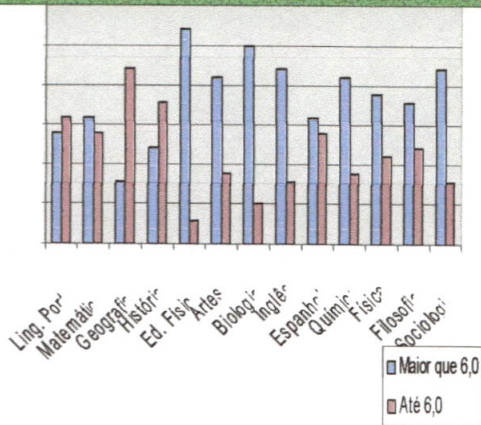


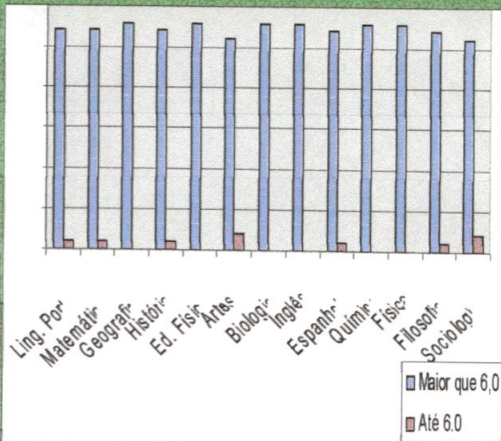
2 D

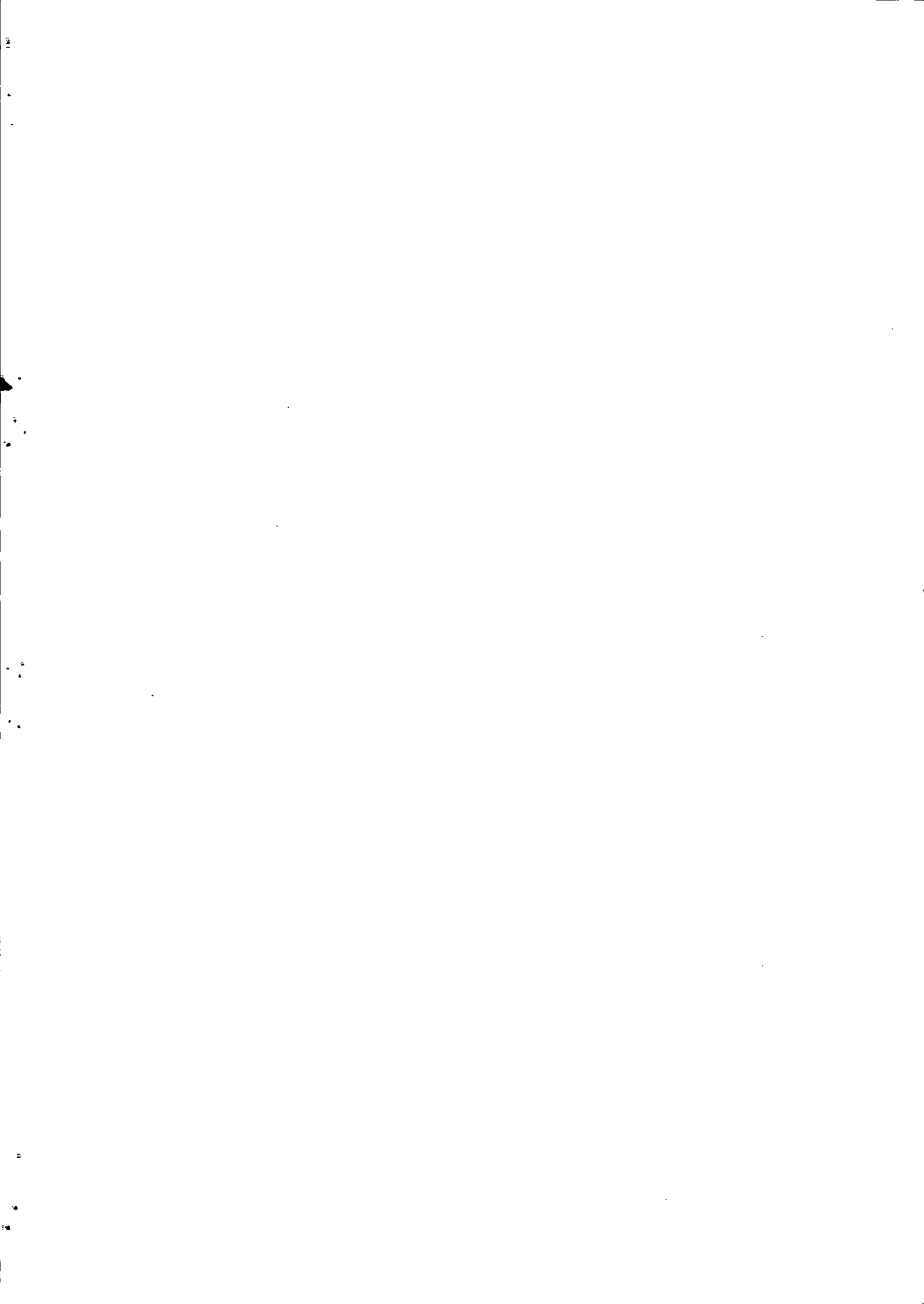
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	14	16	53,3
Matemática	16	14	46,7
Geografia	8	22	73,3
História	12	18	60,0
Ed. Física	27	3	10,0
Artes	21	9	30,0
Biologia	25	5	16,7
Inglês	22	8	26,7
Espanhol	16	14	46,7
Química	21	9	30,0
Física	19	11	36,7
Filosofia	18	12	40,0
Sociologia	22	8	26,7

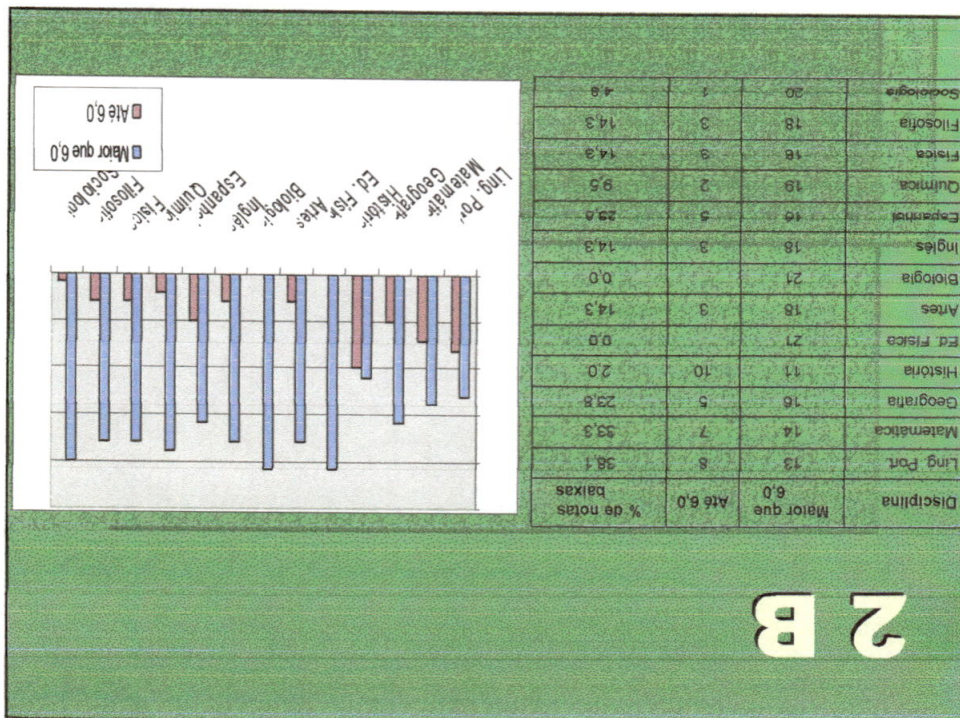
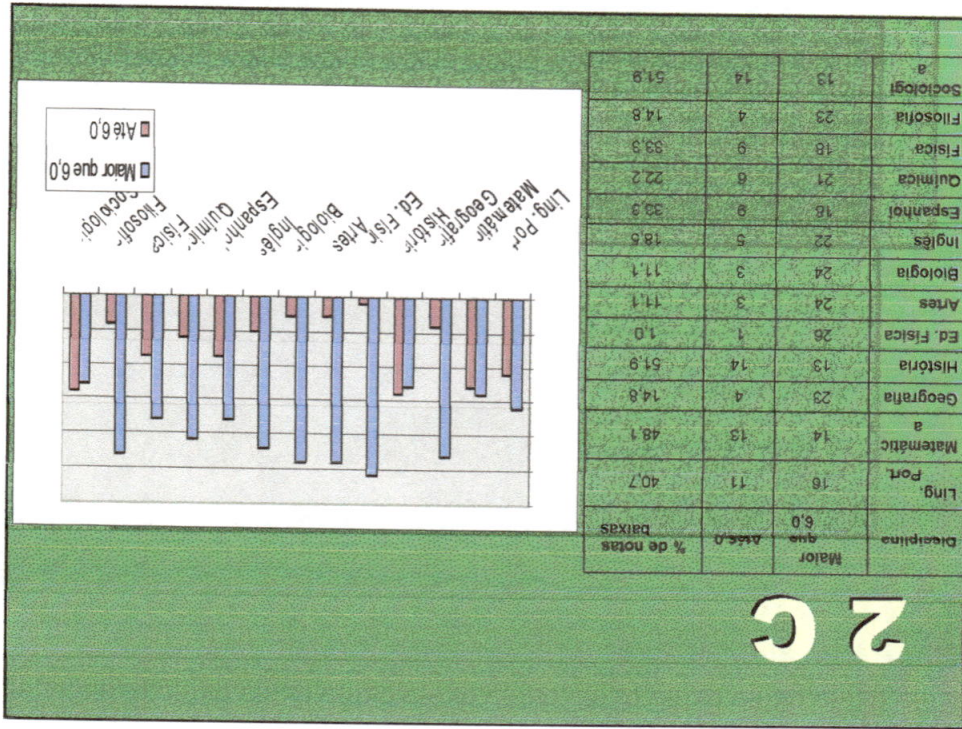


