternativas

Embora a avaliação objetiva demonstre uma apreciação final do processo de aprendizagem para fins de registro, o método de múltiplas respostas – e atribuição de níveis diferentes de pontuação para cada alternativa – permite ao professor perceber se o aluno apenas reproduz o discurso docente, do material didático empregado, ou se ele atingiu as operações mentais esperadas em relação à competência trabalhada na questão.

Assim, o instrumento de aferição do rendimento escolar proposto não será reduzido apenas à questão de nota, ou utilizado como uma concepção classificatória, mas permitirá também ao professor atrelar esse instrumento avaliativo ao processo de aprendizagem de forma dialógica e diagnóstica<sup>34</sup>.

Para o aluno, ser submetido a uma prova objetiva de múltiplas respostas, em que todas as alternativas garantam algum tipo de pontuação, é estimulante, pois ao mesmo tempo em que ele tem a possibilidade de obter um resultado satisfatório para a sua promoção no ambiente de ensino através da garantia de alguma pontuação, o esforço em assimilar e compreender conceitos, linearidades, continuidades, rupturas, possibilitam que ele atinja o desenvolvimento das competências e habilidades propostas para a disciplina.

<sup>34</sup> Trabalhar com gradação de pontuação nas alternativas gera, necessariamente, justificativas para cada pontuação atribuída. Essa justificativa se faz presente no gabarito comentado. A fim de tornar o processo avaliativo dialógico, o professor pode trabalhar as correções das questões e os comentários das alternativas junto à turma.

As alternativas de resposta devem convidar o aluno a resolver o problema pela escolha da resposta mais adequada ao comando da questão, por isso o gabarito não pode dar margem a dúvidas.

Sugerimos que a questão seja composta de cinco alternativas, organizadas em cinco itens cujas pontuações variem entre **0,1; 0,25; 0,5; 0,75 e 1,0**, não atreladas essencialmente à disposição das letras (a,b,c,d,e) das alternativas, mas sim condicionadas às habilidades e/ou competências expostas nas alternativas relacionadas ao comando da questão.

Esse comando, como o auxílio do suporte e do enunciado, indica o aspecto histórico (denominadas de competências e/ou habilidades em História) a ser analisado nas alternativas. A alternativa que melhor apresentar o aspecto salientado no comando da questão receberá o valor de 1,0 ponto.

As alternativas com pontuações menores que 1,0 ponto são respostas plausíveis que têm a função de demonstrar outras habilidades da disciplina que não estão sendo exigidas na questão. A escolha da alternativa que embora esteja correta em relação ao suporte, mas que não atende a habilidade exigida pelo comando da questão poderá indicar ao professor a dificuldade do aluno em entender a habilidade exigida por ele na pergunta.

Para evitar acertos ao acaso, as alternativas de menor valor têm que ser plausíveis, vale dizer, devem ser aceitáveis como possibilidades de respostas para o problema apresentado, mas não correspondem satisfatoriamente ou em sentido completo ao que é solicitado em relação ao tópico de conteúdo e à habilidade avaliados.

Veja como exemplo o gabarito da questão apresentada no item 3.2:

- |  |
|--|
| <p>a) <b>0,5 ponto.</b> A emancipação política do Brasil frente a Portugal pode ser considerada uma medida liberal expressa exatamente na redação de uma Constituição, entretanto por mais que alguns grupos sociais identificassem a presença de D. Pedro I como herança de uma administração metropolitana portuguesa, o conservadorismo da carta magna se dá pela sua aplicação.</p> <p>b) <b>0,25 ponto.</b> A garantia de voto para portugueses residentes no Brasil visava garantir o apoio do Partido Português ao recente governo instaurado por D. Pedro I.</p> |
|--|

- c) **0,75 ponto.** Centralismo X Autonomia das províncias é o tema de conflito tanto durante o Primeiro Reinado, quanto posteriormente durante o Período Regencial.
- d) **1,0 ponto.** A Constituição de 1824 é considerada liberal na forma e conservadora na prática, já que muitas das suas concepções baseiam-se em princípios liberais, que na prática terminavam por funcionar de forma conservadora.
- e) **0,1 ponto.** Embora a presença do Moderador se apresente como reforço das atribuições do poder executivo, tal iniciativa não pode ser considerada como característica absoluta.

Através da análise do gabarito comentado da questão e da distribuição de pontos, fica evidente a perspectiva pedagógica do método de múltiplas respostas e gradações de pontuação ao atribuir maior pontuação àquela alternativa (letra D) cujo conteúdo está relacionado de forma adequada ao comando, mas que também mobiliza a análise do suporte da questão e conhecimentos do conteúdo exigido.

O conteúdo da alternativa A, embora seja assertivo, aborda de maneira mais contundente a preocupação de certos grupos sociais frente à Constituição e não o exame das características conservadoras e liberais do documento outorgado. A alternativa B apenas estabelece a descrição de alguns aspectos da Constituição, embora o conteúdo seja verdadeiro, não é possível inferi-lo partindo do suporte e enunciado da questão. Por fim, ainda que a alternativa E seja considerada correta do ponto de vista histórico ao se referir ao ponto moderador, colocar tal medida como sendo caráter absolutista é um anacronismo.

Caso grande porcentagem da turma escolha essa alternativa, isto pode representar um indicativo para o professor da dificuldade dos alunos em perceberem a transição das relações políticas do Estado Moderno para o Estado Liberal. Também pode indicar dificuldade por parte dos discentes em entender os processos de permanência e ruptura.

Redigir alternativas que sejam de pontuações menores e eficientes não é tarefa fácil, por isso os professores tenderão a se esmerar na alternativa de maior pontuação e investir menos na criação das alternativas de menor pontuação, produzindo uma questão (como um todo) de menor qualidade técnica.

As alternativas de menor pontuação vinculam-se ao enunciado do problema e com ele fazem sentido gramatical e historicamente completo, mas são

independentes entre si. Apresentam sintonia com o gabarito e são respostas que poderiam ser de pontuação completa para outras perguntas que mobilizariam outras habilidades. Conservam certa paridade de estilo e complexidade da redação com a opção de maior pontuação criando paralelismo, ou seja, um modelo homogêneo entre as alternativas de resposta através da harmonia entre o que todas abordam a extensão do texto, o grau de dificuldade, a composição sintática, o tipo de categoria focada, o estilo e a correção linguística.

Nas alternativas não se deve misturar temas, indicar dispositivos para falsear, transformar o foco, introduzir termos ambíguos ou controversos, nem palavras que sejam pistas ou respostas. Essas estratégias fazem sentido quando a lógica da questão da prova é relativa à evocação da memória do aluno.

### **3.4 Gabarito comentado: momento dialógico da avaliação**

Para atingir metas de uma avaliação de caráter diagnóstico, os instrumentos utilizados, além de terem seus objetivos previamente expostos, de modo que se tornem claros e consensuais para todos os envolvidos, devem ter seus critérios de correção explorados exaustivamente. Isso é tanto mais necessário quanto mais abertas forem as questões. Esse modelo de questão é muito importante para o desenvolvimento das capacidades cognitivas mais complexas e sofisticadas.

Ao solicitar, por exemplo, um posicionamento pessoal quanto a um tema em estudo, o professor deve indicar quais são os parâmetros de argumentação e fundamentação aceitáveis, tais como levar em conta as evidências documentais disponíveis, considerar as limitações ou características do pensamento da época, sustentar aspectos éticos e humanísticos na argumentação e assim por diante. Dessa maneira, nem professor nem aluno ficam reféns de visões opinativas ou pareceres meramente impressionistas, como o popular “achismo”.

Em avaliação, o critério claro de correção é importante para que se desenvolvam conhecimentos e opiniões fundamentadas, de modo a permitir que, progressivamente, os alunos superem pontos problemáticos do senso comum, como preconceitos e perspectivas superficiais.

A justificativa para a gradação de pontuação ante as alternativas das questões objetivas só será aceita por meio da apresentação do gabarito de cada

alternativa. Possivelmente, muitos professores alegarão não ter tempo para fazer questões desse porte, pois trabalham o dia todo, isso somado aos seus afazeres domésticos e pessoais.

A proposta, de fato é trabalhosa, entretanto o professor pode montar seu banco de questões aos poucos, alguns itens de determinadas questões podem compor outras. A proposta pode ser iniciada apenas como o exercício de uma única questão, nesses moldes em sala, até que o docente se sinta seguro em montar uma prova objetiva completa nesses termos.

Até a elaboração completa de uma prova objetiva com múltiplas alternativas corretas, levamos cerca de dois anos montando um banco de questões e utilizando-as gradativamente em sala de aula.

A intenção é que o docente analise a proposta. Provavelmente o professor encontrará imperfeições, no entanto é importante refletir sobre o que e como o profissional educador poderá fazer melhor, identificando a sua forma de trabalhar.

As orientações/sugestões/indicações estão agrupadas de forma padronizada, todavia a forma de aplicá-las variará de professor para professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação perpassa pela construção do conhecimento, a compreensão e o desenvolvimento da capacidade do estudante para resolver problemas referentes aos assuntos, conceitos e métodos que lhe foram efetivamente ensinados.

Para isso, é recomendável a construção de um instrumento de avaliação que possibilite ao aluno demonstrar as competências e habilidades exigidas na disciplina escolar de História. Cada competência específica apresenta situações cognitivas com variados níveis de exigência de operações mentais. Sendo assim, as questões de múltipla escolha devem articular diversas habilidades, ultrapassando a tradicional demanda por memorização e identificação conceitual.

Uma competência abrange a compreensão de processos, princípios elementares e recursos cognitivos utilizados pelo indivíduo para que ele possa resolver ou atuar em situações-problemas. Durante toda sua vida, o indivíduo desenvolve diversas competências, não apenas no ambiente escolar ou pela aprendizagem formal, mas também por meio da interação com colegas, famílias e sociedade.

Cada competência é formada por um conjunto de conhecimentos e habilidades mobilizados para executar uma ação. Portanto, uma pessoa com alto nível de competência apresenta conhecimentos e habilidades variados.

Nos estudantes, o desenvolvimento de competências cognitivas pode ser observado por meio de suas respostas a itens cuja solução depende de certa habilidade ou conhecimento ligado a determinado nível de domínio da competência considerada. Por exemplo, uma pessoa demonstra determinado nível de domínio da competência leitora se for capaz de entender os textos que lê. Assim, ao ter contato com textos de gêneros, formatos, complexidade e temas diferentes, se ela for capaz de mobilizar habilidades diversas, como a de compreensão, identificação, comparação e interpretação, será atestado seu nível de domínio nessa competência. (AVALIA, 2018)

As etapas de compreensão, reconhecimento e identificação de teorias e conceitos em uma disciplina, podem servir como pontos de partida para o conhecimento, mas não devem representar a totalidade das questões solicitadas.

É importante notar que, ao solicitar habilidades que possibilitem ao aluno interpretar, analisar, associar ideias, sintetizar e inferir, já estão implícitas as necessidades de compreender, reconhecer e identificar. Ou seja, para enfrentar situações-problema, o educando deverá compreender os fenômenos que envolvem o tema proposto. Isso será possível quando for capaz de selecionar, organizar,

relacionar e interpretar o que aprendeu como conteúdo da disciplina. Só assim poderá construir argumentação e identificar propostas.

Uma das práticas avaliativas em aprendizagem comumente associadas à concepção de avaliação de fundamentação positivista e autoritária é a prova objetiva de múltipla escolha.

O problema não está no instrumento em si, mas na sua má formulação, na interpretação e nos usos de seus resultados. É necessário que o professor de História se questione a respeito da sua prática pedagógica em avaliação no sentido de pensar: o que eu pretendo que o aluno me demonstre quando proponho que ele assinale a alternativa correta em instrumentos de avaliação de aprendizagem?

Vasco Pedro Moretto encaminha sua análise sobre o método avaliativo de prova objetiva nessa direção. Seu principal argumento se centraliza na base de que não é extinguindo a prova objetiva, oral ou escrita que se melhora o processo de avaliação de aprendizagem, mas dando novo significado ao instrumento e construindo uma nova perspectiva pedagógica. Ele ressalta que

Avaliar a aprendizagem tem sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir este princípio: *se tivermos de elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa dos conteúdos relevantes.*<sup>35</sup> (MORETTO, 2014:118-119).