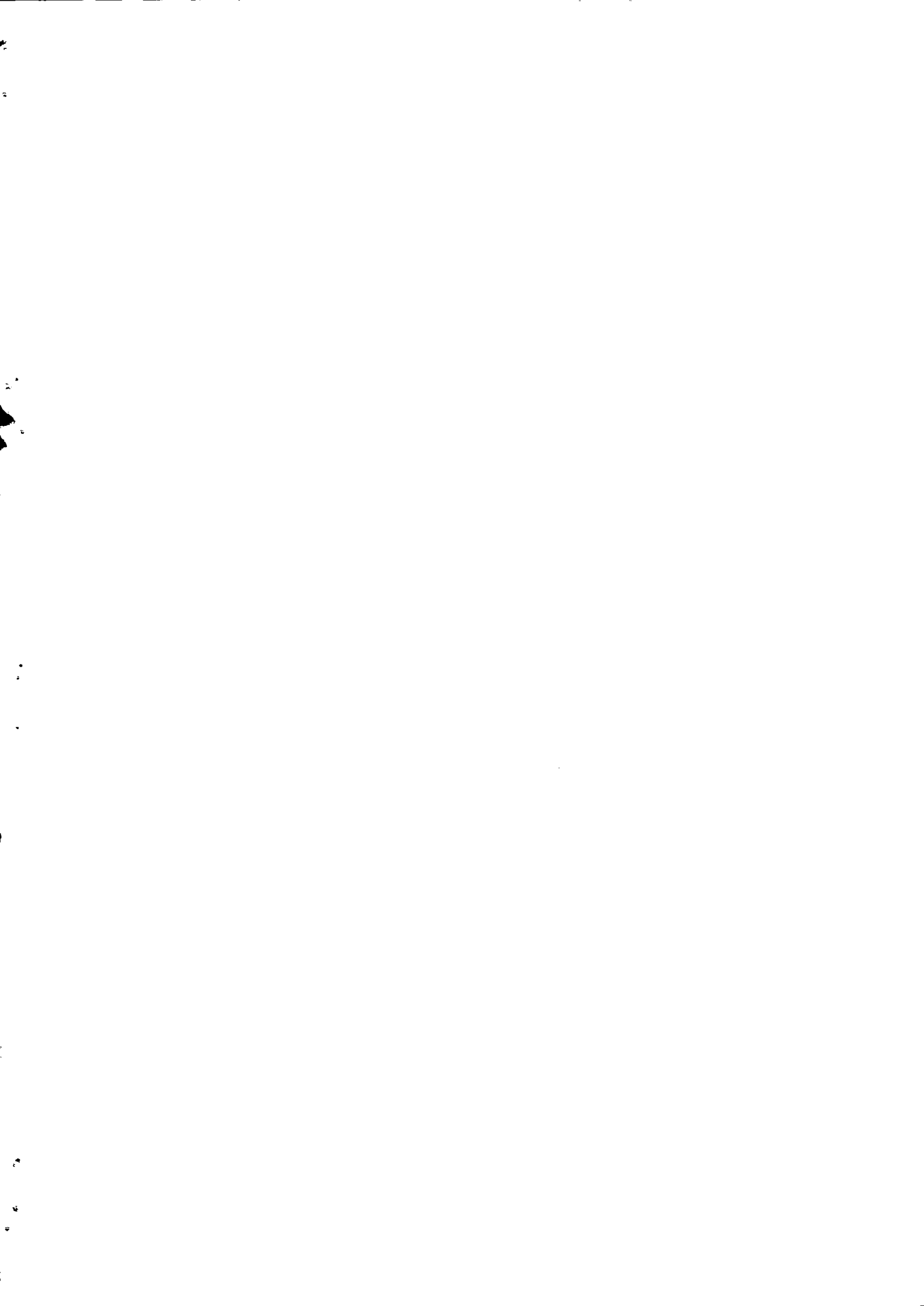
3 A

Disciplin a	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	27	1	3,6
Matemática	27	1	3,6
Geografia	28		0,0
História	27	1	3,6
Ed. Física	28		0,0
Artes	26	2	7,1
Biologia	28		0,0
Inglês	28		0,0
Espanhol	27	1	3,6
Química	28		0,0
Física	28		0,0
Filosofia	27	1	3,6
Sociologia	26	2	7,1



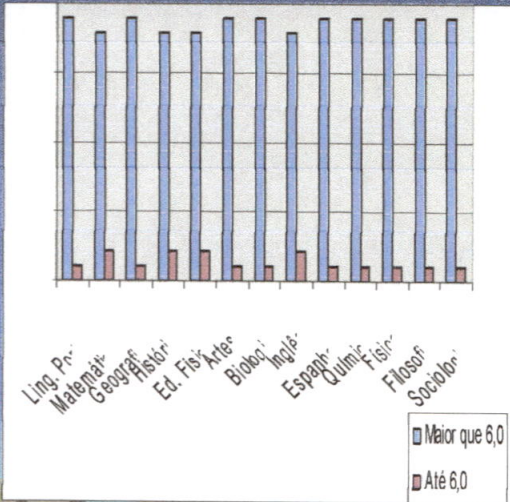


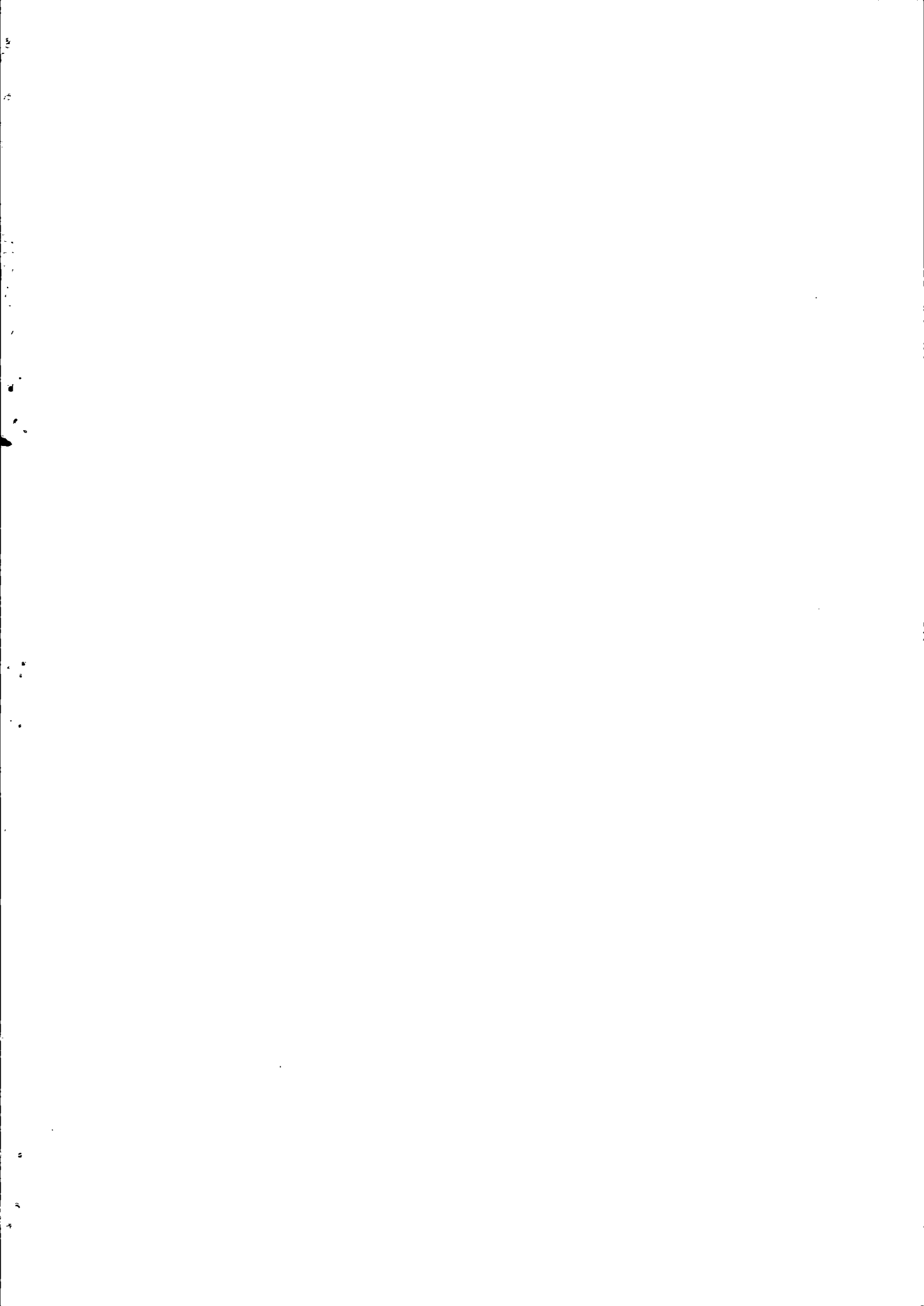




3D

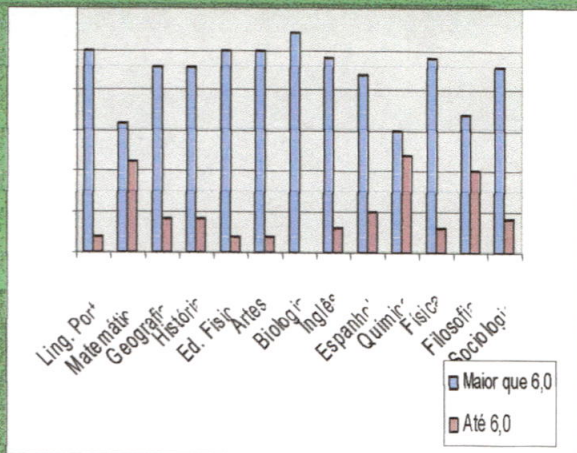
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	19	1	5,0
Matemática	18	2	10,0
Geografia	19	1	5,0
Historia	18	2	10,0
Ed. Física	18	2	10,0
Artes	19	1	5,0
Biologia	19	1	5,0
Inglês	18	2	10,0
Espanhol	19	1	5,0
Química	19	1	5,0
Física	19	1	5,0
Filosofia	19	1	5,0
Sociologia	19	1	5,0