Dessa forma, a avaliação irá constituir para o professor e para o aluno uma oportunidade de correção de rumos individuais e coletivos, no ensino e na aprendizagem, permitindo que o processo todo possa ser repensado continuamente, tendo em vista o seu aperfeiçoamento constante.

Dentro dessa perspectiva, retira-se da avaliação a função de reprimir o aluno indisciplinado ou de classificar os alunos, estabelecendo identidades fixas de “bons” e “maus” estudantes, como rótulos que podem se fixar indefinidamente. Ao contrário, o esforço será para desenvolver no aluno uma disciplina de dentro para fora, paulatinamente.

A função de elaborar questões nesses processos pode ser considerada um dos principais fatores para a qualidade das avaliações, entretanto ser um formulador

---

<sup>35</sup> Grifo do autor.

de questões eficientes como instrumento avaliativo não é fácil. Apesar de todo professor necessariamente elaborar provas para as avaliações escolares, nem sempre, no entanto, todos conseguem formular questões eficientes e de qualidade pedagógica que assegurem funcionalidade instrumental a essas avaliações.

A intenção não é de oferecer regras rígidas para cercear a criatividade dos professores e engessar o formato das questões. Ao contrário, pretende-se que os professores criem instrumentos avaliativos que estimulem o bom desempenho de quem os responde. Questões criativas, entretanto, não dispensam cuidados especiais para garantir sua eficiência como bons métodos de avaliação.

## REFERÊNCIAS

AVALIA EDUCACIONAL. **Avaliação de competências**. São Paulo c2018. Disponível em: <http://www.avaliaeducacional.com.br/Avaliacao/AvaliacaodeCompetencias/>. Acesso em: 14 nov. 2017.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. *In*: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos de ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. Ed. Campinas, Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. (Coleção formação de professores).

\_\_\_\_\_. **Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. Cadernos. Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 738-753, set/dez. 2012.

BLOOM Benjamim S. *et al.* **Taxonomia dos objetivos educacionais 1: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1973.

BONOTTO, Gabriele; FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan/jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília, DF: MEC: SAEB; Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Eixos cognitivos do ENEM**. Brasília, DF: MEC: Inep, 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Guia de elaboração e revisão de itens ENADE**. Brasília, DF: MEC; Inep, 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BUENO, Sinésio Ferraz. As ilusões da avaliação: quando o professor de história estimula a preguiça de pensar. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli (coord). **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996. p. 295-305. (América: raízes e trajetórias, 3).

ESTEBAN, Maria T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. (O sentido da escola).

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n.], 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (História &... Reflexões)

FRANCO, Maria L. P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993. p. 13-26.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? *In*: EDUCAÇÃO e Ciência Online. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>. Acesso em: 07 nov. 2018.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Portugal: Porto Editora, 1994. (Ciências da educação, v. 15)

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro *Fontes históricas* como fonte. *In*: PYNSKY, Carla Bassanezi (org.). **As fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-22.

JOHNSON, Rita B.; JOHNSON, Stuart R. **Assuring learning with selfinstructionalpackages**: or, Up the up staircase. Chapel Hill: [s. n.], 1991.

LIMA, Silene Jucelino de. **Aprendizagem Cooperativa**: um experimento no ensino de contabilidade. 2012. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 49-64, jun. 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NEVES, Indalécio Ferreira das. **Banco de Questões OBMEP Níveis I e II**: uma análise crítico-constructiva e uma nova proposta metodológica. 2016. 66 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Campus Universitário de Palmas, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. **História e Ensino**, Londrina, v. 11, p. 143-152, jul. 2005.

OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL. **ONHB**. Campinas c2018. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>. Acesso em: 30 nov. 2018.

PAIVA, Carolina Pereira de. **Discurso e avaliação: análise da prática pedagógica das escolas particulares de ensino médio**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

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

RIBEIRO, Pedro Augusto Flexa. **Avaliação de Competências ao longo do Ensino Médio**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2009.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

SCHMIDT, M. A; GARCIA, T.B. O trabalho histórico em sala de aula. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 223-241, out. 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Orientações para elaboração e revisão de itens e questões de múltipla escolha**. Belo Horizonte, 2007.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. **A avaliação no contexto da ação pedagógica do professor de história**. 1995. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1995.

\_\_\_\_\_. Avaliação no Ensino de História. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 69-82, jul./jul. 1996/1997.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Trad. Leonel Vallandro. 7. ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

VIANNA, H. M. Medidas referenciadas a critério: uma introdução. In. CUNHA, M. C. A. *et al.* (org.). **A construção do projeto de ensino e avaliação**. São Paulo: FDE, 1995. p. 145-60. (Idéias, 8).

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE DE AVALIAÇÃO ESCOLAR E PROPOSIÇÃO DE NOVO MÉTODO AVALIATIVO



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



### Questionário sobre a atividade docente de avaliação escolar e proposição de novo método avaliativo

Prezado Professor(a)

Sou Laira de Azevedo Pinheiro, atualmente aluna do Programa de Pós Graduação em Ensino de História, do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

No âmbito desse mestrado, desenvolvo um trabalho de dissertação cujo tema é: **A prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas.**

A partir dessa pesquisa pretendo investigar como o professor de História elabora suas propostas avaliativas e quais dificuldades e/ou problemas enfrenta para o exercício dessa atividade. Além disso, pretendo propor um novo método de elaboração de questões objetivas para avaliação de aprendizagem em História, baseado no sistema de múltiplas respostas e atribuição de diferentes níveis de pontuação para as alternativas apresentado pela Olimpíada Nacional em História do Brasil.

Por isso, veio por este meio, pedir a sua colaboração ao aplicar esse novo método avaliativo em uma de suas turmas do Ensino Médio, no período de duas aulas, bem como o preenchimento do questionário.

Certa do seu melhor acolhimento a esta minha solicitação e do entendimento de que a sua colaboração é essencial para a realização desta pesquisa, agradeço, desde já, toda a sua atenção e disponibilidade.

*Laira de Azevedo Pinheiro*

# Pesquisa de Dissertação: Laira Pinheiro

## Dados Pessoais

### 1. Sexo

*Marcar apenas uma oval.*

- Mulher
- Homem
- Intersexual
- Prefiro não informar

### 2. Idade

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Entre 36 e 45 anos
- Entre 46 e 55 anos
- Mais de 55 anos

### 3. Qual a sua habilitação acadêmica?

*Marque todas que se aplicam.*

- Licenciatura plena em História
- Licenciatura plena em outro curso
- Licenciatura curta em História
- Licenciatura curta em outro curso
- Bacharelado em História
- Bacharelado em outro curso
- Especialização
- Mestrado Acadêmico
- Mestrado Profissional
- Doutorado
- Pós-doutorado

### 4. Durante sua vida acadêmica, você cursou alguma disciplina, ou curso, voltado para avaliação escolar?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

## Sobre seu ofício docente

5. Qual a sua carga de trabalho semanal? Considere apenas a Educação Básica.

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 6h/a
- Entre 7 e 12h/a
- Entre 13 e 18h/a
- Entre 19 e 24h/a
- Entre 25 e 30h/a
- Entre 31 e 40h/a
- Acima de 40h/a

6. Com qual(is) segmento(s) da Educação Básica você trabalha?

*Marque todas que se aplicam.*

- Ensino Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio Regular
- Ensino Médio Técnico
- E.J.A.

7. Você ocupa outro cargo na(s) instituição(ões) de ensino, além de professor?

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim

---

A partir da próxima seção, utilize como referencial apenas a instituição de ensino em que for aplicar a proposta.

## Sobre avaliação escolar

8. Você tem conhecimento sobre as competências e habilidades, indicadas pelo MEC, a serem desenvolvidas pelos alunos, através da aprendizagem da disciplina de História?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

9. A instituição é:

*Marcar apenas uma oval.*

- Pública
- Privada

10. Em qual cidade do estado do Rio de Janeiro se localiza?

---

11. A instituição de ensino oferece algum tipo de modelo e/ou proposta avaliativa a ser seguida?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

12. Você tem autonomia para escolher os métodos de avaliação escolar?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Parcialmente

13. Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta na hora de avaliar seus alunos? Marque mais de uma resposta se julgar necessário.

*Marque todas que se aplicam.*

- Elaboração de avaliações qualitativas  
 Elaboração de avaliações quantitativas  
 Engessamento do processo por parte da instituição e/ou direção  
 Dificuldades técnicas  
 Deficiência na formação acadêmica  
 Intromissão dos responsáveis  
 Tempo para aplicação  
 Dificuldade cognitiva por parte dos alunos  
 Outros

14. Você utiliza prova objetiva de múltipla escolha como método avaliativo?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

**Responda as próximas perguntas apenas se sua resposta foi afirmativa (sim) para a questão anterior.**

---

**15. Como você elabora sua prova objetiva de múltipla escolha?**

*Marque todas que se aplicam.*

- Utilizo questões de materiais didáticos físicos e/ou digitais
- Utilizo questões de provas de ingresso ao ensino superior
- A instituição prepara, eu apenas aplico e corrijo
- Utilizo questões de olimpíadas do conhecimento
- Crio questões inéditas
- Colegas de trabalho fazem por mim.

**16. Você costuma fazer um levantamento, a partir das questões da prova objetiva, de quais assuntos os alunos tiveram maior dificuldade?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Sim, é uma regra da instituição de ensino
- As vezes
- Não
- Não, por falta de tempo

**17. Você discute a correção da prova objetiva, em sala de aula, junto com os alunos?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Sim, é uma regra da instituição de ensino
- As vezes
- Não
- Não, por falta de tempo

**18. Você considera a prova objetiva de múltipla escolha um bom elemento de análise do processo de aprendizagem em ensino de História? Justifique.**

---



---



---



---



---

## **Sobre a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB)**

**19. Você conhece a ONHB?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

20. Como docente, você já participou de alguma edição da ONHB?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

**Responda as próximas perguntas apenas se sua resposta foi afirmativa (sim) para a questão anterior.**

---

21. Qual(is) edição(ões) da ONHB você já participou como docente?

*Marque todas que se aplicam.*

- 1ª edição - 2009  
 2ª edição - 2010  
 3ª edição - 2011  
 4ª edição - 2012  
 5ª edição - 2013  
 6ª edição - 2014  
 7ª edição - 2015  
 8ª edição - 2016  
 9ª edição - 2017  
 10ª edição - 2018

22. Você já usou a metodologia de múltiplas respostas corretas, aplicada pela ONHB, em alguma atividade com suas turmas?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

**Sobre a aplicação do sistema: Prova Objetiva de Múltiplas Respostas com Gradação de Pontuação**

23. Em qual modalidade do Ensino Médio você aplicou?

*Marcar apenas uma oval.*

- Regular  
 Técnico  
 E.J.A.

24. Em qual série do Ensino Médio você aplicou?

*Marcar apenas uma oval.*

- 1ª série  
 2ª série  
 3ª série

25. Quantos alunos foram submetidos ao método?

---

26. Considerando o tempo de aula equivalente entre 45 minutos e 50 minutos, 2 aulas foram suficientes para a aplicação da proposta avaliativa, com 10 questões?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

27. Você sentiu dificuldade na correção ao aplicar a gradação de pontuação nas alternativas?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Parcialmente

28. A partir dessa experiência, você utilizaria esse método avaliativo?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Talvez

**APÊNDICE B - MATRIZ DE RESPOSTAS REFERENTE AO QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE DE AVALIAÇÃO ESCOLAR E PROPOSIÇÃO DE NOVO MÉTODO AVALIATIVO**

<b>Dados Pessoais</b>	
<b>1 - Sexo</b>	<b>Quantitativo</b>
Homem	9
Mulher	10
Prefiro não informar	1
<b>2 - Idade</b>	<b>Quantitativo</b>
Até 25 anos	0
Entre 26 e 35 anos	7
Entre 36 e 45 anos	8
Entre 46 e 55 anos	1
Mais de 55 anos	4
<b>Sobre o ofício docente</b>	
<b>3 – Qual a sua habilitação acadêmica?</b>	<b>Quantitativo</b>
Licenciatura Plena em História	18
Licenciatura Plena em outro curso	3
Licenciatura Curta em História	0
Bacharelado em História	3
Bacharelado em outro curso	1
Especialização	14
Mestrado Acadêmico	4
Mestrado Profissional	2
Doutoramento	1
Pós-doutoramento	0
<b>4 - Durante sua vida acadêmica, você cursou alguma disciplina, ou curso, voltado para avaliação escolar?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	16
Não	4

<b>5 - Qual a sua carga de trabalho semanal? Considere apenas a Educação Básica.</b>	<b>Quantitativo</b>
Até 6h/a	0
Entre 7 e 12h/a	0
Entre 13 e 18h/a	1
Entre 19 e 24h/a	4
Entre 25 e 30h/a	3
Entre 31 e 40h/a	6
Acima de 40h/a	6
<b>6 - Com qual(is) segmento(s) da Educação Básica você trabalha?</b>	<b>Quantitativo</b>
Ensino Infantil	0
Ensino Fundamental I	2
Ensino Fundamental II	14
Ensino Médio Regular	20
Ensino Médio Técnico	4
Ensino de Jovens e Adultos	9
<b>7 - Você ocupa outro cargo na(s) instituição(ões) de ensino, além de professor?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	4
Não	16
<b>Sobre avaliação escolar</b>	
<b>8 - Você tem conhecimento sobre as competências e habilidades, indicadas pelo MEC, a serem desenvolvidas pelos alunos, através da aprendizagem da disciplina de História?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	10
Não	10
<b>9 - A instituição é:</b>	<b>Quantitativo</b>

Pública	11
Privada	9
<b>10 - Em qual cidade do estado do Rio de Janeiro se localiza?</b>	<b>Quantitativo</b>
Angra dos Reis	1
Araruama	2
Duque de Caxias	1
Macaé	2
Maricá	1
Niterói	4
Rio de Janeiro	5
São Gonçalo	4
<b>11 - A instituição de ensino oferece algum tipo de modelo e/ou proposta avaliativa a ser seguida?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	5
Não	15
<b>12 - Você tem autonomia para eleger os métodos de avaliação escolar?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	12
Não	1
Parcialmente	7
<b>13 - Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta na hora de avaliar seus alunos? Marque mais de uma resposta se julgar necessário.</b>	<b>Quantitativo</b>
Elaboração de avaliações qualitativas	4
Elaboração de avaliações quantitativas	8
Engessamento do processo por parte da instituição de ensino	5
Dificuldades técnicas	8
Deficiência na formação acadêmica	8
Intromissão dos responsáveis	6

Tempo de aplicação	0
Dificuldade cognitiva por parte dos alunos	19
Outros	0
<b>14 - Você utiliza prova objetiva de múltipla escolha como método avaliativo?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	20
Não	0
<b>15 - Como você elabora sua prova objetiva de múltipla escolha?</b>	<b>Quantitativo</b>
Utilizo questões de materiais didáticos físicos e/ou digitais	18
Utilizo questões de provas de ingresso ao ensino superior	18
A instituição prepara, eu apenas aplico e corrijo	5
Utilizo questões de olimpíadas de conhecimento	1
Crio questões inéditas	6
Colegas de trabalho fazem por mim	9
<b>16 - Você costuma fazer um levantamento, a partir das questões da prova objetiva, de quais assuntos os alunos tiveram maior dificuldade?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	1
Sim, é uma regra da instituição	3
Às vezes	2
Não	11
Não, por falta de tempo	3
<b>17 - Você discute a correção da prova objetiva, em sala de aula, junto com os alunos?</b>	<b>Quantitativo</b>

Sim	5
Sim, é uma regra da instituição	4
Às vezes	2
Não	4
Não, por falta de tempo	5
<b>18 - Você considera a prova objetiva de múltipla escolha um bom elemento de análise do processo de aprendizagem em ensino de História? Justifique.<sup>36</sup></b>	<b>Quantitativo</b>
<b>Sobre a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB)</b>	
<b>19 - Você conhece a ONHB?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	16
Não	4
<b>20 - Como docente, você já participou de alguma edição da ONHB?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	8
Não	12
<b>21 - Qual(is) edição(ões) da ONHB você já participou como docente?<sup>37</sup></b>	<b>Quantitativo</b>
1ª edição – 2009	0
2ª edição – 2010	1
3ª edição – 2011	1
4ª edição – 2012	2
5ª edição – 2013	3
6ª edição – 2014	3
7ª edição – 2015	5
8ª edição – 2016	4
9ª edição – 2017	4

<sup>36</sup> A pergunta 18 não abria opções, deixando livre para cada entrevistado responder de forma pessoal. Optamos por considerar essa resposta apenas como interpretação das hipóteses e não como banco de dados.

<sup>37</sup> As perguntas 21 e 22 só foram respondidas pelos entrevistados que responderam afirmativamente à pergunta 20.

10ª edição 2018	3
<b>22 - Você já usou a metodologia de múltiplas respostas corretas, aplicada pela ONHB, em alguma atividade com suas turmas?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	4
Não	4
<b>Sobre a aplicação do sistema: prova objetiva de múltiplas respostas com gradação de pontuação</b>	
<b>23 - Em qual modalidade do Ensino Médio você aplicou?</b>	<b>Quantitativo</b>
Ensino Médio Regular	18
Ensino Médio Técnico	2
Ensino de Jovens e Adultos	0
<b>24 - Em qual série do Ensino Médio você aplicou?</b>	<b>Quantitativo</b>
1ª série	3
2ª série	9
3ª série	8
<b>25 - Quantos alunos foram submetidos ao método?<sup>38</sup></b>	<b>827</b>
<b>26 - Considerando o tempo de aula equivalente entre 45 minutos e 50 minutos, 2 aulas foram suficientes para a aplicação da proposta avaliativa, com 5 questões?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	14
Não	6
<b>27 - Você sentiu dificuldade na correção ao aplicar a gradação de pontuação nas alternativas?</b>	<b>Quantitativo</b>

<sup>38</sup> Embora os professores tenham respondido individualmente para cada turma, aqui consideramos todos os alunos submetidos ao método proposto pela pesquisa.

Sim	3
Não	9
Parcialmente	8
<b>28 - A partir dessa experiência, você utilizaria esse método avaliativo?</b>	<b>Quantitativo</b>
Sim	8
Não	4
Talvez	8

## APÊNDICE C – PROPOSTA DE NOVO MÉTODO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR: PROVA OBJETIVA E O SISTEMA DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS CORRETAS



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

### Proposta de Novo Método de Avaliação Escolar: Prova Objetiva e o Sistema de Múltiplas Respostas Corretas.

**Professora Laira Pinheiro.**

#### ORIENTAÇÕES:

- No sistema proposto, não há alternativa errada, cada questão possui uma gradação de pontuação nas alternativas entre 1,0; 0,75; 0,5; 0,25 e 0,1.
- Observe com atenção os textos, imagens e enunciados das questões. Eles serão fundamentais para a escolha da alternativa mais adequada.
- Marque apenas uma alternativa para cada questão.

#### **Questão 1**

Leia o excerto de texto escrito por representantes da Greve Geral de 1917 e observe a imagem sobre a greve dos professores, no Paraná, em 2015.

Soldados! Não deveis perseguir os vossos irmãos de miséria.

Vós também sois da grande massa popular e, se hoje vestis a farda, voltareis a ser amanhã os camponeses que cultivavam a terra, ou os operários explorados das fábricas e oficinas.[...]

Os perniciosos patrões contam para sufocar as nossas reclamações, com as armas que vos armam, ó soldados!

Essas armas eles vo-las deram para garantir o seu direito de esfomear o povo.[...]

Sair como cangaceiros para a rua, baixando o facão e disparando tiros sobre um povo que se ergue, consciente, protestando contra a fome, é indigno e vil, e é a este papel que agora vos querem forçar os governantes.

Resta a vossa consciência responder.

O que ides fazer



Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2015/04/30/pm-usa-balas-de-borracha-contraprofessores-e-deixa-213-feridos-no-pr.htm#fotoNav=40> . Último acesso em: 23/08/2016

Analisando e comparando os documentos acima, infere-se que:

- a) O Estado trata as questões e problemas sociais como caso de polícia, reprimindo com exagero de força os movimentos de contestação praticados pela população.
- b) O Estado tem o uso legítimo da força, através do seu braço armado, por isso deve conter os movimentos que ameaçam a segurança da população.
- c) Soldados agem em esfera nacional, policiais militares agem em esfera estadual.
- d) Os movimentos grevistas citados acima estão na lógica do conflito do mundo do trabalho.
- e) Os direitos trabalhistas regulamentados a partir dos governos varguistas são fruto das demandas dos movimentos grevistas de 1917.

## Questão 2

“Excelência na produção de livros didáticos e ótimos preços você só encontra na Escala Educacional.” Esse é o slogan da editora Escala Educacional, que publicou a Coleção História Mundial em Quadrinhos.

Observe as imagens abaixo e escolha a alternativa que melhor representa a intenção da editora:



Disponível em:

<http://www.escalaeducacional.com.br/livrosLiteratJuvenil.asp?secao=colecacao&classe=110&colecacao=291> . Último acesso em 26/08/2016.

a) A possibilidade de resgatar importantes momentos da História Mundial, negligenciados pelas novas gerações, apesar de sua importância para a humanidade.

- b) A possibilidade de aproximação de grandes eventos mundiais ao universo infanto-juvenil por meio do uso de histórias em quadrinhos, uma linguagem que desperta maior interesse nos jovens.
- c) A intenção de valorizar a História Mundial por meio da comercialização de obras que tratam de importantes eventos da humanidade, adaptada aos novos tempos.
- d) Como uma editora de livros didáticos, sua principal intenção é fornecer alternativas aos professores para que eles possam fomentar o interesse dos alunos por temas históricos. Por isso, o lançamento de uma coleção que trata de assuntos pesquisados por historiadores, através de uma linguagem educacional informal.
- e) O anseio de impulsionar os lucros com a venda de histórias em quadrinhos baseadas na realidade mundial.

### Questão 3

**Samba-Enredo 1988 - Kizomba, Festa da Raça - [G.R.E.S Unidos de Vila Isabel \(RJ\)](#)**

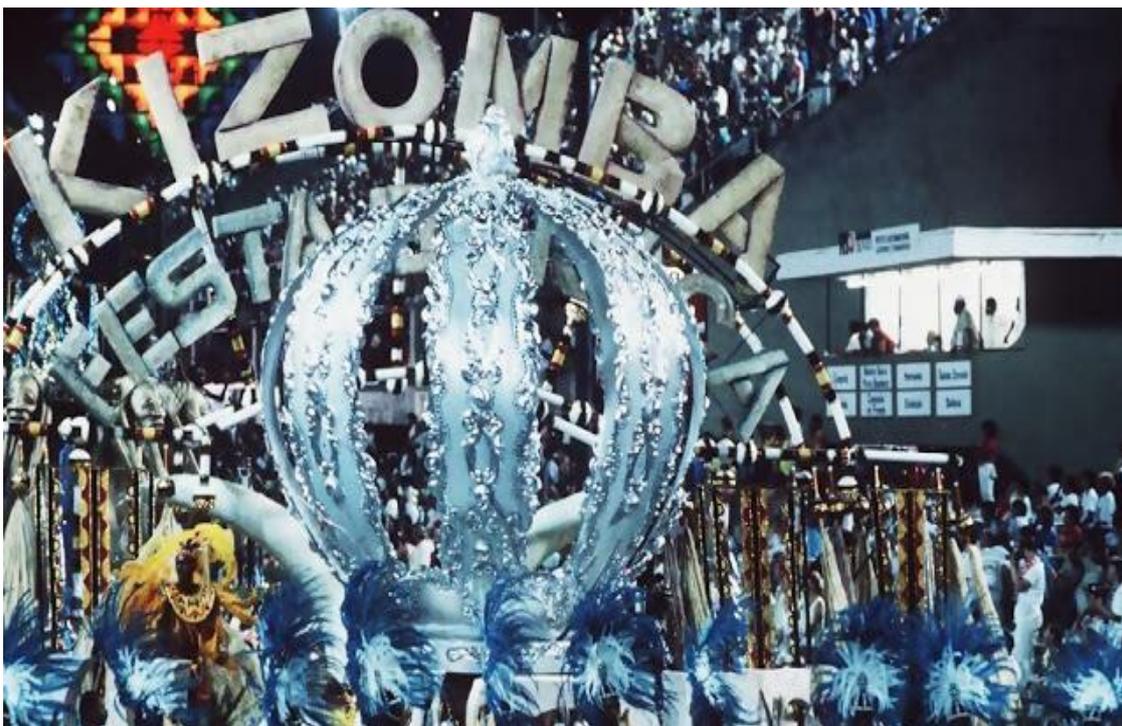
Compositores: Rodolpho, Jonas e Luiz Carlos da Vila

Valeu Zumbi!