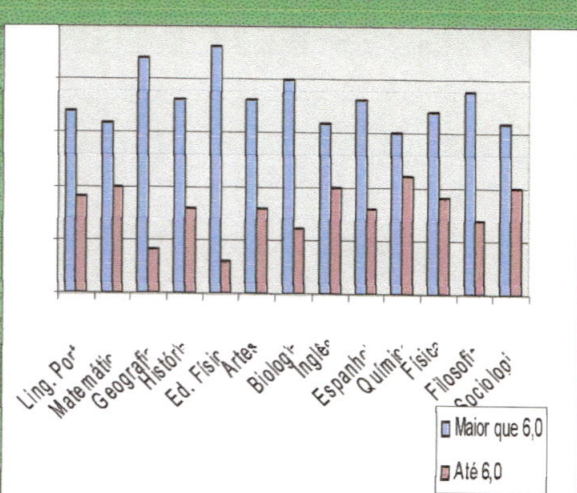
3 B

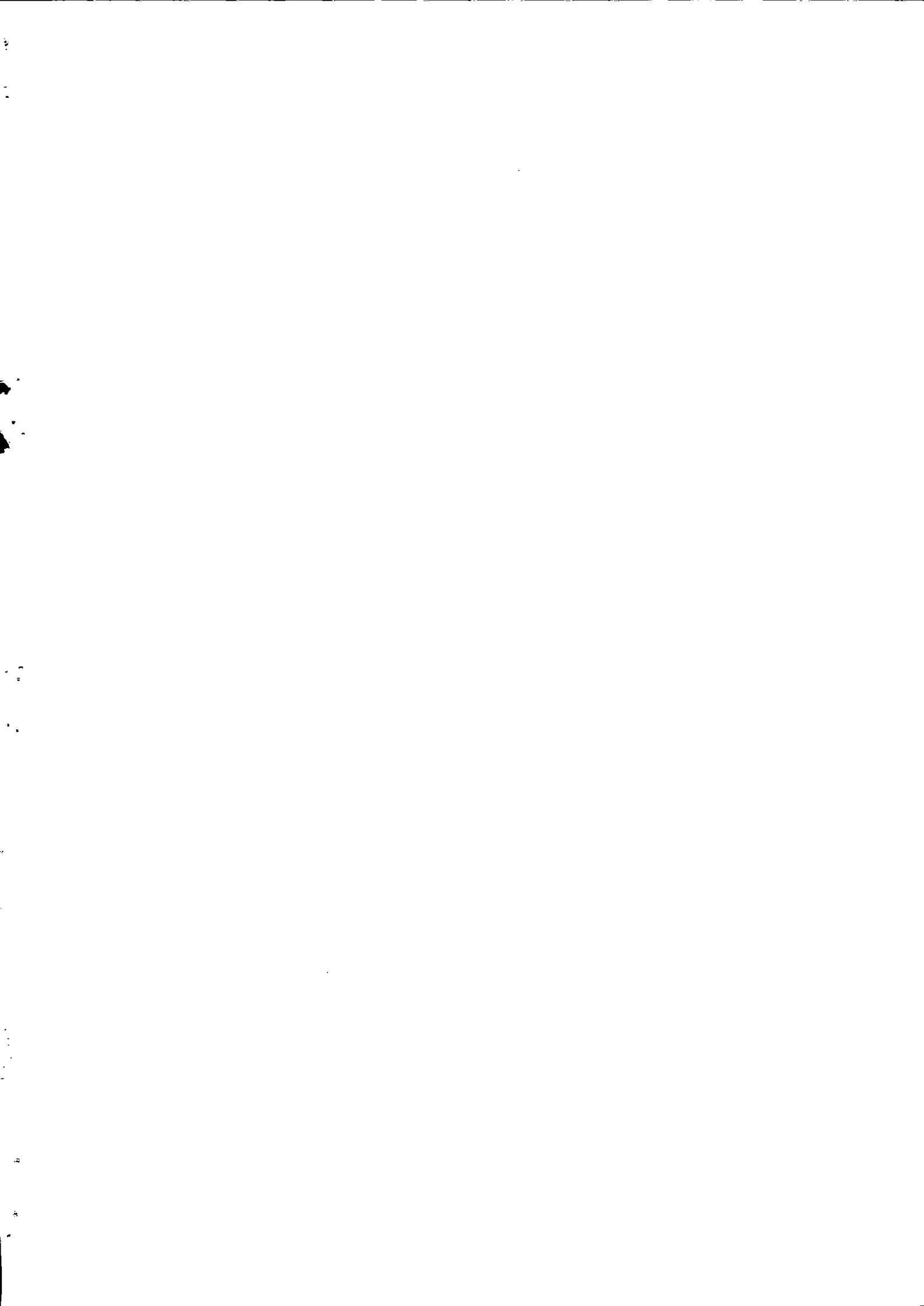
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	25	2	7,4
Matemática	16	11	40,7
Geografia	23	4	14,8
História	23	4	14,8
Ed. Física	25	2	7,4
Artes	25	2	7,4
Biologia	27	0	0,0
Inglês	24	3	11,1
Espanhol	22	5	18,5
Química	15	12	44,4
Física	24	3	11,1
Filosofia	17	10	37,0
Sociologia	23	4	14,8



3 C

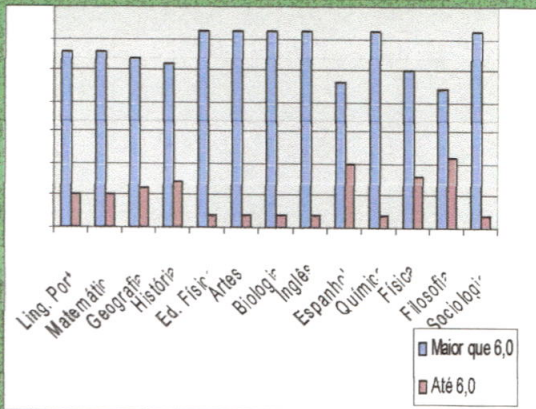
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	17	9	34,6
Matemática	16	10	38,5
Geografia	22	4	15,4
História	18	8	30,8
Ed. Física	23	3	11,5
Artes	18	8	30,8
Biologia	20	6	23,1
Inglês	16	10	38,5
Espanhol	18	8	30,8
Química	15	11	42,3
Física	17	9	34,6
Filosofia	19	7	26,9
Sociologia	16	10	38,5





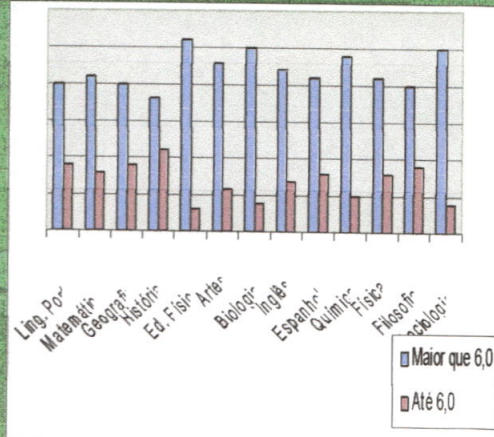
1 E

Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	28	5	15,2
Matemática	28	5	15,2
Geografia	27	6	18,2
História	26	7	21,2
Ed. Física	31	2	6,1
Artes	31	2	6,1
Biologia	31	2	6,1
Inglês	31	2	6,1
Espanhol	23	10	30,3
Química	31	2	6,1
Física	25	6	24,2
Filosofia	22	11	33,3
Sociologia	31	2	6,1



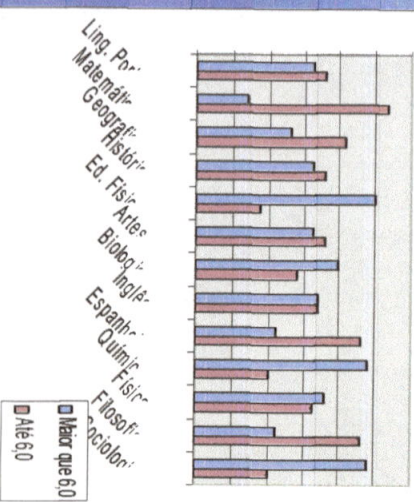
2 A

Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	20	9	31,0
Matemática	21	8	27,6
Geografia	20	9	31,0
História	18	11	37,9
Ed. Física	26	3	10,3
Artes	23	6	20,7
Biologia	25	4	13,5
Inglês	22	7	24,1
Espanhol	21	6	27,6
Química	24	5	17,0
Física	21	6	27,6
Filosofia	20	9	31,0
Sociologia	25	4	13,8



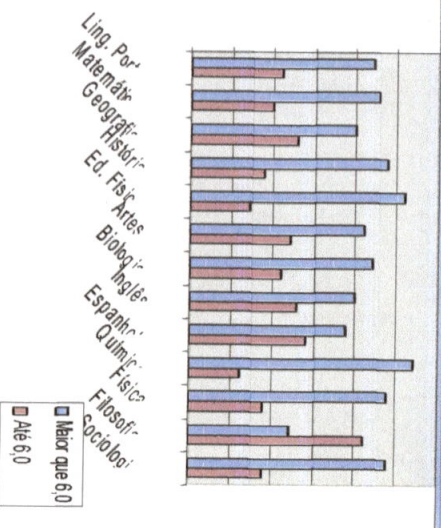
201

Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	16	18	52,9
Matemática	7	27	79,4
Geografia	13	21	61,8
História	16	18	52,9
Ed. Física	25	9	26,5
Artes	16	18	52,9
Biologia	20	14	41,2
Inglês	17	17	50,0
Espanhol	11	23	67,8
Química	24	10	29,4
Física	18	16	47,1
Filosofia	11	23	67,6
Sociologia	24	10	1,0



203

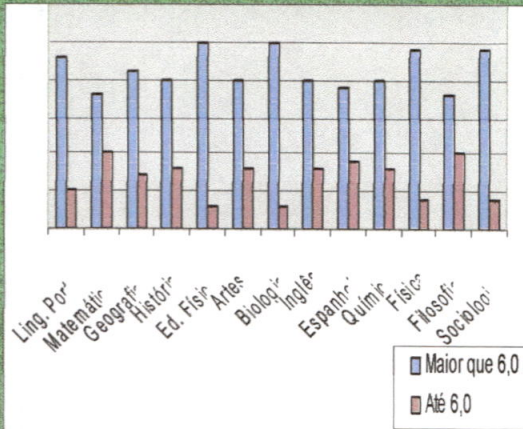
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	22	11	33,3
Matemática	23	10	30,3
Geografia	20	13	39,4
História	24	9	27,3
Ed. Física	26	7	21,2
Artes	21	12	36,4
Biologia	22	11	33,3
Inglês	30	19	99,4
Espanhol	19	14	42,4
Química	27	6	18,2
Física	24	9	27,3
Filosofia	12	21	63,6
Sociologia	24	9	27,3





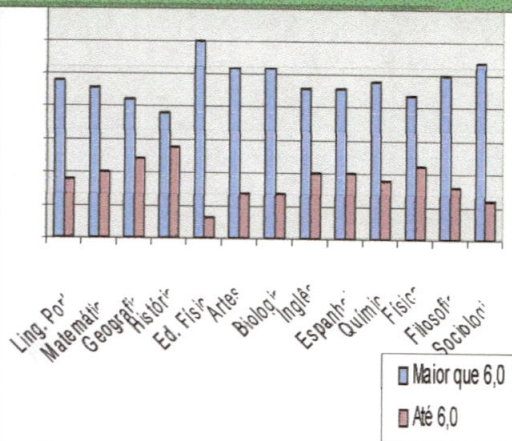
1C

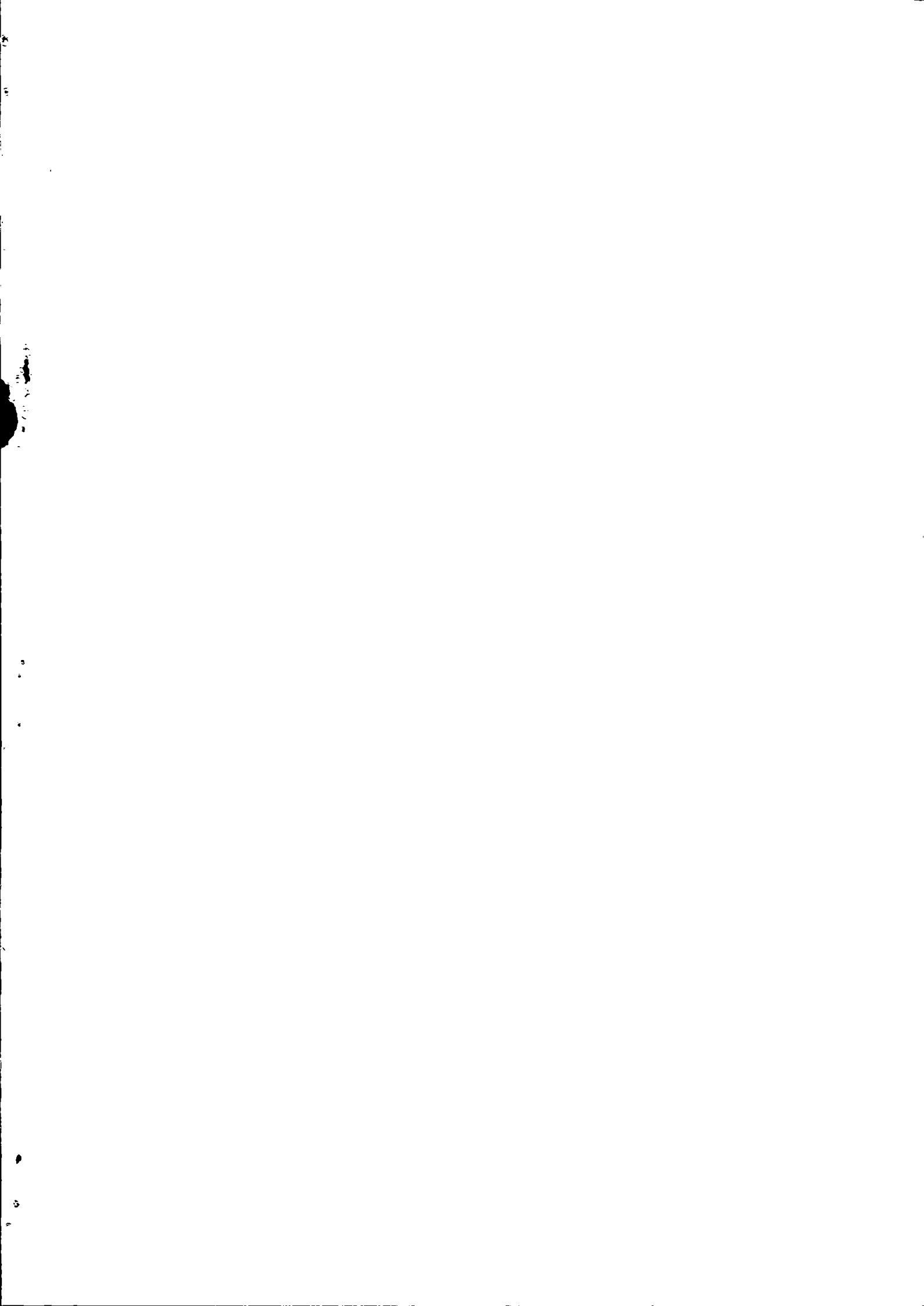
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	23	5	17,9
Matemática	18	10	35,7
Geografia	21	7	25,0
História	20	8	28,6
Ed. Física	25	3	10,7
Artes	20	8	28,6
Biologia	25	3	10,7
Inglês	20	8	28,6
Espanhol	19	9	32,1
Química	20	8	28,6
Física	24	4	14,3
Filosofia	18	10	35,7
Sociologia	24	4	14,3