O grito forte dos Palmares  
Que correu terras, céus e mares  
Influenciando a abolição  
Zumbi valeu!

Hoje a Vila é Kizomba  
É batuque, canto e dança  
Jongo e maracatu  
Vem menininha pra dançar o  
caxambu  
Ôô, ôô, Nega Mina  
Anastácia não se deixou escravizar  
Ôô, ôô Clementina  
O pagode é o partido popular  
Sacerdote ergue a taça  
Convocando toda a massa  
Neste evento que congraça  
Gente de todas as raças  
Numa mesma emoção  
Esta Kizomba é nossa Constituição  
Que magia  
Reza, ajeum e orixás  
Tem a força da cultura  
Tem a arte e a bravura  
E um bom jogo de cintura

Faz valer seus ideais  
E a beleza pura dos seus rituais  
Vem a Lua de Luanda  
Para iluminar a rua  
Nossa cede é nossa sede  
E que o apartheid se destrua



Fonte: <http://www.pedromigao.com.br/ourodetolo/wp-content/uploads/2016/08/vila2.jpg>

### **Sinopse do enredo**

Kizomba é uma palavra do Kimbundo, uma das línguas da República Popular de Angola. A palavra Kizomba significa encontro de pessoas que se identificam numa festa de confraternização. Do ritual da Kizomba fazem parte inerente o canto, a dança, a comida, a bebida, além de conversações em reuniões e palestras que objetivam a meditação sobre problemas comuns.

A nossa Kizomba conclama uma meditação sobre a influência negra da cultura universal, a situação do negro no mundo, a abolição da escravatura, a reafirmação de ZUMBI DOS PALMARES como símbolo de liberdade do Brasil. Informa-se sobre líderes revolucionários e pacifistas de outros países, conduza-se a uma reflexão sobre a participação do negro na sociedade brasileira, suas ansiedades, sua religião e protesta-se contra a discriminação racial no Brasil e manifesta-se contra a apartheid na África do Sul, ao mesmo tempo em que se come, se bebe, se dança e se reza, porque, acima de tudo Kizomba é uma festa, a festa da raça Negra.

Disponível em: <http://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-de-vila-isabel/1988/> Último acesso em 27/08/2016

Em 1988, a Escola de Samba, Unidos de Vila Isabel foi campeã do carnaval com o enredo exposto acima. A partir dos seus conhecimentos históricos, indique a alternativa que melhor se adéqua a proposta discutida no enredo da Vila Isabel.

- a) Zumbi, nome mais representativo do Quilombo dos Palmares(XVII), é um símbolo da resistência ao sistema escravista, porque procurava uma forma de organização diversa daquela vivida pelos negros, nos engenhos.
- b) O etnocentrismo reforça as visões preconceituosas, que tendem a anular as especificidades culturais de grupos sociais considerados inferiores.
- c) Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro, defendeu a tese de que a democracia racial no Brasil é um engodo, servindo para mascarar o racismo, ainda presente na sociedade, como resquício de um passado escravista.
- d) Tanto na História Mundial, como na História do Brasil, é possível observar os movimentos e ações de ruptura com o sistema de discriminação racial. Entretanto, é inegável a presença, ainda hoje constante, de mecanismos racistas na sociedade mundial. Por isso o enredo traz a exaltação da “festa da raça Negra”.
- e) Há diferentes interpretações, no campo das ciências humanas, sobre como se dão as relações raciais no mundo, inclusive considerando outros fatores como gênero, classe social e faixa etária.

## Questão 4

### Texto I

Num epitáfio do cemitério São João Batista, na cidade do Rio de Janeiro, está escrito:

*Leolinda Figueiredo Dalto  
Mamãe – nosso ourinho  
14/07/1859  
04/05/1935  
Precursora do verdadeiro feminismo pátrio  
Propugnadora da nobilitação dos humildes  
e humanização dos selvícolas.*

Tais palavras gravadas na pedra expressam mais que a dor da perda, exprimem o orgulho de uma família, que fez questão de deixar para a posteridade um resumo sobre o que foi a vida dessa mulher: mãe estimada, feminista, preocupada com os humildes e com os indígenas.

Ao nos depararmos com essa inscrição tumular, em pleno século XXI, ficamos intrigados e questionamos: quem foi essa mulher? O que fez para despertar esse tipo de admiração na sua família? E, afinal, o que querem eles dizer com “precursora do verdadeiro feminismo pátrio”? Quem foi, afinal, Leolinda Figueiredo Dalto?

Na procura por respostas para essas perguntas, acabamos nos deparando com os primeiros passos de um movimento organizado feminino no Brasil – movimento liderado por ninguém menos que Leolinda. Esta organização tomou a forma peculiar de um partido político, o Partido Republicano Feminino (PRF). Assim, ao procurar elucidar uma inscrição tumular, acabamos nos deparando com uma das pioneiras do movimento sufragista brasileiro.

KARAWEJCZYK, Mônica. *Os primórdios do movimento sufragista no Brasil: o feminismo “pátrio” de Leolinda Figueiredo Dalto*. Estudos Ibero-Americanos, PUCRS, v. 40, n. 1, p. 64-84, jan.-jun. 2014.

### Texto II

A bióloga Bertha Lutz foi uma das pioneiras do movimento feminista no Brasil, responsável direta pela articulação política que resultou nas leis que deram direito de voto às mulheres e igualdade de direitos políticos nos anos 20 e 30.

Criou, em 1919, a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, o embrião da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (1922). Representou o Brasil na assembleia geral da Liga das Mulheres Eleitoras,

United States Library of Congress



nos Estados Unidos, onde foi eleita vice-presidente da Sociedade Pan-Americana.

Após a Revolução de 1930, o movimento sufragista conseguiu a grande vitória, por meio do Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, do presidente Getúlio Vargas, que garantiu o direito de voto feminino no País. As mulheres brasileiras conseguiram o direito de voto antes das francesas. Dois anos depois, Bertha participou do comitê elaborador da Constituição (1934) e garantiu às mulheres a igualdade de direitos políticos.

Começou então sua carreira política em si. Elegeu-se primeira suplente de deputado federal pela Liga Eleitoral Independente. Assumiu a cadeira na Câmara Federal em 1936, após a morte do deputado Cândido Pereira. Defendeu então mudanças na legislação referentes ao trabalho da mulher e do menor, a isenção do serviço militar, a licença de três meses para a gestante e a redução da jornada de trabalho, então de 13 horas.

Sua carreira política se encerrou no ano seguinte, 1937, quando Vargas decretou o Estado Novo.

Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/04/bertha-lutz> Último acesso em: 27/08/2016.

A partir da leitura dos textos, considerando o movimento sufragista brasileiro, indique a alternativa que melhor elucida a questão do direito ao voto feminino no Brasil.

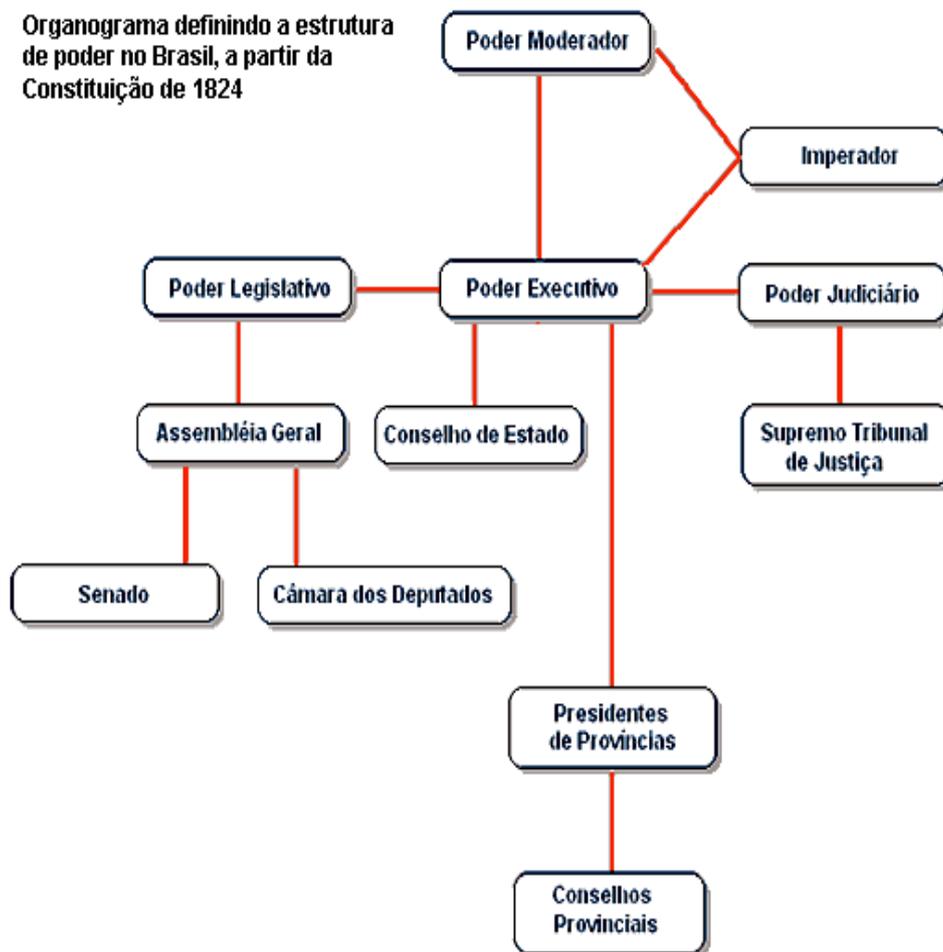
- a) Mesmo com toda a luta das mulheres para garantirem direito ao voto, tal ação é protagonizada por um representante do gênero masculino: Getúlio Vargas.
- b) A luta das mulheres brasileiras pelo direito ao voto obteve sucesso a partir da inclusão desse direito na Constituição de 1934.
- c) Embora as mulheres tenham conquistado o direito voto, no Brasil, ainda há grande defasagem entre a participação política de homens e mulheres nos poderes Executivo e Legislativo brasileiro.
- d) O grande pano de fundo da insatisfação feminina, na verdade, era a própria cidadania. A exclusão da mulher do exercício dos direitos políticos enquadrava o grupo feminino como cidadãos de 2ª classe, que tinham sua representatividade cerceada pelos interesses masculinos.

e) A relação entre as mulheres e a política se estreitou a partir do momento em que elas ingressaram massivamente no mercado de trabalho quando do processo industrial brasileiro, iniciado por Barão de Mauá, no fim do século XIX e intensificado pelo projeto de Política de Substituições das importações, do Presidente Wenceslau Brás, na década de 10 do século XX.

### Questão 5

Observe as imagens e leia o enunciado para responder a questão abaixo:

Organograma definindo a estrutura de poder no Brasil, a partir da Constituição de 1824



A primeira Constituição brasileira, outorgada por D. Pedro I em 1824, pode ser considerada liberal na forma e conservadora na prática. Partindo dessa visão e da observação do esquema acima escolha, dentre as alternativas, aquela que a melhor define.

- a) Liberal, pois concretiza a emancipação política; conservadora, em função da herança metropolitana deixada por Portugal.
- b) Liberal, pois prevê o voto de brasileiros e portugueses residentes no Brasil; conservadora, em função de o voto ser exclusivamente masculino.
- c) Liberal, pois prevê a autonomia das províncias a partir dos conselhos provinciais; conservadora, em função da presença do poder moderador.
- d) Liberal, pois prevê a divisão de poderes; conservadora, em função da presença do poder moderador.
- e) Liberal, pois prevê formação de multipartidarismo; conservadora, em função da implantação do regime absolutista.