1D

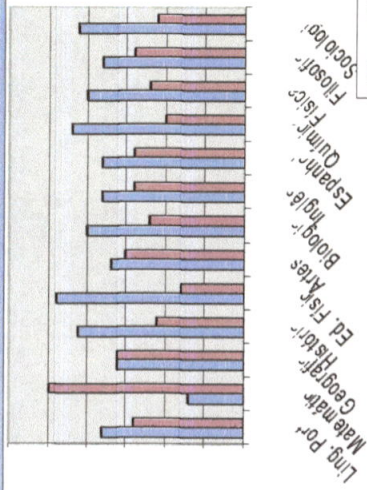
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	24	9	27,3
Matemática	23	10	30,3
Geografia	21	12	36,4
História	19	14	42,4
Ed. Física	30	3	9,1
Artes	26	7	21,2
Biologia	28	7	21,2
Inglês	23	10	30,3
Espanhol	23	10	30,3
Química	24	9	27,3
Física	22	11	33,3
Filosofia	25	8	24,2
Sociologia	27	6	18,2





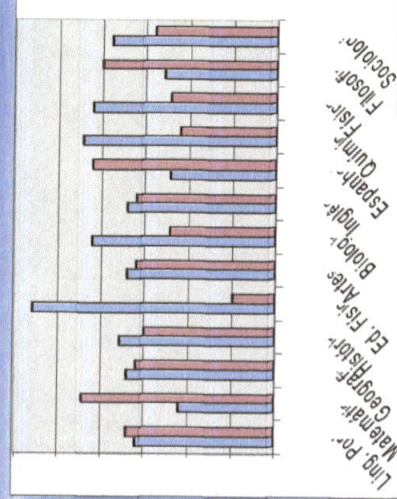
20G

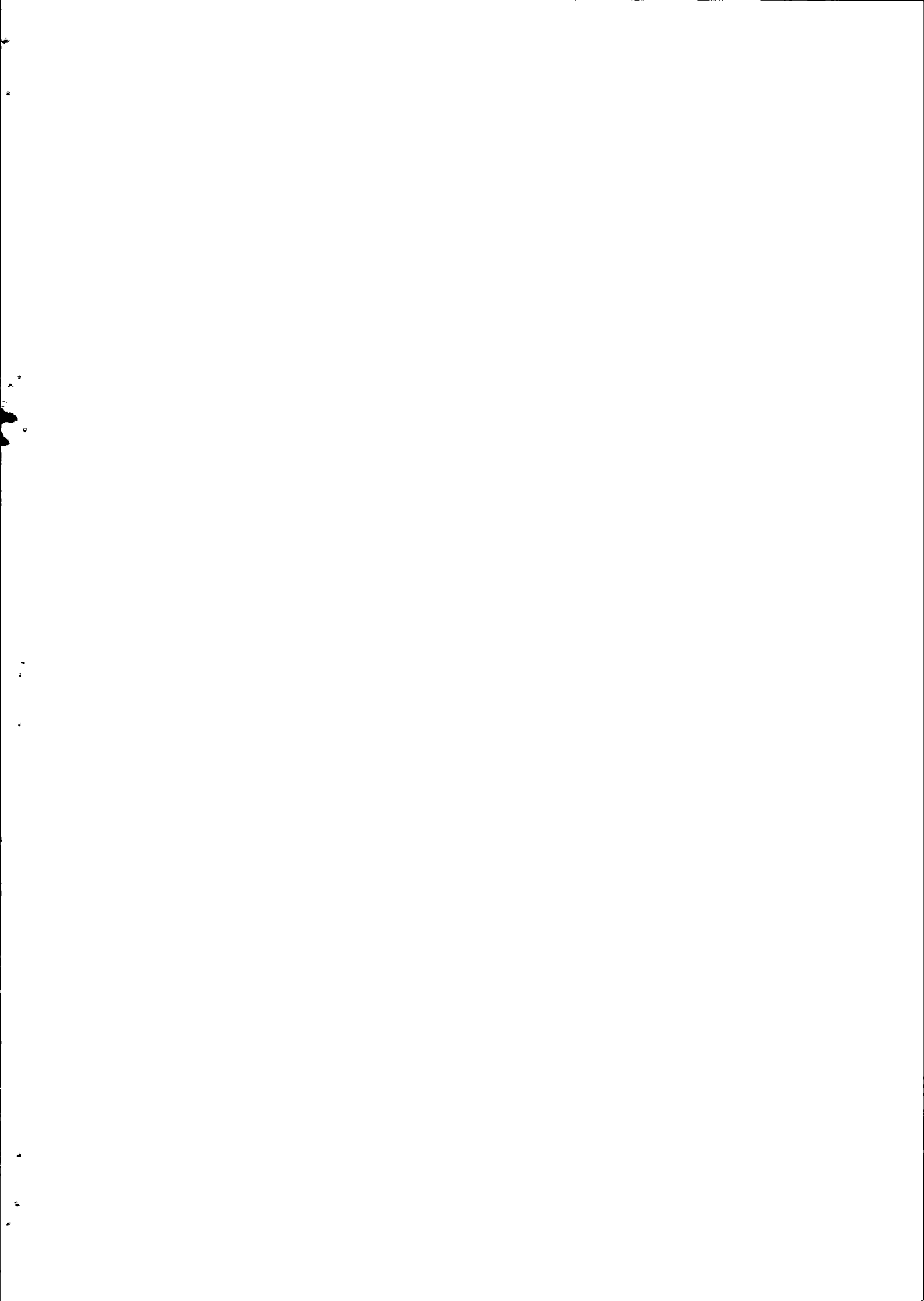
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	18	14	43,6
Matemática	7	25	78,1
Geografia	16	16	50,0
História	21	11	34,4
Ed. Física	24	8	25,0
Artes	17	15	46,9
Biologia	20	12	37,5
Inglês	18	14	43,8
Espanhol	18	14	43,8
Química	22	10	31,3
Física	20	12	37,5
Filosofia	18	14	43,8
Sociologia	21	11	34,4



20H

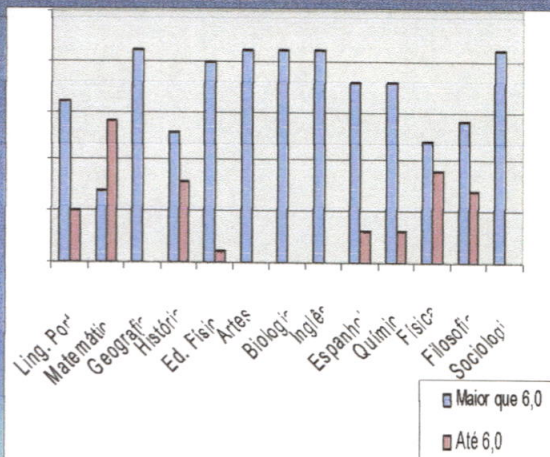
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	16	17	51,5
Matemática	11	22	66,7
Geografia	17	16	48,5
História	18	15	45,5
Ed. Física	28	5	15,2
Artes	17	16	48,5
Biologia	21	12	36,4
Inglês	17	16	48,5
Espanhol	12	21	63,6
Química	22	11	33,3
Física	21	12	36,4
Filosofia	13	20	60,6
Sociologia	19	14	42,4





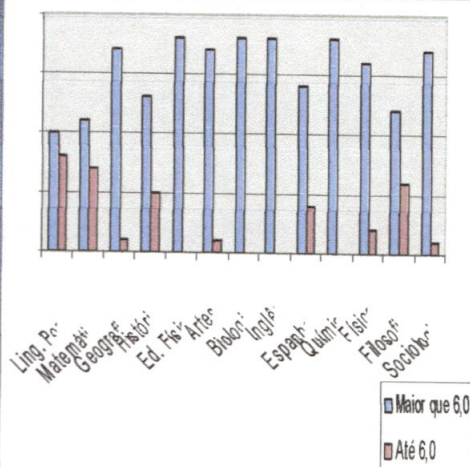
2 E

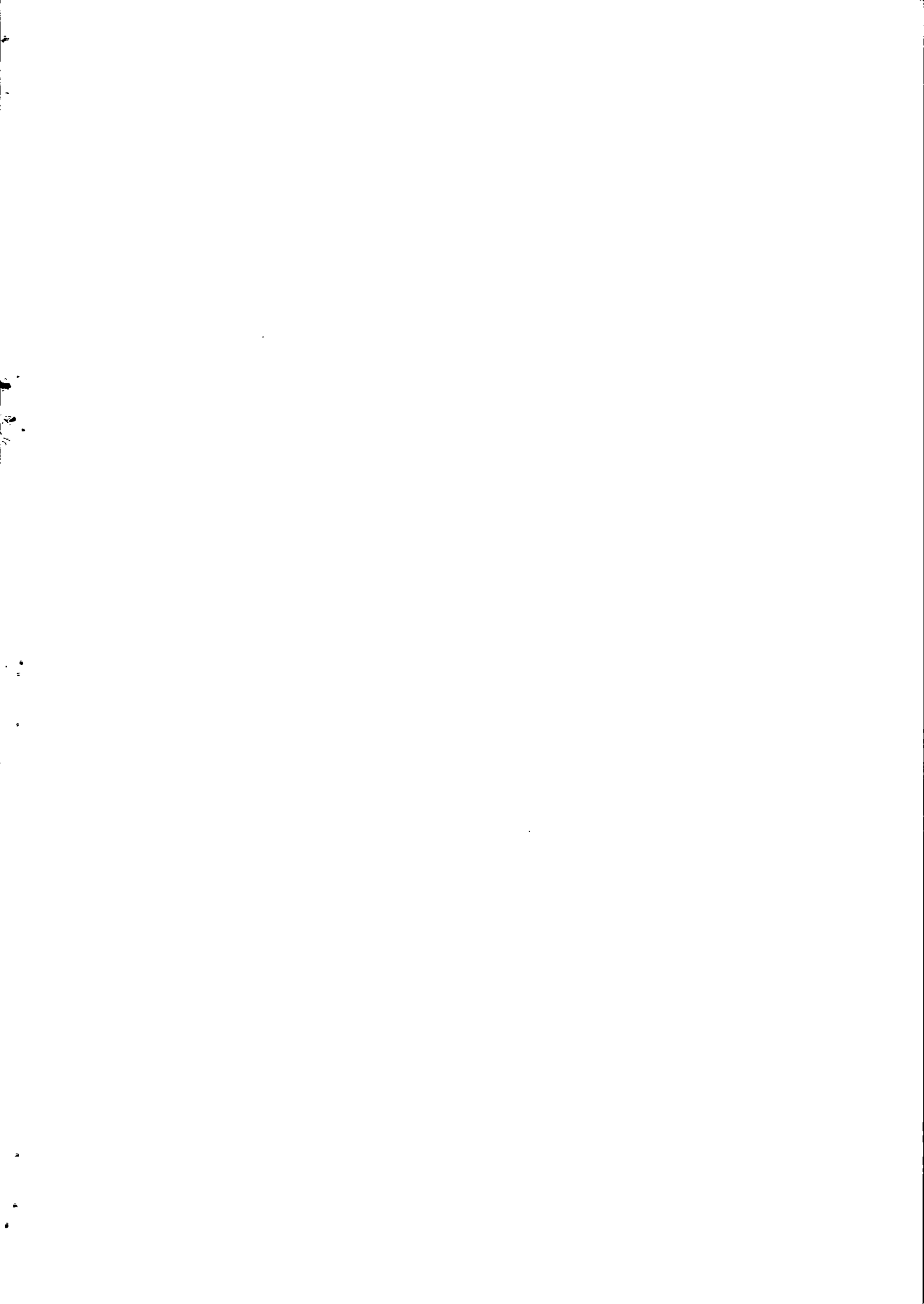
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port	16	5	23,8
Matemática	7	14	66,7
Geografia	21		0,0
História	13	8	38,1
Ed. Física	20	1	4,8
Artes	21		0,0
Biologia	21		0,0
Inglês	21		0,0
Espanhol	18	3	14,3
Química	18	3	14,3
Física	12	9	42,9
Filosofia	14	7	33,3
Sociologia	21		0,0



2 F

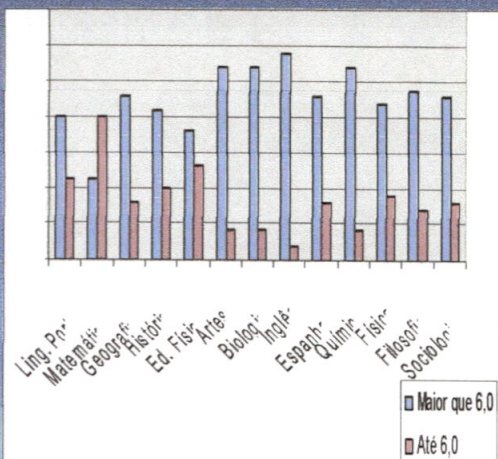
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port	10	8	44,4
Matemática	11	7	38,9
Geografia	17	1	5,8
História	13	5	27,8
Ed. Física	18		0,0
Artes	17	1	5,8
Biologia	18		0,0
Inglês	18		0,0
Espanhol	14	4	22,2
Química	18		0,0
Física	16	2	11,1
Filosofia	12	6	33,3
Sociologia	17	1	5,8





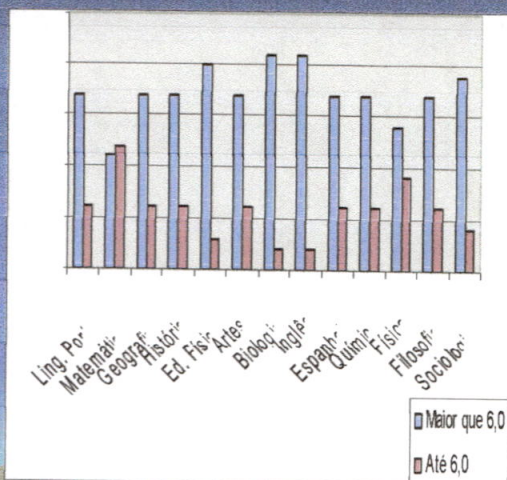
1 F

Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	20	11	35,5
Matemática	11	20	64,5
Geografia	23	8	25,8
História	21	10	32,3
Ed. Física	18	13	41,9
Artes	27	4	12,9
Biologia	27	4	12,9
Inglês	29	2	6,5
Espanhol	23	8	25,8
Química	27	4	12,9
Física	22	9	28,0
Filosofia	24	7	22,6
Sociologia	23	8	25,8



1 G

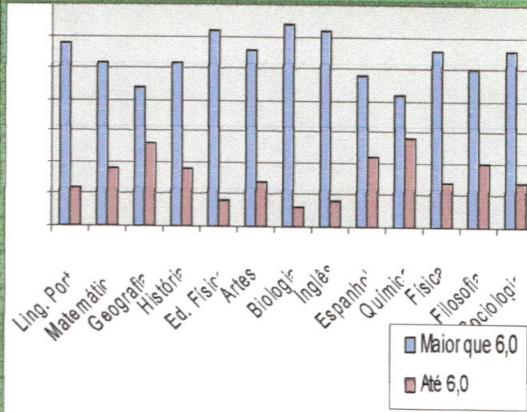
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	17	6	26,1
Matemática	11	12	52,2
Geografia	17	6	26,1
História	17	6	26,1
Ed. Física	20	3	13,0
Artes	17	6	26,1
Biologia	21	2	8,7
Inglês	21	2	8,7
Espanhol	17	6	26,1
Química	17	6	26,1
Física	14	9	39,1
Filosofia	17	6	26,1
Sociologia	19	3	17,4





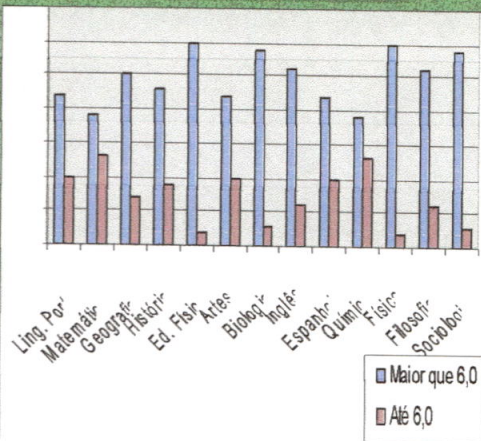
1 A

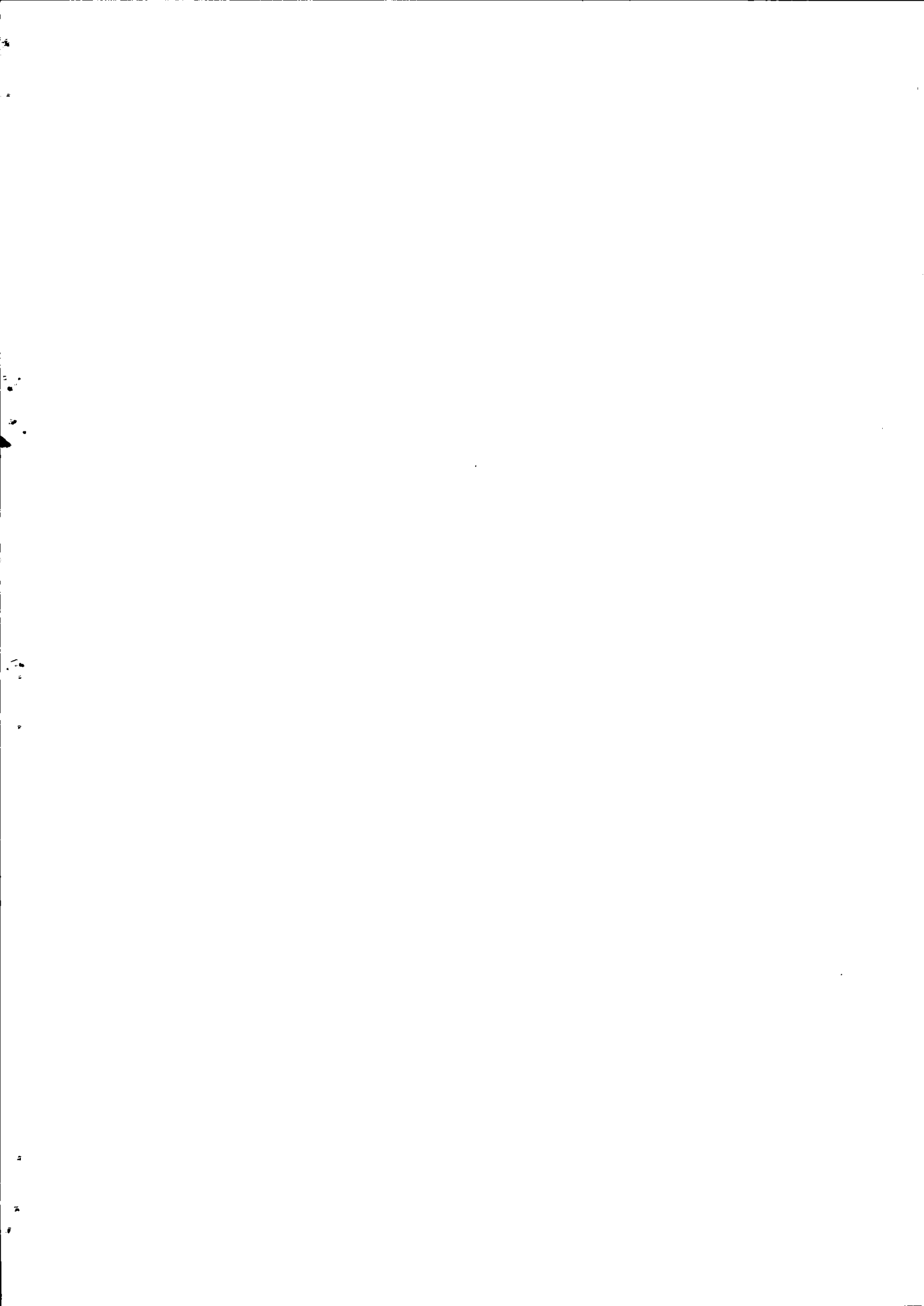
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	29	6	17,1
Matemática	26	9	25,7
Geografia	22	19	37,1
História	26	9	25,7
Ed. Física	31	4	11,4
Artes	28	7	20,0
Biologia	32	3	8,6
Inglês	31	4	11,4
Espanhol	24	11	31,4
Química	21	14	40,0
Física	26	7	20,0
Filosofia	25	10	28,6
Sociologia	28	7	20,0



1 B

Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	22	10	31,9
Matemática	19	13	40,6
Geografia	25	7	21,9
História	23	9	28,1
Ed. Física	30	2	6,3
Artes	22	10	31,3
Biologia	29	3	9,4
Inglês	26	6	18,8
Espanhol	22	10	31,3
Química	19	13	40,6
Física	30	2	6,3
Filosofia	26	6	18,8
Sociologia	29	3	9,4