**BOA PROVA!**

## APÊNDICE D – PRODUTO: GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO



## SOBRE A AUTORA



Laira de Azevedo Pinheiro é licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2008). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes – UCAM (2013). Mestre em Ensino de História, também pela UERJ (2018) – Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), cuja pesquisa aborda reflexões teórico-pedagógicas dos processos de avaliação de aprendizagem escolar e os instrumentos de avaliação escolar em História. Apresenta também desafios e obstáculos, enfrentados pelos professores, para a elaboração da prova objetiva de múltipla escolha. Por fim, oferece uma nova proposta metodológica através do presente guia, que tem como principal objetivo colaborar com os professores em suas atividades docentes de elaboração de instrumentos para a avaliação de aprendizagem escolar no ensino de História. Atua como docente, na Educação Básica, na rede privada de várias cidades do estado do Rio de Janeiro, desde 2007.

*(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento humano é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.*

**Paulo Freire**

2

## APRESENTAÇÃO

Preparar provas nem sempre é a tarefa mais interessante na vida de um professor. Sabemos que avaliação de aprendizagem escolar, por vezes, pode ser condicionada a uma prática técnico-burocrática e excludente exigida pelas instituições de ensino e não pensada como método diagnóstico e dialógico do processo de ensino e aprendizagem.

De que maneira, então, podemos preparar uma prova que atenda a burocracia e ao processo de avaliação de aprendizagem, de forma que nossos alunos não sejam apenas um número?

Em 2009, numa reunião pedagógica da equipe de História, uma das escolas onde trabalho, fomos apresentados a Olimpíada Nacional em História do Brasil – ONHB.

A experiência da Olimpíada Nacional em História do Brasil envolve alunos e professores em atividades que incluem leitura e interpretação de documentos, imagens e textos para analisar questões objetivas cuja resposta “correta” não estará presente em apenas uma alternativa, mas pelo menos em três das quatro alternativas que são apresentadas.

A ONHB é uma iniciativa inédita de projeto de extensão, desenvolvido pelo Departamento de História da Unicamp, concebida e elaborada coletivamente por historiadores, docentes, pós-graduandos e graduandos, voltada para o público dos anos finais do ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nela, os participantes têm a oportunidade de trabalhar com temas fundamentais da história nacional e de conhecer de perto as práticas e metodologias dos historiadores, ao lidarem com documentos históricos, textos, imagens e outros materiais. Assim,

mais do que buscar conteúdos, a metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação, a olimpíada evidencia uma reflexão sobre como a história é construída por seus participantes.

A discussão sobre instrumentos avaliativos, suas funções e objetivos, bem como o uso de recursos pedagógicos e metodologias de ensino sempre me levaram a questionamentos e reflexões sobre a práxis docente. Participar da ONHB oportunizou-me utilizar um novo método que agregasse todas essas atividades da ação pedagógica.

A utilização de múltiplas alternativas com gradação de pontuação para uma mesma questão nos fez chegar à conclusão de que uma prova objetiva pode não ser reduzida apenas à questão da nota.

Este guia pretende apresentar uma proposta inovadora em termos de prova objetiva. O intuito é que o docente analise a proposta para o seu cotidiano escolar. Provavelmente o professor encontrará imperfeições, no entanto é importante refletir sobre o quê e como o educador poderá fazer melhor, identificando a sua forma de trabalhar.

As orientações/sugestões/indicações estão agrupadas de forma padronizada, todavia a forma de aplicá-las variará de professor para professor. A intenção não é de oferecer regras rígidas para cercear a criatividade dos professores e engessar o formato das questões. Ao contrário, pretende-se que os professores criem instrumentos avaliativos que estimulem o bom desempenho de quem os responde.

**Façam uma boa prova!**

3

# ENTENDENDO A estrutura TECNICA DAS QUESTÕES

As questões de múltipla escolha podem ser produzidas em diferentes formatos. As mais utilizadas para avaliar alunos de Ensino Médio em História são as que descreveremos nas próximas páginas desse guia!



4

## COMPLEMENTAÇÃO SIMPLES

(Enem 2016) A linhagem dos primeiros críticos ambientais brasileiros não praticou o elogio laudatório da beleza e da grandeza do meio natural brasileiro. O meio natural foi elogiado por sua riqueza e potencial econômico, sendo sua destruição interpretada como um signo de atraso, ignorância e falta de cuidado.

PADUA, J. A. Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888). Rio de Janeiro: Zahar, 2002 (adaptado).

Descrevendo a posição dos críticos ambientais brasileiros dos séculos XVIII e XIX, o autor demonstra que, via de regra, eles viam o meio natural como

- ferramenta essencial para o avanço da nação.
- dádiva divina para o desenvolvimento industrial.
- paisagem privilegiada para a valorização fundiária.
- limitação topográfica para a promoção da urbanização.
- obstáculo climático para o estabelecimento da civilização.

**Resposta:** [A] Quando, no texto, é dito que "o meio natural foi elogiado por sua riqueza e potencial econômico" fica clara a associação entre a natureza brasileira e seu uso para o progresso econômico da Nação.

5

## RESPOSTA ÚNICA

Com base no mapa e em seus conhecimentos, assinale a alternativa correta.

- a) O rio São Francisco foi caminho natural para a expansão da cana-de-açúcar e do algodão da Zona da Mata, na Bahia, até a Capitania de São Paulo e Minas de Ouro.
- b) A ocupação territorial de parte significativa dessa região foi marcada por duas características geomorfológicas: a serra do Espinhaço e o vale do rio São Francisco.
- c) Essa região caracterizava-se, nesse período, por paisagens onde predominavam as minas e os currais, mas no século XIX a mineração sobrepujou as outras atividades econômicas dessas capitanias.
- d) O caminho pelo rio São Francisco foi estabelecido pelas bandeiras paulistas para penetração na região aurífera da Chapada dos Parecis e posterior pagamento do "quinto" na sede da capitania, em Salvador.
- e) As bandeiras que partiam da Capitania da Bahia de Todos os Santos para a Capitania de São Paulo e Minas de Ouro propiciaram o surgimento de localidades com economia baseada na agricultura monocultora de exportação.



**Resposta:** [B] O Rio São Francisco está associado à expansão da pecuária, atividade considerada secundária e complementar. As atividades mais importantes do período colonial, como a cana de açúcar, algodão e cacau não dependeram do rio para transporte ou irrigação.

6

## RESPOSTA MÚLTIPLA (ALTERNATIVA ÚNICA)

(Pucrj 2018) Analise as afirmativas abaixo acerca do período Estado Novo (1937-1945) no Brasil.

- I. O Estado Novo se estabeleceu a partir de um golpe que dissolveu o Congresso e da outorga de uma nova Constituição que suprimiu liberdades civis. Em meio a um período de turbulência política, o pretexto definitivo para o fechamento do regime foi o crescimento da Ação Integralista Brasileira (AIB) e suas marchas populares.
- II. No âmbito do Ministério de Educação e Saúde (MES), elaborou-se um projeto cultural que visou a incentivar pesquisas sobre o Brasil e preservar suas raízes culturais. Em torno do ministro Gustavo Capanema, reuniram-se intelectuais de variadas correntes de pensamento nem sempre próximos ao regime, mas que compartilhavam um projeto nacionalista.
- III. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939, controlava e censurava previamente os meios de comunicação. Subordinada ao poder público pela Constituição de 1937, a imprensa foi usada como instrumento de propaganda do regime, sendo obrigada a divulgar informes e comunicados oficiais.
- IV. O Estado Novo valorizou manifestações da cultura popular como o samba e o carnaval, transformando-os em símbolos da cultura nacional. As festas, os ritmos populares e temas como a sensualidade, a boemia carioca e a "malandragem", passaram a ser vistos como expressões de uma brasilidade que deveria ser exaltada.

Estão corretas SOMENTE as afirmativas:

- a) I e III.  
b) II e III.  
c) II e IV.  
d) II, III e IV.  
e) I e IV.

**Resposta:** [B] [I] Incorreta: porque o pretexto utilizado por Vargas para instituir o Estado Novo foi a descoberta de uma articulação de golpe comunista, que recebeu o nome de Plano Cohen; [IV] Incorreta: porque o DIP controlava a produção cultural brasileira, valorizando as práticas de exaltação da Nação e combatendo hábitos considerados perigosos para o crescimento da Pátria, como a malandragem e a sensualidade.

7

Nessas questões o aluno resolve uma situação-problema e identifica a alternativa que apresenta a resposta correta ou analisa cada alternativa de acordo com o enunciado e identifica a resposta correta!



**É EXATAMENTE**  
nesse ponto que  
NOSSA PROPOSTA APARECE  
**como uma nova**  
**POSSIBILIDADE**  
de questão objetiva

8

As questões objetivas de múltiplas respostas e gradação de pontuações não apresentam alternativas distratoras (aquelas incorretas, porém plausíveis em relação ao enunciado e à habilidade que está sendo avaliada), cada alternativa apresenta uma proposição correta sobre o tema abordado no suporte, no enunciado e no comando da questão. Entretanto a alternativa que corresponderá a maior pontuação será aquela que atenda de forma profícua as competências e habilidades exigidas pelo professor no enunciado e comando da questão consoante à metodologia de ensino aplicada em sala de aula.

O instrumento aplicado na avaliação de aprendizagem deverá apresentar um grau de dificuldade (complexidade) relativo ao objetivo de aprendizagem definido em cada unidade da disciplina, de acordo com o planejamento anual do conteúdo.

De acordo com as entrevistas feitas junto aos professores uma das dificuldades apresentadas por eles foi:

**COMO**  
**ELABORAR**  
**questões**  
**por grau de**  
**COMPLEXIDADE?**

9



A RESPOSTA PARA ESSA PERGUNTA NÃO É FÁCIL, ENTRETANTO ALGUNS CAMINHOS PODEM SER APONTADOS COMO: TER COMO REFERÊNCIA O OBJETIVO QUE FOI ESTIPULADO/ACORDADO PARA CADA UNIDADE DO PLANEJAMENTO ANUAL DE ENSINO. ESSES OBJETIVOS ESTÃO ASSOCIADOS ÀS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES QUE O PROFESSOR ESPERA DO SEU ALUNO.

CONSIDERAMOS COMO REFERÊNCIA QUATRO QUESTÕES NORTEADORAS:

10



O que espero que meu aluno seja capaz de fazer com os conteúdos apresentados nos textos, livros, links, reportagens e demais dispositivos de aprendizagem que organizei para ele durante o bimestre?

**Exemplo:** Enfrentar situações-problema, compreender fenômenos, elaborar hipóteses, contestar ideias com argumentos válidos, resolver problemas, aplicar teorias e conceitos, comparar, associar e sintetizar teorias, associar uma abordagem teórica com outra, construir argumentos, concluir, elaborar propostas, construir cenários.

11



# 2

.....

**Que situações-problema vou apresentar ao aluno para que ele demonstre sua capacidade de mobilizar os recursos apresentados no bimestre?**

**Exemplo:** Admitir que as ações e elaborações intelectuais humanas são construídas no âmbito das relações sociais variadas, implica reconhecer que tais relações se desenvolvem em escalas de similaridade e/ou igualdade e/ou subordinação entre diferentes indivíduos, tanto em termos propriamente individuais quanto coletivos e, também que envolvem conflitos de interesses e formas de persuasão variadas. Assim, independentemente de tais variações, uma situação geral está sempre presente nas relações sociais: a existência de dominação, que por sua vez implica o exercício de algum tipo de poder. (PCNEM-Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2015, p25-26).

12

# 3

.....

**Como vou apresentar os dados e informações que espero que meu aluno seja capaz de interpretar para enfrentar as situações-problema?**

**Exemplo:** Através de textos adaptados de notícias de jornais, revistas, livros, tabelas, gráficos, charges, imagens, infográficos, citações, obras de arte, memes e outras fontes históricas que forem convenientes ao objetivo da questão.

13



**Como meu aluno poderá demonstrar suas habilidades em utilizar o que aprendeu na disciplina para resolver a questão que apresentei para ele?**

**Exemplo:** Escolhendo de forma assertiva a alternativa que se encaixa de fato na competência que busco analisar se foi compreendida na sua totalidade e aplicabilidade.