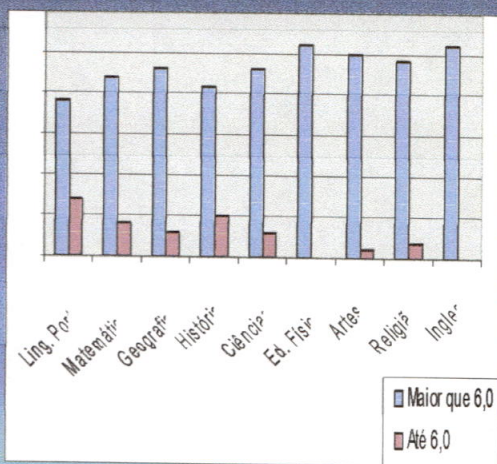


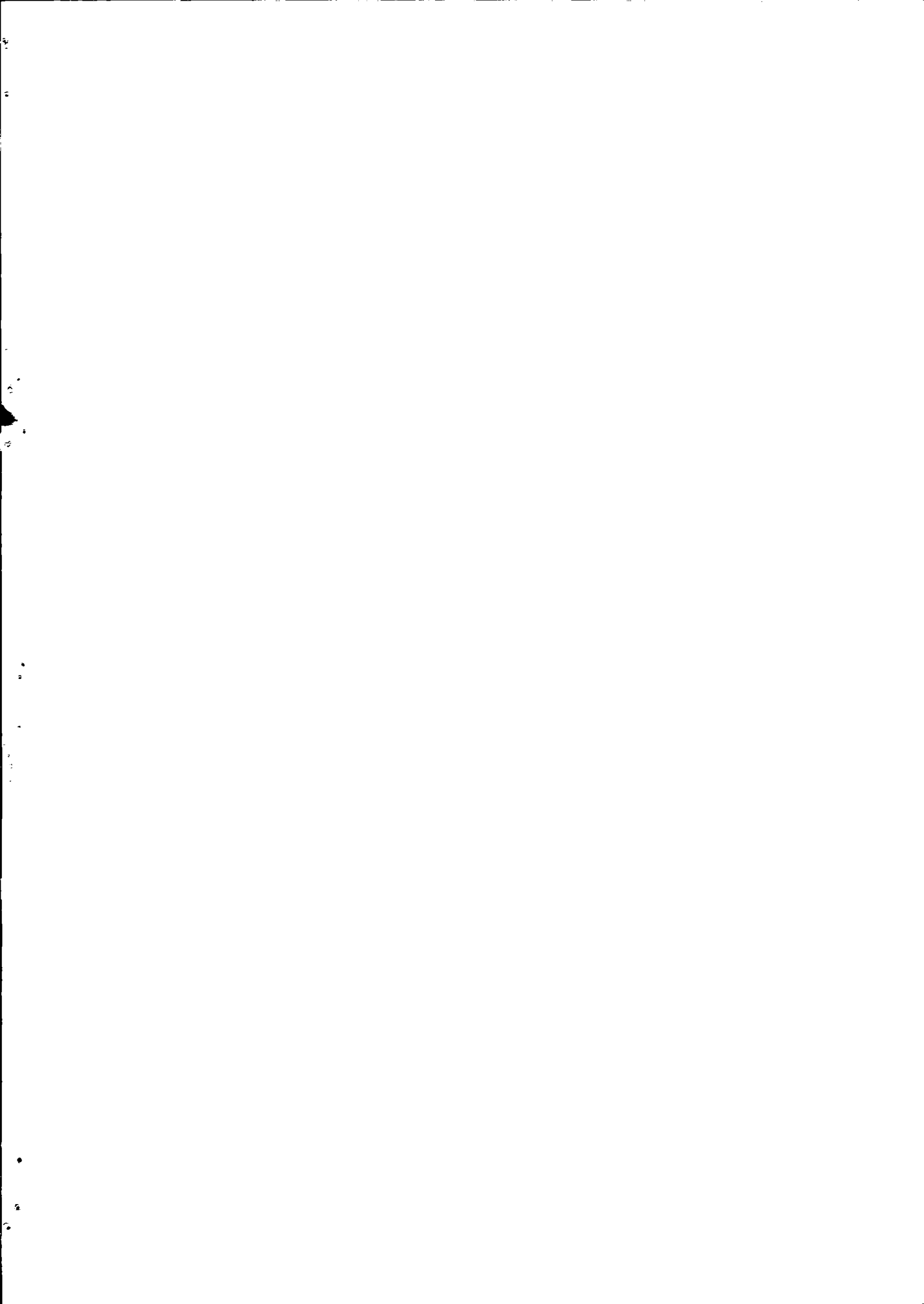
APROVEITAMENTO DOS ALUNOS

• TURNO II

9 B

Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling.Port	16	4	20,0
Matemática	19	1	5,0
Geografia	17	3	15,0
História	12	8	40,0
Ciências	19	1	5,0
Ed.Física	19	1	5,0
Artes	19	1	5,0
Religião	18	2	10,0
Ingles	16	4	20,0



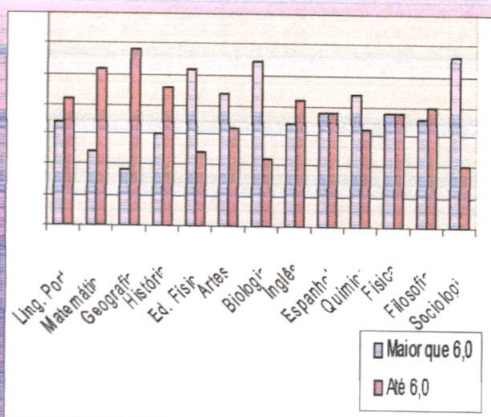


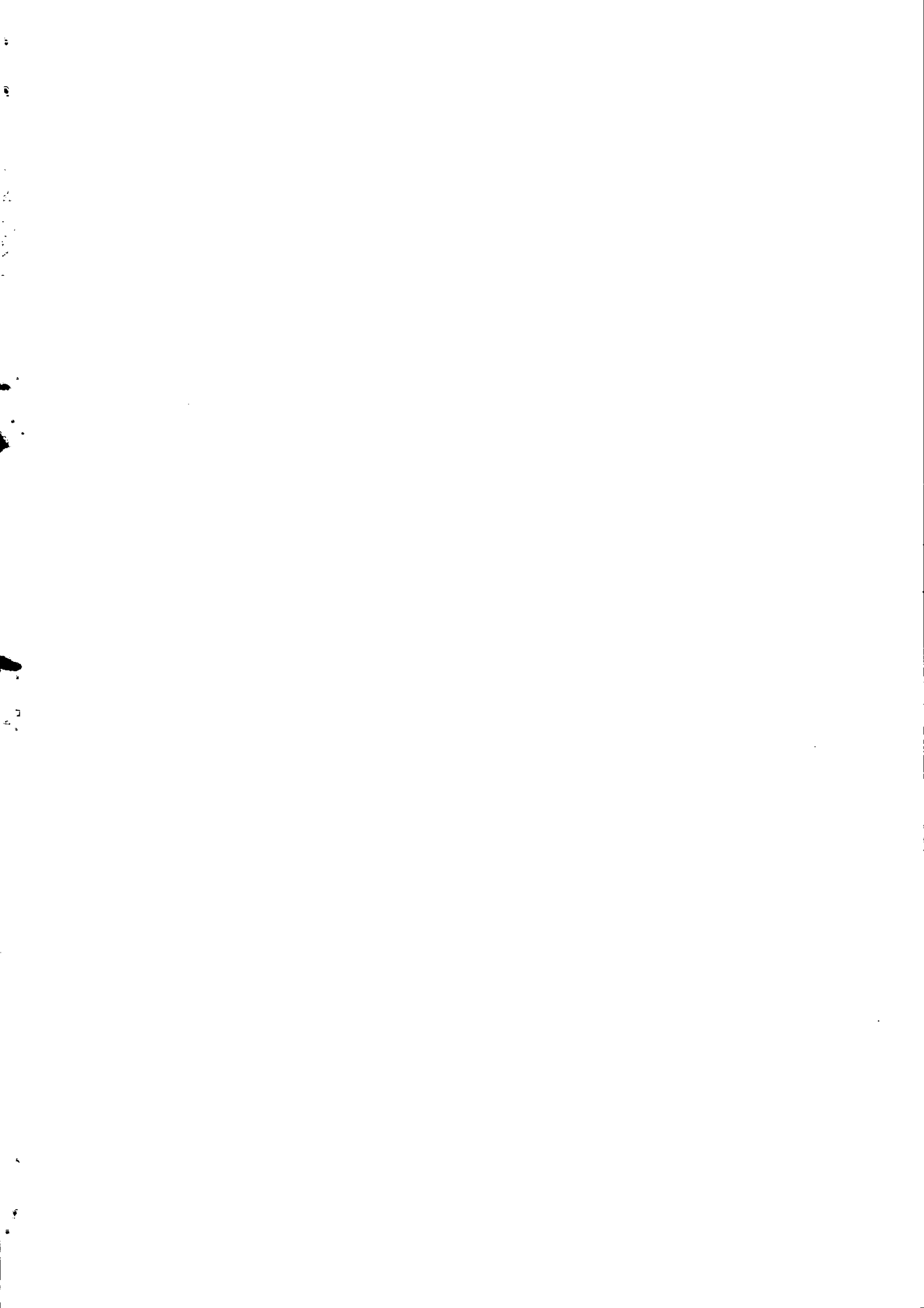
APROVEITAMENTO DOS ALUNOS

• TURNO III

1ºH

Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	17	21	55,3
Matemática	12	26	68,4
Geografia	9	29	76,3
História	15	23	60,5
Ed. Física	26	12	31,6
Artes	22	16	42,1
Biologia	27	11	28,0
Inglês	17	21	55,3
Espanhol	19	19	50,0
Química	22	16	42,1
Física	19	19	50,0
Filosofia	18	20	52,6
Sociologia	28	10	26,3



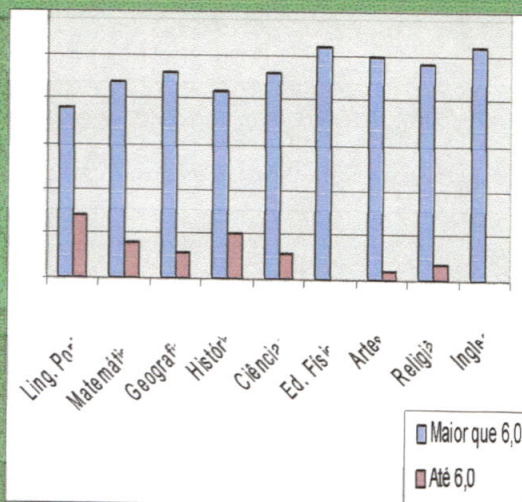


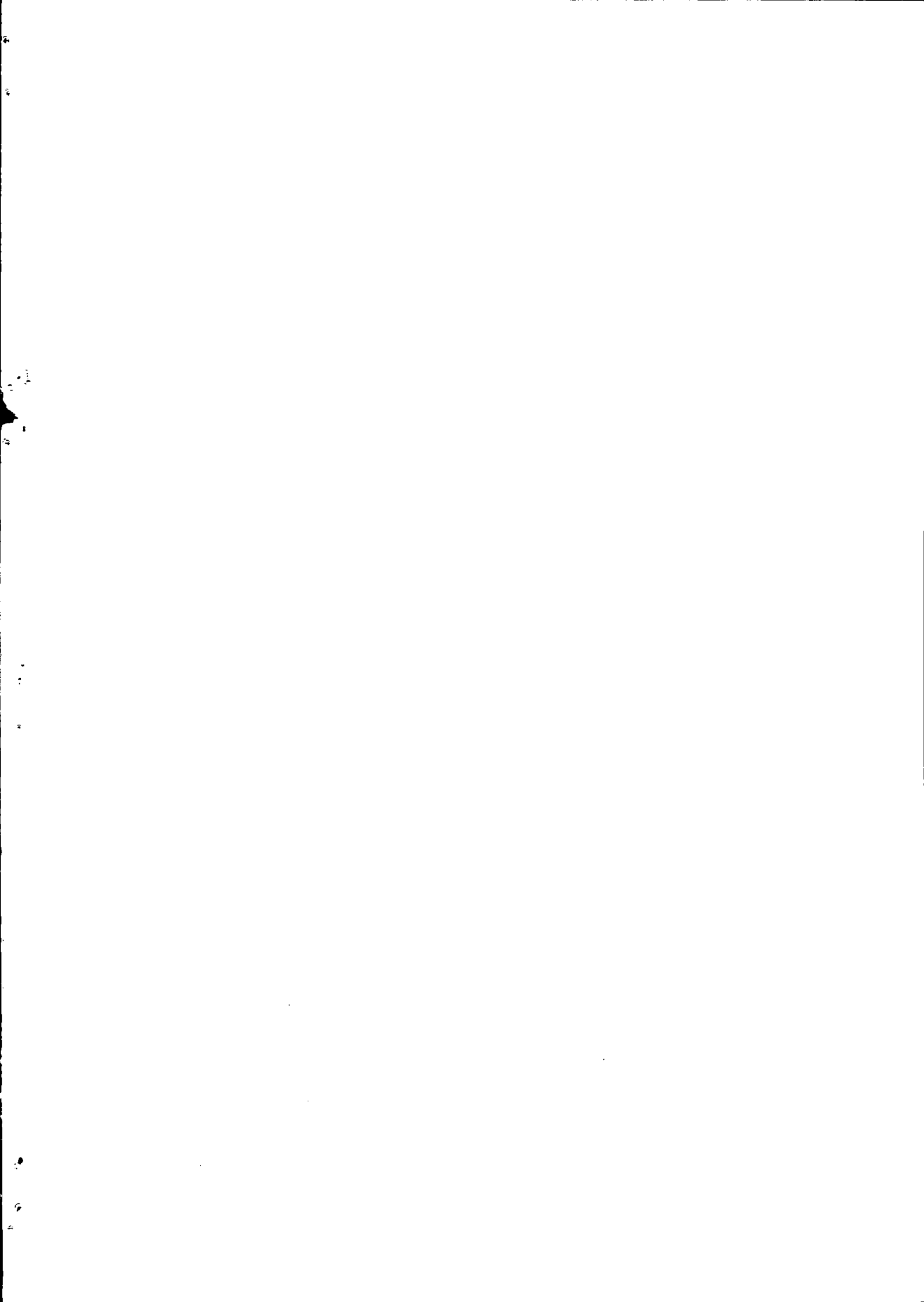
APROVEITAMENTO DOS ALUNOS

TURNO I

9^a A

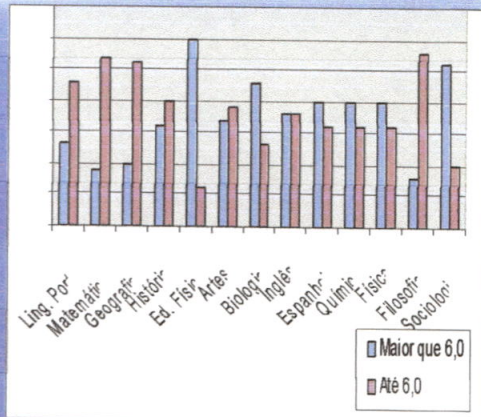
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	19	7	26,9
Matemática	22	4	15,4
Geografia	23	3	11,5
História	21	5	19,2
Ciências	23	3	11,5
Ed. Física	26		0,0
Artes	25	1	3,8
Religião	24	2	7,7
Inglês	26		0,0





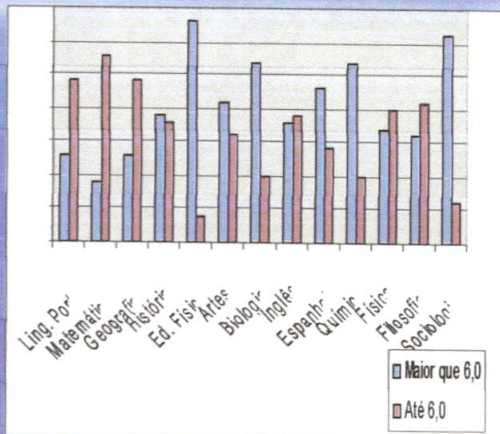
101

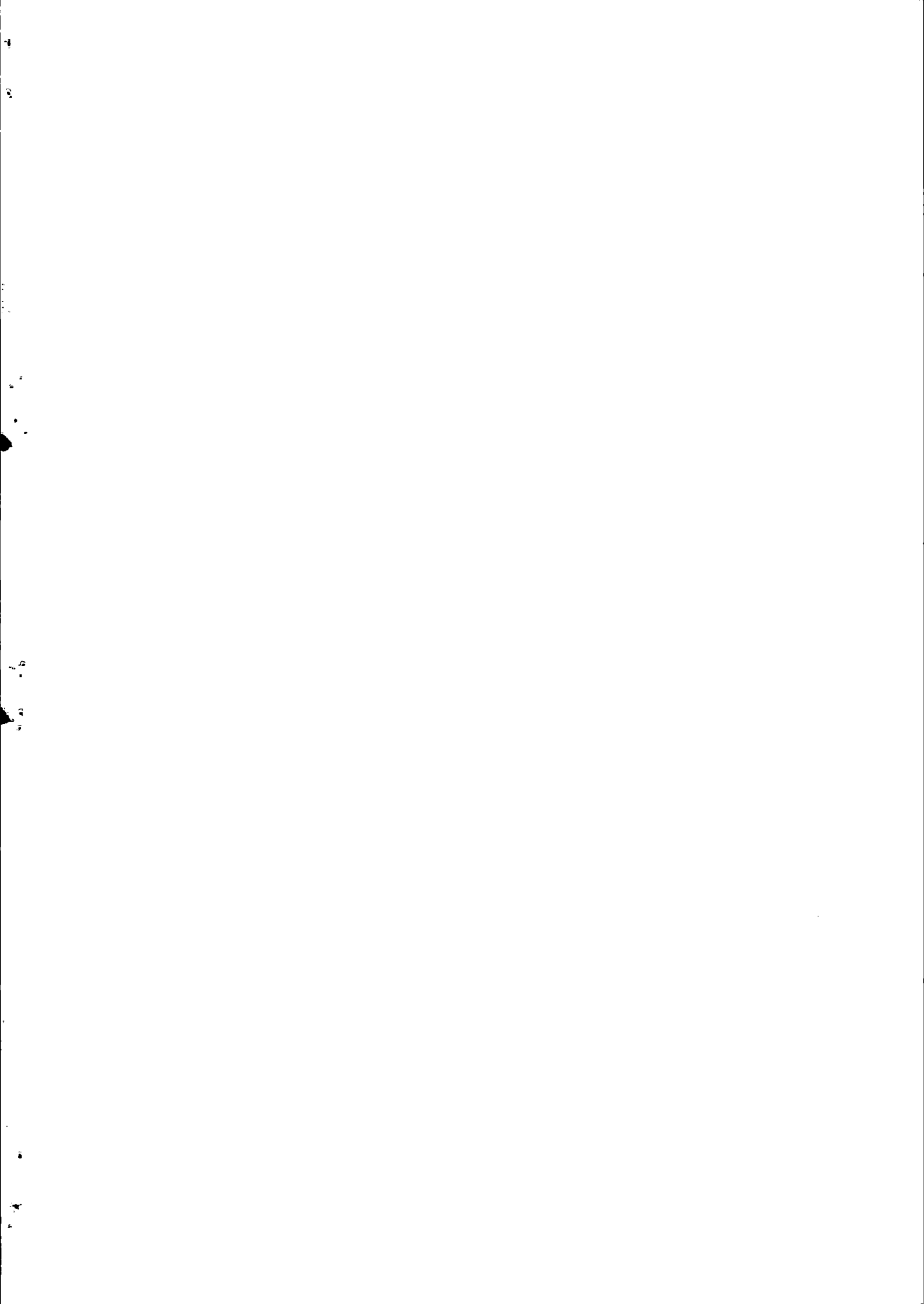
Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	13	23	63,9
Matemática	9	27	75,0
Geografia	10	26	72,2
História	16	20	55,6
Ed. Física	30	6	16,7
Artes	17	19	52,8
Biologia	23	13	36,1
Inglês	18	18	50,0
Espanhol	20	16	44,4
Química	20	16	44,4
Física	20	16	44,4
Filosofia	8	28	77,8
Sociologia	26	10	27,8



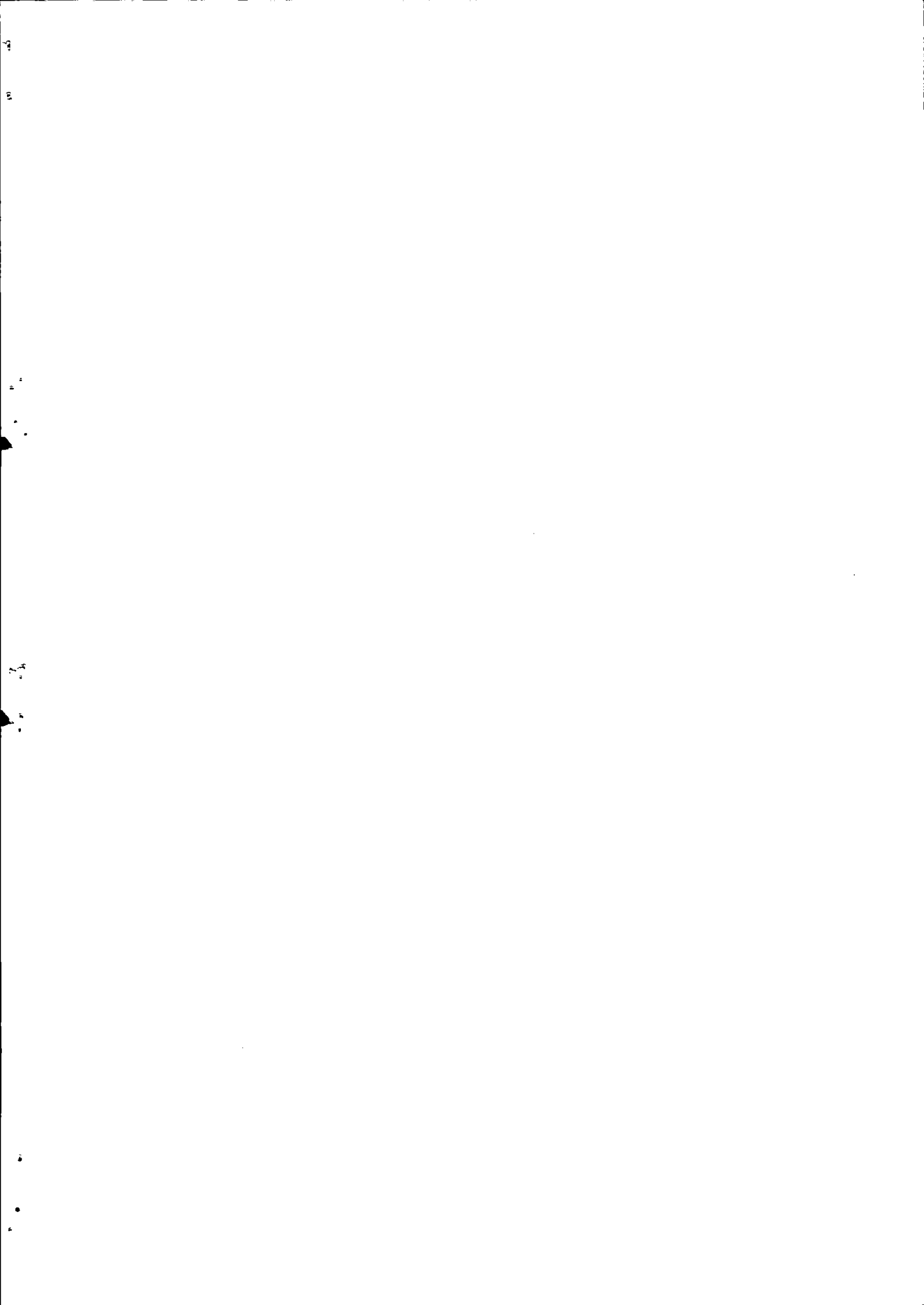
102

Disciplina	Maior que 6,0	Até 6,0	% de notas baixas
Ling. Port.	13	24	64,9
Matemática	9	28	75,7
Geografia	13	24	64,9
História	19	18	48,6
Ed. Física	33	4	10,8
Artes	21	16	43,2
Biologia	27	10	27,0
Inglês	18	16	51,4
Espanhol	23	14	37,8
Química	27	10	27,0
Física	17	20	54,1
Filosofia	16	21	56,8
Sociologia	31	6	16,2





ANEXOS



FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dados Estatísticos

Gráficos de aproveitamento em avaliações do Colégio Raimundo Santana Amaral, em Rubiataba – GO.