14

**As questões precisam ser formuladas de forma a apresentarem uma situação clara e objetiva que deve ser respondida através da escolha de uma das alternativas da resposta, composta por um gabarito que explique o porquê de cada pontuação adotada para cada alternativa.**

**Os distratores, conforme o próprio nome indica, são respostas plausíveis que têm a função de atrair quem não sabe e escolhe sem fundamento a resposta que lhe parece certa ou que o impressiona.**

**A grande inovação é que o sistema proposto não possui alternativas distratoras.**



15

O enunciado, base da questão, traz em si o estímulo que provoca a resposta.

É uma situação-problema expressa como afirmativa ou pergunta e explicita claramente a base da resposta – o que exige do estudante – e como ele deve proceder – o comando da resposta.

**Ao enunciar o problema, devem-se apresentar todas as informações que o aluno precisa para se situar sobre o que a questão aborda e que é o objeto de análise do professor.**

Essas informações devem também ser suficientes para que ele compreenda claramente qual é o problema proposto e de que forma resolvê-lo.



**ENUNCIADOS  
inespecíficos**  
e comandos pouco definidos  
**INCORREM NO ERRO  
de exigir do aluno  
QUE ADIVINHE**

16

## **CRIANDO A QUESTÃO**

A questão de múltipla resposta com graduação de pontuação será composta da seguinte estrutura, não necessariamente nessa ordem.



17

## INSTRUÇÃO

Observe as imagens e leia o enunciado para responder a questão abaixo:

### ENUNCIADO

A primeira Constituição brasileira, outorgada por D. Pedro I em 1824, pode ser considerada liberal na forma e conservadora na prática. Partindo dessa visão e da observação do esquema acima escolha, dentre as alternativas, aquela que a melhor define.

### COMANDO DE RESPOSTA

### SUPORTES

- Liberal, pois concretiza a emancipação política; conservadora, em função da herança metropolitana deixada por Portugal.
  - Liberal, pois prevê o voto de brasileiros e portugueses residentes no Brasil; conservadora, em função de o voto ser exclusivamente masculino.
  - Liberal, pois prevê a autonomia das províncias a partir dos conselhos provinciais; conservadora, em função da presença do poder moderador.
  - Liberal, pois prevê a divisão de poderes; conservadora, em função da presença do poder moderador.
  - Liberal, pois prevê formação de multipartidarismo; conservadora, em função da implantação do regime absolutista.
- Essas informações devem também ser suficientes para que ele compreenda claramente qual é o problema proposto e de que forma resolvê-lo.

**Alternativas de respostas corretas com gradação de pontuação:**

- a) 0,5 b) 0,25 c) 0,75 d) 1,0 e) 0,1



18



## SELEÇÃO e mobilização de suporte para USO EM QUESTÕES

Uma tática para preparar questões interessantes e envolventes incide na utilização de suportes que são referências para a resposta da situação-problema descrita no enunciado da questão. Para o aluno responder, é necessário que ele consulte o suporte e faça uma interpretação e/ou análise de seus elementos.

É muito comum o docente, ao longo de sua carreira, ouvir de seus alunos que os textos e imagens utilizados por ele para dar suporte as suas questões não serviram para a resolução da questão, ou que o suporte ao invés de auxiliar levou o aluno ao erro.

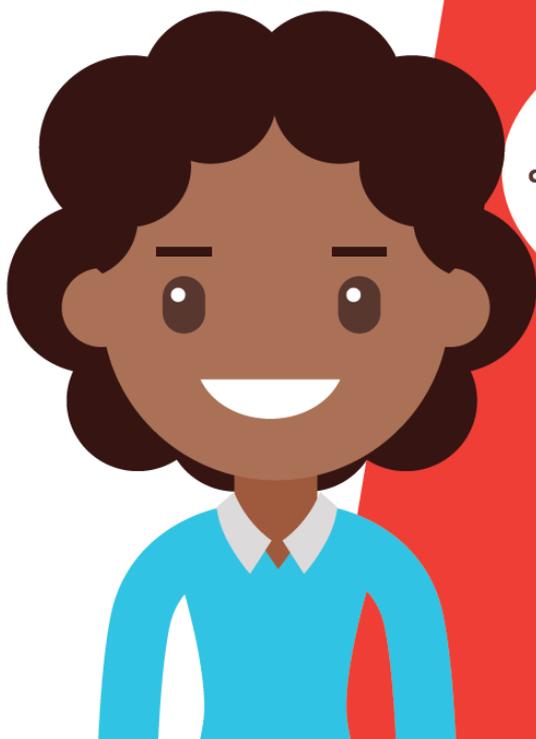
19



## SUPORTES SÃO RECURSOS VISUAIS, GRÁFICOS E TEXTUAIS QUE UTILIZAMOS A PARTIR DE FONTES HISTÓRICAS.

**Fonte Histórica:** Devemos considerar como fonte do ensino de História todos os veículos, matérias, vozes, indícios que contribuem para os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a internet e os espaços virtuais, a literatura, o cinema, fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, poesias e canções. Além de documentos impressos e textuais e das fontes iconográficas. (FONSECA, 2010:10)

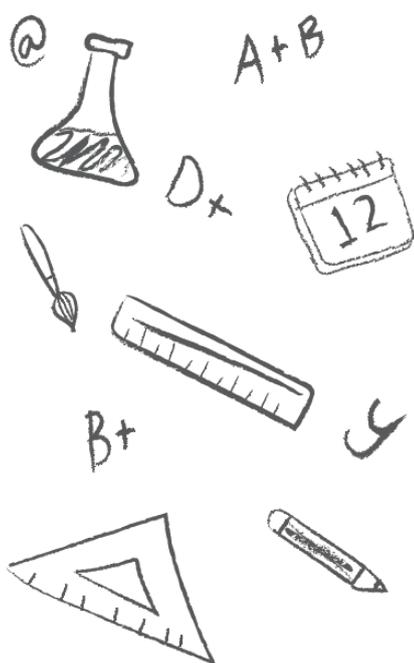
20



**O trabalho com fonte histórica permite que o aluno tome contato com a matéria do trabalho do historiador, tornando-o capaz de construir uma opinião calcada em argumentos. Ele deixa de ser um reproduzidor para ser um construtor de ideias, dentro dos seus limites de desenvolvimento intelectual e nível de aprendizagem.**

A utilização desse tipo de suporte exige do aluno uma tomada consciente de posição com base nas leituras e argumentos já trabalhados ao longo do bimestre ou em outros momentos discutidos. É fundamental também o trabalho de leitura e interpretação de texto, ferramenta essencial das Ciências Históricas. É importante ainda exercitar a capacidade de observar, estabelecer relações e elaborar uma análise dos suportes apresentados.

21



A fim de garantir o sucesso da utilização dos suportes selecionados para as questões de avaliação escolar é essencial que o professor apresente junto ao conteúdo, durante suas aulas suportes similares aos que serão cobrados nas avaliações.

Esse último ponto merece bastante atenção, uma vez que essa construção feita por parte do aluno se faz através dos procedimentos escolhidos e desenvolvidos pelo professor em sala de aula. Assim o planejamento e a metodologia de ensino são primordiais para a formulação de uma avaliação de aprendizagem comprometida com os objetivos do que se pretende ensinar.

É preciso que haja coerência entre o que o professor diz ser fundamental no ensino da disciplina e o que ele efetivamente busca obter do aluno como resultado através da prática avaliativa.

22

## A ESCOLHA DE UM SUPORTE deve se fundamentar em requisitos como:



**A UTILIZAÇÃO DE SUPORTES PARA QUESTÕES NUNCA DEVEM SER USADOS EM CARÁTER DECORATIVO, MAS COMO MATERIAL DE CONSULTA E ANÁLISE.**

- Ser adequado ao assunto e à habilidade;
- Ser adequado à faixa etária dos alunos;
- Apresentar uma estrutura acessível ao desenvolvimento dos alunos;
- Apresentar unidade de sentido, mesmo em suportes adaptados;
- Evitar abordagens fora de contexto, muito genéricas ou restritivas;
- Variar as fontes utilizando produções científicas, literárias, artísticas, encontradas em sites de internet, em publicações formais e informais (revistas, livros, jornais, textos didáticos, folders, panfletos, produções de alunos, etc.);
- Apresentar tamanho, cor e formato que sejam legíveis;
- Apresentar a referência relativa à fonte da qual foi extraída;
- Fazer adaptações, quando necessário, ao nível do aluno e condições de avaliação indique a fonte original e a adaptação feita;
- Apresentar uma extensão compatível com o nível de escolaridade e o tempo disponível para a atividade.

23

## A APLICAÇÃO DE PONTUAÇÃO as alternativas.

( )

(X)

( )

Embora a avaliação objetiva demonstre uma apreciação final do processo de aprendizagem para fins de registro, o método de múltiplas respostas e atribuição de níveis diferentes de pontuação para cada alternativa permite ao professor perceber se o aluno apenas reproduz o discurso docente, do material didático empregado, ou se ele atingiu as operações mentais exigidas para a tomada de consciência histórica.

Assim, o instrumento de aferição do rendimento escolar proposto não será reduzido apenas à questão de nota, ou utilizado como uma concepção classificatória, mas permitirá também ao professor atrelar esse instrumento avaliativo ao processo de aprendizagem de forma dialógica e diagnóstica.

24

Para o aluno, ser submetido a uma prova objetiva de múltiplas respostas onde todas as alternativas garantam algum tipo de pontuação é estimulante, pois ao mesmo tempo em que ele tem a possibilidade de obter um resultado satisfatório para a sua promoção no ambiente de ensino através da garantia de alguma pontuação, o esforço em assimilar e compreender conceitos, linearidades, continuidades, rupturas, habilidades e competências históricas podem levá-lo a conseguir a maior pontuação que a questão permitir.

Ao longo de décadas, parte dos professores da educação básica têm reproduzido o sistema de avaliações com questões objetivas pouco claras, ou meramente copiadas de vestibulares. Tal ação tem-nos movido a abraçar práticas avaliativas impositivas que levam o aluno a adotar medidas que burlam a intenção de diagnosticar o processo de aprendizagem.

**O QUE POPULARMENTE  
CHAMAMOS DE COLA**

25

Utilizar o sistema de múltiplas respostas com gradação de pontuação visa ser tornar uma possibilidade para resolver esse problema, uma vez que atende aos anseios tanto dos alunos, como dos professores, bem como as exigências das instituições escolares em mensurar através de números o processo avaliativo.

Propor uma prova objetiva com múltiplas respostas, onde cada alternativa corresponde a uma habilidade e/ou competência da disciplina de História exigida do educando, permitirá ao aluno refletir mediante a uma postura crítica, e não apenas reprodutora, frente ao processo de ensino e aprendizagem, além de atender a demanda das escolas por avaliações de caráter objetivo, nos moldes dos exames de ingresso para instituições de nível superior.

As alternativas de resposta devem convidar o aluno a resolver o problema pela escolha da resposta mais adequada ao comando da questão, por isso o gabarito não pode dar margem a dúvidas.



**Sugerimos aqui que a questão seja composta de 5 alternativas:**

**(A) (B) (C) (D) (E)**

**Cujas pontuações variam entre 0,1; 0,25; 0,5; 0,75 e 1,0,**

Não sendo atreladas essencialmente à disposição das letras das alternativas, mas sim condicionadas às habilidades e/ou competências expostas nas alternativas relacionadas ao comando da questão. O comando da questão, como o auxílio do suporte e do enunciado, indica o aspecto histórico (que aqui temos chamado de competências e/ou habilidades) a ser analisado nas alternativas.

**A alternativa que melhor apresentar o aspecto salientado no comando da questão terá atribuído a ela o valor de 1,0 ponto**



As alternativas com pontuações menores que 1,0 ponto são respostas plausíveis que tem a função de demonstrar outras habilidades da disciplina que não estão sendo exigidas na questão. A escolha da alternativa que embora esteja correta em relação ao suporte, mas que não atende a habilidade exigida pelo comando da questão poderá indicar ao professor a dificuldade do aluno em entender a habilidade exigida por ele na questão.

Para evitar acertos ao acaso, as alternativas de menor valor têm que ser plausíveis, vale dizer, devem ser aceitáveis como possibilidades de respostas para o problema apresentado, mas não correspondem satisfatoriamente ou em sentido completo ao que é solicitado em relação ao tópico de conteúdo e à habilidade avaliados.

28

## RELEMBRE A QUESTÃO ABAIXO E ENTENDA O GABARITO NA PÁGINA A SEGUIR

Observe as imagens e leia o enunciado para responder a questão abaixo:

A primeira Constituição brasileira, outorgada por D. Pedro I em 1824, pode ser considerada liberal na forma e conservadora na prática. Partindo dessa visão e da observação do esquema acima escolha, dentre as alternativas, aquela que a melhor define.

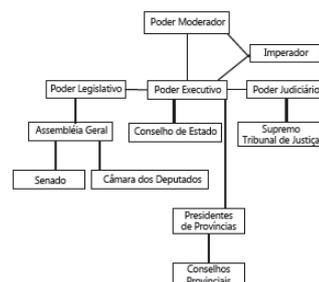
- Liberal, pois concretiza a emancipação política; conservadora, em função da herança metropolitana deixada por Portugal.
- Liberal, pois prevê o voto de brasileiros e portugueses residentes no Brasil; conservadora, em função de o voto ser exclusivamente masculino.
- Liberal, pois prevê a autonomia das províncias a partir dos conselhos provinciais; conservadora, em função da presença do poder moderador.
- Liberal, pois prevê a divisão de poderes; conservadora, em função da presença do poder moderador.
- Liberal, pois prevê formação de multipartidarismo; conservadora, em função da implantação do regime absolutista<sup>8</sup>. Essas informações devem também ser suficientes para que ele compreenda claramente qual é o problema proposto e de que forma resolvê-lo.

**Alternativas de respostas corretas com gradação de pontuação:**

- a) 0,5 b) 0,25 c) 0,75 d) 1,0 e) 0,1



Organograma definindo a estrutura de poder no Brasil a partir da Constituição de 1824.



29

# GABARITO

## A) 0,5 PONTO.

A emancipação política do Brasil frente a Portugal pode ser considerada uma medida liberal expressa exatamente na redação de uma Constituição, entretanto por mais que alguns grupos sociais identificassem a presença de D. Pedro I como herança de uma administração metropolitana portuguesa, o conservadorismo da carta magna se dá pela sua aplicação.

## B) 0,25 PONTO.

A garantia de voto para portugueses residentes no Brasil visava garantir o apoio do Partido Português ao recente governo instaurado por D. Pedro I.

## C) 0,75 PONTO.

Centralismo X Autonomia das províncias é o tema de conflito tanto durante o Primeiro Reinado, quanto posteriormente durante o Período Regencial.

## D) 1,0 PONTO.

A Constituição de 1824 é considerada liberal na forma e conservadora na prática, já que muitas das suas concepções baseiam-se em princípios liberais, que na prática terminavam por funcionar de forma conservadora.

## E) 0,1 PONTO.

Embora a presença do Moderador se apresente como reforço das atribuições do poder executivo, tal iniciativa não pode ser considerada como característica absoluta.

30

Através da análise do gabarito comentado da questão e da distribuição de pontos fica evidente a perspectiva pedagógica do método de múltiplas respostas e gradações de pontuação ao atribuir maior pontuação àquela alternativa (letra D) cujo conteúdo está relacionado de forma adequada ao comando, mas que também mobiliza a análise do suporte da questão e conhecimentos do conteúdo exigido.

O conteúdo da alternativa A, embora seja assertivo, aborda de maneira mais contundente a preocupação de certos grupos sociais frente à Constituição e não a exame das características conservadoras e liberais do documento outorgado. A alternativa B apenas estabelece a descrição de alguns aspectos da Constituição, embora o conteúdo seja verdadeiro, não é possível inferi-lo partindo do suporte e enunciado da questão. Por fim, ainda que a alternativa E seja considerada correta do ponto de vista histórico ao se referir ao ponto moderador, colocar tal medida como sendo caráter absolutista é um anacronismo.



31

Caso grande porcentagem da turma escolha essa alternativa, isto pode representar um indicativo para o professor da dificuldade dos alunos em perceberem a transição das relações políticas do Estado Moderno para o Estado Liberal. Também pode indicar dificuldade por parte dos discentes em entender os processos de permanência e ruptura.

Redigir alternativas que sejam de pontuações menores e eficientes não é tarefa fácil, por isso os professores tendem a se esmerar na alternativa de maior pontuação e investir menos na criação das alternativas de menor pontuação, tornando a questão de menor qualidade.

As alternativas de menor pontuação vinculam-se ao enunciado do problema e com ele fazem sentido gramatical e historicamente completo, mas são independentes entre si. Apresentam sintonia com o gabarito e são respostas que poderiam ser de pontuação completa para outras perguntas que mobilizariam outras habilidades. Conservam certa paridade de estilo e complexidade da redação com a opção de maior pontuação criando paralelismo, ou seja, um modelo homogêneo entre as alternativas de resposta através da harmonia entre o que todas abordam a extensão do texto, o grau de dificuldade, a composição sintática, o tipo de categoria focada, o estilo e a correção linguística.

**NAS ALTERNATIVAS NÃO SE DEVE MISTURAR TEMAS, INDICAR DISPOSITIVOS PARA FALSEAR, TRANSFORMAR O FOCO, INTRODUZIR TERMOS AMBÍGUOS OU CONTROVERSOS, NEM PALAVRAS QUE SEJAM PISTAS OU RESPOSTAS.**



32

## **GABARITO COMENTADO: momento dialógico da avaliação**

Para atingir metas de uma avaliação de caráter diagnóstico, os instrumentos utilizados, além de terem seus objetivos previamente expostos, de modo que se tornem claros e consensuais para todos os envolvidos, devem ter seus critérios de correção explorados exaustivamente. Isso é tanto mais necessárias quanto mais abertas forem às questões, e as questões abertas são muito importantes para o desenvolvimento das capacidades cognitivas mais complexas e sofisticadas.

Por exemplo, ao solicitar um posicionamento pessoal quanto a um tema em estudo, o professor deve indicar quais são os parâmetros de argumentação e fundamentação aceitáveis, tais como levar em conta as evidências documentais disponíveis, considerar as limitações ou características do pensamento da época, sustentar aspectos éticos e humanísticos na argumentação e assim por diante. Dessa maneira, nem professor nem aluno ficam reféns de visões egoísticas ou pareceres meramente impressionistas, como o popular "achismo" .

**Em avaliação, o critério claro de correção é importante para que se desenvolvam conhecimentos e opiniões fundamentadas, de modo a permitir que progressivamente os alunos superem pontos problemáticos do senso comum, como preconceitos e perspectivas superficiais.**

33

É preciso que fique claro para o professor que a justificativa para a gradação de pontuação diante as alternativas das questões objetivas só será aceita mediante a apresentação do gabarito de cada alternativa. Possivelmente muitos professores alegarão que não terão tempo para fazer questões desse porte, pois trabalham o dia todo, somado aos seus afazeres domésticos e pessoais.

A intenção é que o docente analise a proposta, provavelmente o professor encontrará imperfeições, no entanto é importante refletir sobre o que e como o profissional educador poderá fazer melhor, identificando a sua forma de trabalhar. As orientações/sugestões/indicações estão agrupadas de forma padronizada, todavia a forma de aplicá-las variará de professor para professor.

**O extraordinário é sair da zona de conforto e buscar alternativas para a tão laboriosa tarefa de elaboração de avaliação de aprendizagem escolar.**



34

## QUADRO 1 - TAXIONOMIA DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS DE APRENDIZAGEM DOMÍNIO COGNITIVO (TAXIONOMIA DE BLOOM)

### CONHECIMENTO

**Definição:** Habilidade de recordar ou reconhecer informações e conteúdos previamente abordados a partir de situações anteriores de aprendizagem. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos.

**Verbos de ação:** aponte, arrole, cite, combine, declare, defina, denomine, descreva, designe, distinga, enumere, enuncie, examine, identifique, indique, liste, marque, mostre, nomeie, ordene, realce, reconheça, recorde, registre, relacione, relate, relembre, reproduza, rotule e solucione.

### COMPREENSÃO

**Definição:** Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução, da descrição ou da interpretação do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes, agrupar e estabelecer inferências das causas e prever consequências.

**Verbos de ação:** amplie, altere, apresente, articule, associe, caracterize, classifique, contraste, construa, converta, dê exemplos, decodifique, defenda, defina, delinie, descreva, detecte, discrimine, discuta, distinga, esclareça, estime, examine, explique, expresse, generalize, identifique, ilustre, infira, interprete, preveja, reconheça, reescreva, reformule, resolva, resuma, redefina, selecione, situe e traduza

### APLICAÇÃO

**Definição:** Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas e para resolver problemas e atuar no mundo real. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.

**Verbos de ação:** aplique, altere, calcule, construa, demonstre, descubra, desenvolva, determine, diagnostique, empregue, esboce, escolha, escreva, examine, experimente, ilustre, interprete, modifique, mostre, mude, opere, organize, pratique, prepare, preveja, produza, programe, relate, resolva, teste, trace, transfira, treine, use e utilize.

Esse material tem como fonte (adaptado): JOHNSON, Rita B; JOHNSON, Stuart R. Assuring Learning with self-instructional Packages. N.C.: Chapel Hill, 1991; MEC, INEP. Eixos cognitivos do Enem, 2002; MEC INEP. Guia De Elaboração e Revisão de itens ENADE, 2011; LIMA, S. J. de. Aprendizagem Cooperativa. Dissertação de (Mestrado) – USP: São Paulo, 2012. MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

35

## ANÁLISE

**Definição:** Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a capacidade de diferenciar, classificar e relacionar pressupostos, hipóteses e evidências, dividir informações para categorizar a sua estrutura e reconhecer os padrões. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.

**Verbos de ação:** analise, agrupe, arranje, aponte, categorize, calcule, classifique, combine, compare, confronte, contraste, critique, determine, deduza, diagrama, diferencie, discrimine, distinga, divida, decomponha, esquematize, estruture, examine, experimente, identifique, ilustre, infira, investigue, organize, prove, questione, relacione, selecione, separe, subdivida e teste.

## SÍNTESE

**Definição:** Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). O aluno é capaz de criar, integrar e combinar ideias numa situação que é nova para ele; reunir conjuntos de informações para encontrar soluções aos problemas, para ilustrar as relações entre as partes de um todo.

**Verbos de ação:** apresente, articule, associe, categorize, combine, compile, componha, conceba, constitua, construa, coordene, crie, desenhe, desenvolva, documente, elabore, escreva, especifique, esquematize, estabeleça, estruture, explique, formule, gere, generalizar, infira, integre, invente, modifique, monte, organize, origine, planeje, prepare, produza, projete, proponha, rearrume, reescreva, reorganize, relacione, represente, resuma, reúna, revise, sintetize e sistematize

## AValiação

**Definição:** Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento

**Verbos de ação:** ajuize, apoie, aprecie (a partir de critérios) avalie, averigue, compare, conclua, convença, contraste, critique, decida, defenda, detecte, discrimine, elimine, escolha, estime, explique, fundamente, interprete, julgue, justifique, prefira, recomende, relate, resolva, resuma, selecione, teste, valide, valorize e verifique.

## ANEXO A – EIXOS TEMÁTICOS – HISTÓRIA: PCN+ ENSINO MÉDIO

Eixos Temáticos	
Cidadania: diferenças e desigualdades	
Temas	Subtemas
<b>1 – O Cidadão e o Estado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A definição da cidadania               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cidadania ateniense</li> <li>- Cidadania do século XVIII: Revolução Francesa</li> </ul> </li> <li>• Participação política               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenas: participação direta dos iguais</li> <li>- Brasil Republicano: participação indireta dos desiguais</li> </ul> </li> </ul>
<b>2 – Cidadania e liberdade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A luta pela liberdade               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rebelião de escravos na Roma Antiga</li> <li>- Rebeliões e resistências dos escravos no Brasil do século XIX</li> </ul> </li> <li>• Liberdade para lutar               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos negros nos EUA: a luta pelos direitos civis</li> <li>- Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação</li> </ul> </li> </ul>
<b>3 – Cidadania e etnia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lutas por autonomia               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias terroristas: ETA e ITA</li> <li>- Estratégias da guerra: Guerra da Iugoslávia e/ou guerras étnicas no continente africano</li> </ul> </li> <li>• Direitos de expressão               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos da música étnica</li> <li>- O direito à beleza: arte e moda étnicas</li> </ul> </li> <li>• Declaração Universal dos Direitos Humanos               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdade entre os sexos</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os direitos da infância, da juventude e da velhice</li> <li>• Patrimônio da humanidade: o passado e o futuro</li> <li>- Movimentos de preservação da memória</li> <li>- Movimentos de consciência ecológica</li> </ul>
<b>Cultura e trabalho</b>	
Temas	Subtemas
<b>1 – Tecnologias e fontes de energia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedra, madeira e água <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caçadores e coletores na África contemporânea</li> <li>- Revolução agrícola no Oriente Médio</li> </ul> </li> <li>• Máquinas, fogo e eletricidade <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revolução Industrial na Inglaterra (séculos XVIII e XIX)</li> <li>- Revolução tecnológica na segunda metade do século XX</li> </ul> </li> </ul>
<b>2 – Relações de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade e propriedade <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão entre os sexos nas sociedades indígenas brasileiras</li> <li>- Camponeses e escravos no Egito Antigo e/ou Império Inca</li> </ul> </li> <li>• Propriedade e exploração <ul style="list-style-type: none"> <li>- Burguesia e operariado na Revolução Industrial</li> <li>- Terceirização, desemprego e trabalho informal no mundo contemporâneo</li> </ul> </li> </ul>
<b>3 – Transformação do tempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O tempo da natureza <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de coleta e da migração</li> <li>- Tempo de plantar e de colher</li> </ul> </li> <li>• Mecanização e fragmentação <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de fábrica</li> <li>- Tempo da informação via satélite</li> </ul> </li> </ul>

<b>4 – Mentalidades: o trabalho no tempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparações com o paraíso <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vida e trabalho nas sociedades indígenas brasileiras</li> <li>- Castigo e pecado: o trabalho na cristandade medieval</li> </ul> </li> <li>• Reina da fartura e das necessidades <ul style="list-style-type: none"> <li>- Glorificação do trabalho na ética protestante e capitalista</li> <li>- Trabalho e alienação nas sociedades industriais e tecnológicas</li> </ul> </li> </ul>
<b>Transporte e comunicação no caminho da globalização</b>	
<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
<b>1 – Meios de transporte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vencendo a água e o ar <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caravelas e as Grandes Navegações</li> <li>- O avião: guerras e negócios internacionais</li> </ul> </li> <li>• Percorrendo a Terra <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os trens e o Império Britânico</li> <li>- Automóveis: expansão do consumo, das indústrias e da ideologia</li> </ul> </li> </ul>
<b>2 – O poder da palavra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A palavra escrita <ul style="list-style-type: none"> <li>- Invenção e usos da escrita na Antiguidade. A criação dos alfabetos</li> <li>- A imprensa no século XVI</li> </ul> </li> <li>• A palavra imprensa e a informação <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolução da imprensa: agências internacionais de notícia</li> <li>- Evolução da imprensa e da censura no Brasil</li> </ul> </li> </ul>
<b>3 – Novos suportes para a palavra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fios que falam <ul style="list-style-type: none"> <li>- Da carta ao telégrafo: ordens, leis e transações comerciais</li> <li>- Modernização do Brasil no Segundo Reinado: o imperador e o telefone</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A era do rádio <ul style="list-style-type: none"> <li>- O rádio na Segunda Guerra Mundial</li> <li>- A integração do Brasil pelo rádio</li> </ul> </li> </ul>
<b>4 – A era da imagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O registro e o movimento <ul style="list-style-type: none"> <li>- A invenção da fotografia</li> <li>- O cinema: evolução e a hegemonia norte-americana</li> </ul> </li> <li>• O tempo real <ul style="list-style-type: none"> <li>- Televisão: do estúdio ao acontecimento “ao vivo”</li> <li>- Do computador à Internet: o mundo em rede</li> </ul> </li> </ul>
<b>Nações e Nacionalismos</b>	
<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
<b>1 – O conceito de Estado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformação histórica do conceito <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reinos europeus e monarquias absolutistas</li> <li>- Revolução Francesa e Revolução Americana</li> </ul> </li> <li>• Princípios, doutrinas e ideologias <ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípios das nacionalidades</li> <li>- Liberalismo e nacionalismo</li> </ul> </li> </ul>
<b>2 – A formação dos Estados Nacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Europa <ul style="list-style-type: none"> <li>- A formação do Estado nacional português</li> <li>- A unificação alemã</li> </ul> </li> <li>• Brasil <ul style="list-style-type: none"> <li>- A independência do Brasil</li> <li>- A Proclamação da República</li> </ul> </li> </ul>
<b>3 – Os discursos nacionalistas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdo simbólico <ul style="list-style-type: none"> <li>- A construção dos heróis: Tiradentes</li> <li>- O hino e a bandeira do Brasil</li> </ul> </li> <li>• Suporte ideológico <ul style="list-style-type: none"> <li>- O nacionalismo no socialismo e no nazismo</li> <li>- Sionismo: o nacionalismo judeu</li> </ul> </li> </ul>

<b>4 – Conflitos nacionalistas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A construção dos Estados<ul style="list-style-type: none"><li>- Estado de Israel x Estado Palestino</li><li>- Estado e disputas étnicas na África</li></ul></li><li>• O nacionalismo versus o estrangeiro<ul style="list-style-type: none"><li>- Conflitos entre os nacionais e imigrantes no Brasil republicano</li><li>- Contradição entre o local e o mundial no Brasil contemporâneo</li></ul></li></ul>
------------------------------------	--

## ANEXO B - ENEM 1998 – MATRIZ DE REFERÊNCIA

<b>Competências</b>	
<b>I</b>	Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
<b>II</b>	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
<b>III</b>	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
<b>IV</b>	Relacionar informações, representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
<b>V</b>	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade cultural.
<b>Habilidades</b>	
<b>1</b>	Dada à descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
<b>2</b>	Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
<b>3</b>	Dada uma distribuição estática de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
<b>4</b>	Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
<b>5</b>	A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
<b>6</b>	Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo,

	e explorar as relações entre as linguagens coloquial e forma.
<b>7</b>	Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia e diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
<b>8</b>	Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
<b>9</b>	Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais. Sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
<b>10</b>	Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
<b>11</b>	Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico. Padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
<b>12</b>	Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
<b>13</b>	Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
<b>14</b>	Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
<b>15</b>	Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
<b>16</b>	Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da população ambiental.

<b>17</b>	Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
<b>18</b>	Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
<b>19</b>	Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
<b>20</b>	Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
<b>21</b>	Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

**ANEXO C - ENEM 2009: MATRIZ DE REFERÊNCIA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS**

<p><b>Competência da área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades</b></p>	<p><b>H1</b> – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca dos aspectos da cultura.</p> <p><b>H2</b> - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.</p> <p><b>H3</b> - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.</p> <p><b>H4</b> - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.</p> <p><b>H5</b> - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.</p>
<p><b>Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.</b></p>	<p><b>H6</b> – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.</p> <p><b>H7</b> - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.</p> <p><b>H8</b> - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.</p> <p><b>H9</b> - Comparar o significado</p>

	<p>histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.</p> <p><b>H10</b> - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.</p>
<p><b>Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.</b></p>	<p><b>H11</b> - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.</p> <p><b>H12</b> - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.</p> <p><b>H13</b> - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.</p> <p><b>H14</b> - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.</p> <p><b>H15</b> - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.</p>
<p><b>Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no</b></p>	<p><b>H16</b> - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.</p>

<p><b>desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</b></p>	<p><b>H17</b> - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.</p> <p><b>H18</b> - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.</p> <p><b>H19</b> - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.</p> <p><b>H20</b> - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.</p>
<p><b>Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.</b></p>	<p><b>H21</b> - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.</p> <p><b>H22</b> - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.</p> <p><b>H23</b> - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.</p> <p><b>H24</b> - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.</p> <p><b>H25</b> – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.</p>

<p><b>Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.</b></p>	<p><b>H26</b> - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.</p> <p><b>H27</b> - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e (ou) geográficos.</p> <p><b>H28</b> - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.</p> <p><b>H29</b> - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.</p> <p><b>H30</b> - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.</p>
--	--

## ANEXO D<sup>39</sup> - TAXIONOMIA DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS DE APRENDIZAGEM – DOMÍNIO COGNITIVO (TAXIONOMIA DE BLOOM)

Níveis	Descrição
<b>1. Conhecimento</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de recordar ou reconhecer informações e conteúdos previamente abordados a partir de situações anteriores de aprendizagem. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos.</p> <p><b>Verbos de ação</b><sup>40</sup>: aponte, arrole, cite, combine, declare, defina, denomine, descreva, designe, distingua, enumere, enuncie, examine, identifique, indique, liste, marque, mostre, nomeie, ordene, realce, reconheça, recorde, registre, relacione, relate, lembre, reproduza, rotule e solucione.</p>
<b>2. Compreensão</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução, da descrição ou da interpretação do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes, agrupar e estabelecer inferências das causas e prever consequências.</p> <p><b>Verbos de ação:</b> amplie, altere, apresente, articule, associe, caracterize, classifique, contraste, construa, converta, dê exemplos, decodifique, defenda, defina, delinie, descreva, detecte, discrimine, discuta, distinga, esclareça, estime, examine, explique, expresse, generalize, identifique, ilustre, infira, interprete, preveja, reconheça, reescreva, reformule,</p>

<sup>39</sup> Esse material tem como fonte (adaptado): JOHNSON, Rita B; JOHNSON, Stuart R. *Assuring Learning with self-instructional Packages*. N.C.: Chapel Hill, 1991; MEC. INEP. *Eixos cognitivos do Enem*, 2002; MEC INEP. *Guia De Elaboração e Revisão de itens ENADE*, 2011; LIMA, S. J. de. *Aprendizagem Cooperativa*. Dissertação de (Mestrado) – USP: São Paulo, 2012. MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

<sup>40</sup> Exemplos de verbos de ação, ou seja, comandos que ficam no enunciado da questão.

	resolva, resuma, redefina, selecione, situe e traduza.
<b>3. Aplicação</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas e para resolver problemas e atuar no mundo real. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.</p> <p><b>Verbos de ação:</b> aplique, altere, calcule, construa, demonstre, descubra, desenvolva, determine, diagnostique, empregue, esboce, escolha, escreva, examine, experimente, ilustre, interprete, modifique, mostre, mude, opere, organize, pratique, prepare, preveja, produza, programe, relate, resolva, teste, trace, transfira, treine, use e utilize.</p>
<b>4. Análise</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a capacidade de diferenciar, classificar e relacionar pressupostos, hipóteses e evidências, dividir informações para categorizar a sua estrutura e reconhecer os padrões. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.</p> <p><b>Verbos de ação:</b> analise, agrupe, arranje, aponte, categorize, calcule, classifique, combine, compare, confronte, contraste, critique, determine, deduza, diagrama, diferencie, discrimine, distinga, divida, decomponha, esquematize, estructure, examine, experimente, identifique, ilustre, infira, investigue, organize, prove, questione, relacione, selecione, separe, subdivida e teste.</p>
<b>5. Síntese</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). O aluno é capaz de criar, integrar e combinar ideias numa situação que é nova para ele; reunir conjuntos de informações para encontrar soluções aos problemas, para ilustrar as relações entre as partes de um todos.</p>

	<p><b>Verbos de ação:</b> apresente, articule, associe, categorize, combine, compile, componha, conceba, constitua, construa, coordene, crie, desenhe, desenvolva, documente, elabore, escreva, especifique, esquematize, estabeleça, estruture, explique, formule, gere, generalizar, infira, integre, invente, modifique, monte, organize, origine, planeje, prepare, produza, projete, proponha, rearrume, reescreva, reorganize, relacione, represente, resuma, reúna, revisar, sintetize e sistematize.</p>
<b>6. Avaliação</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.</p> <p><b>Verbos de ação:</b> ajuíze, apoie, aprecie (a partir de critérios) avalie, averigue, compare, conclua, convença, contraste, critique, decida, defenda, detecte, discrimine, elimine, escolha, estime, explique, fundamente, interprete, julgue, justifique, prefira, recomende, relate, resolva, resuma, selecione, teste, valide, valorize e verifique.</p>