Fontes escritas

Provas aplicadas aos alunos do Colégio Raimundo Santana Amaral, em Rubiataba – GO.

Bibliografia

ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARROS, José D'Assunção. O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. *O papel do professor e sua construção do cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, Universidade Sta. Úrsula, 1994.

FREIRE, Paulo. *Essa escola chamada vida*. São Paulo, Ática, 1996.

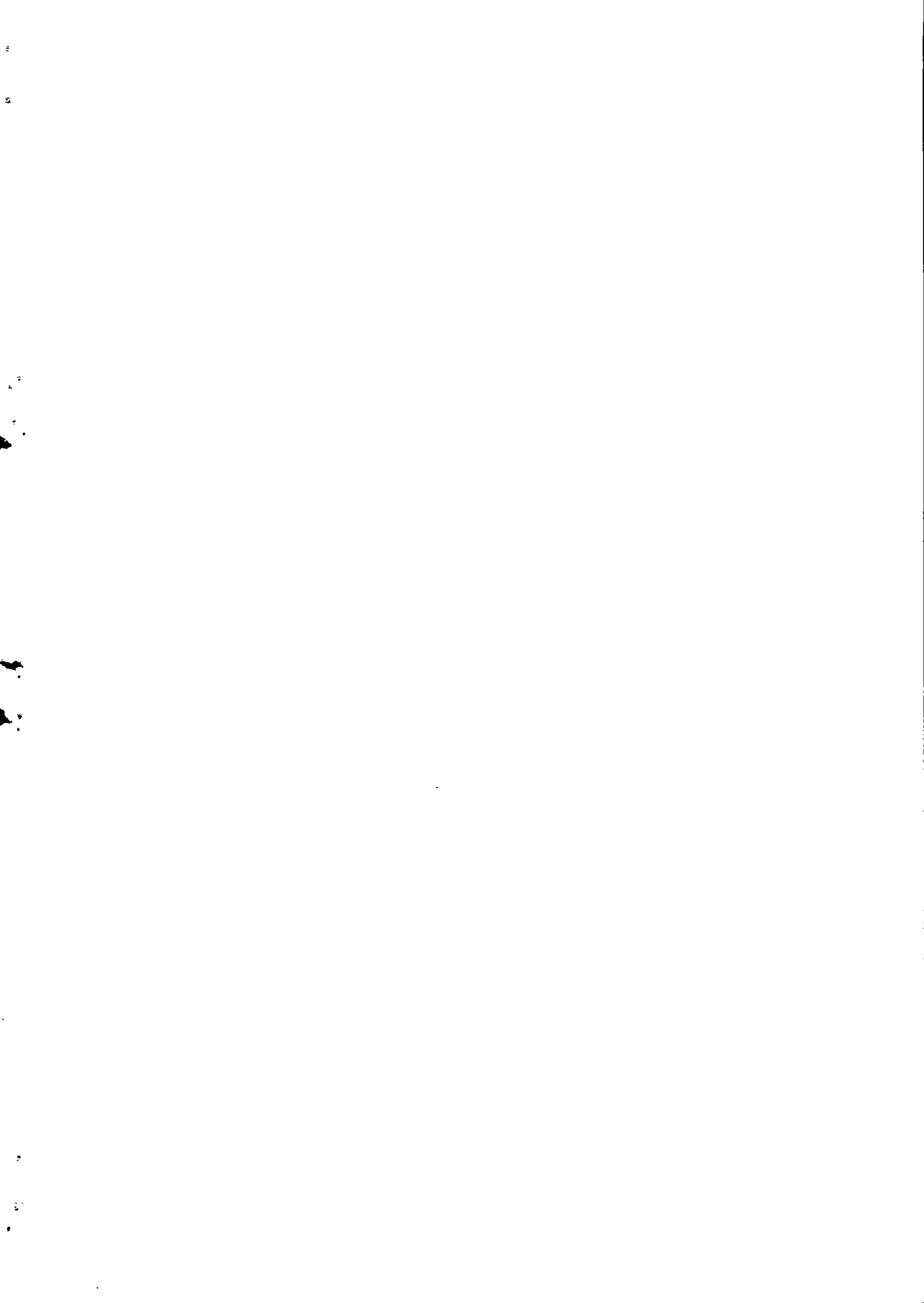
LUCKESI, Cipriano Carlos. *Equívocos teóricos na prática educacional*. Série estudos e pesquisas da Associação Nacional de Tecnologia Educacional (ABT) Nº 27, 1994.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1996.

PASQUALI, Luiz. *Questionário de avaliação de docência: Educação e Sociedade*. São Paulo, 1994.

Fonte bibliográfica virtual

Entrevista 'Avaliação da aprendizagem: visão geral', concedida por Cipriano C. Luckesi e disponibilizada em seu *site* na internet: www.luckesi.com.br – Data do acesso: 04/05/2009



CONSIDERAÇÕES FINAIS

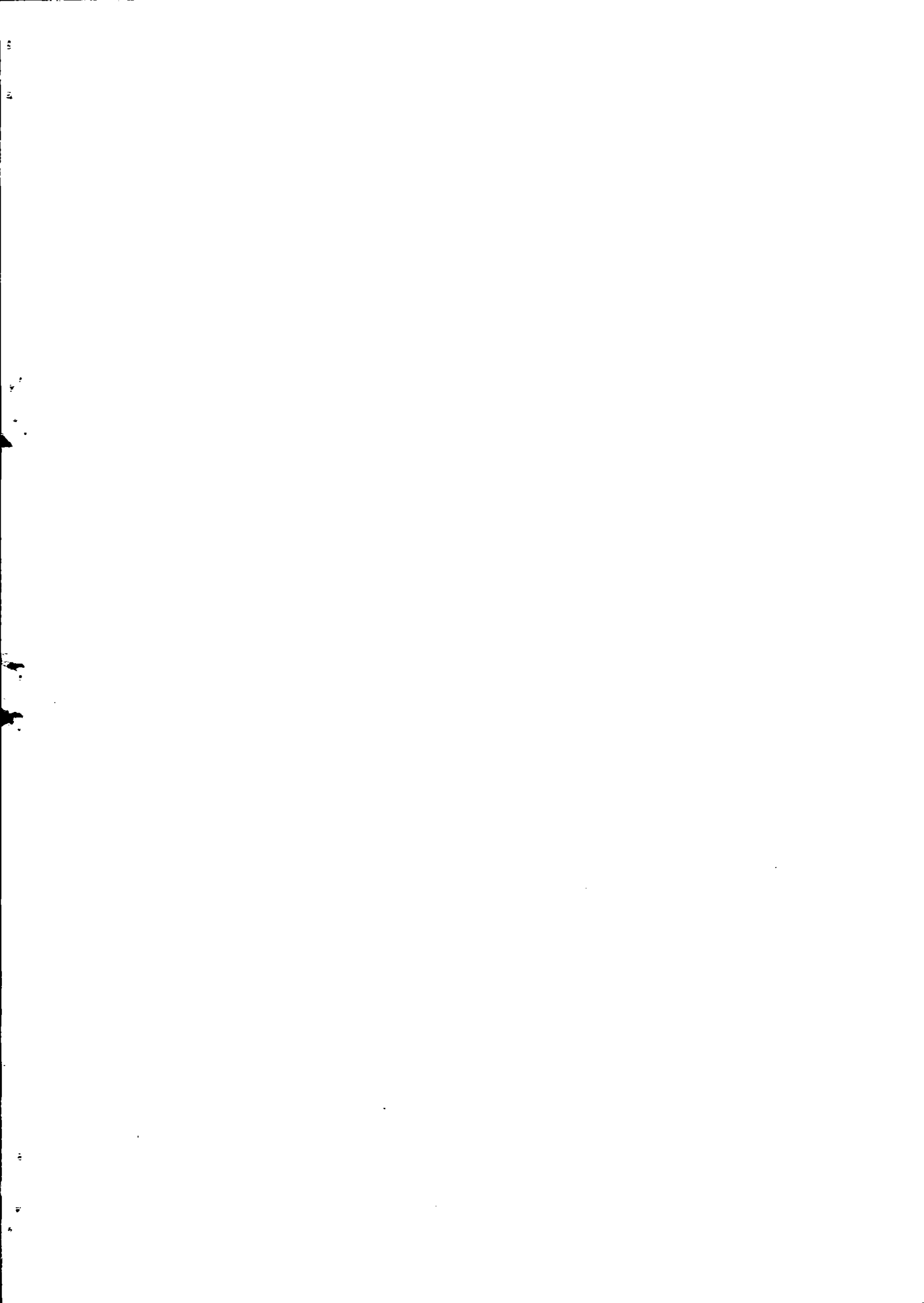
Nossa intenção aqui foi apresentar uma visão, se não esclarecedora do processo avaliativo, ao menos que esta seja indagadora da eficiência das formas avaliativas em uso e que oferecesse material interessante para a reflexão a respeito de como melhorar a prática da avaliação nas escolas públicas.

Tomando como exemplo um caso real, acreditamos ter podido desenvolver considerações a respeito da avaliação num contexto mais amplo, qual seja, o dos parâmetros educacionais em escala nacional.

Pudemos observar que uma prática avaliativa que busque integrar-se à capacidade de aprendizado dos alunos, considerados individualmente, faz-se necessária. Observamos também que o ensino da História precisa ser verificado através da avaliação de maneira mais justa condizente com a importância desta disciplina para o crescimento e efetivação da idéia de cidadania em nossa sociedade.

Através do questionamento e análise, em sala de aula, dos temas históricos, é possível melhorar o senso crítico dos alunos e fazer com que estes se tornem cidadãos mais conscientes de que fazem parte de um processo histórico e é resultado deste. A partir disso, oferecer-lhes a oportunidade de compreender melhor a realidade à sua volta e lidar com ela da maneira mais proveitosa possível.

Esperamos sinceramente termos atingido nossos objetivos e, enquanto educadoras, podermos contribuir para a melhoria das atividades educacionais em nosso ambiente escolar e, conseqüentemente, para o crescimento intelectual de nossa nação.



formais relativos ao assunto para que se compreenda melhor as considerações posteriores que podem ser feitas.

À frente, tem-se uma questão objetiva que interroga sobre qual o movimento intelectual que fundamentou a Revolução Francesa em termos políticos e ideológicos, qual seja, o Iluminismo. Esta questão se fosse discursiva, seria uma ótima oportunidade para que o professor pudesse obter dos alunos uma idéia maior a respeito da compreensão destes. Do modo como foi colocada, reduziu a complexidade das idéias iluministas, tão valiosas e presentes em nossa realidade até os dias de hoje, em um mero item desprovido de criatividade e senso crítico.

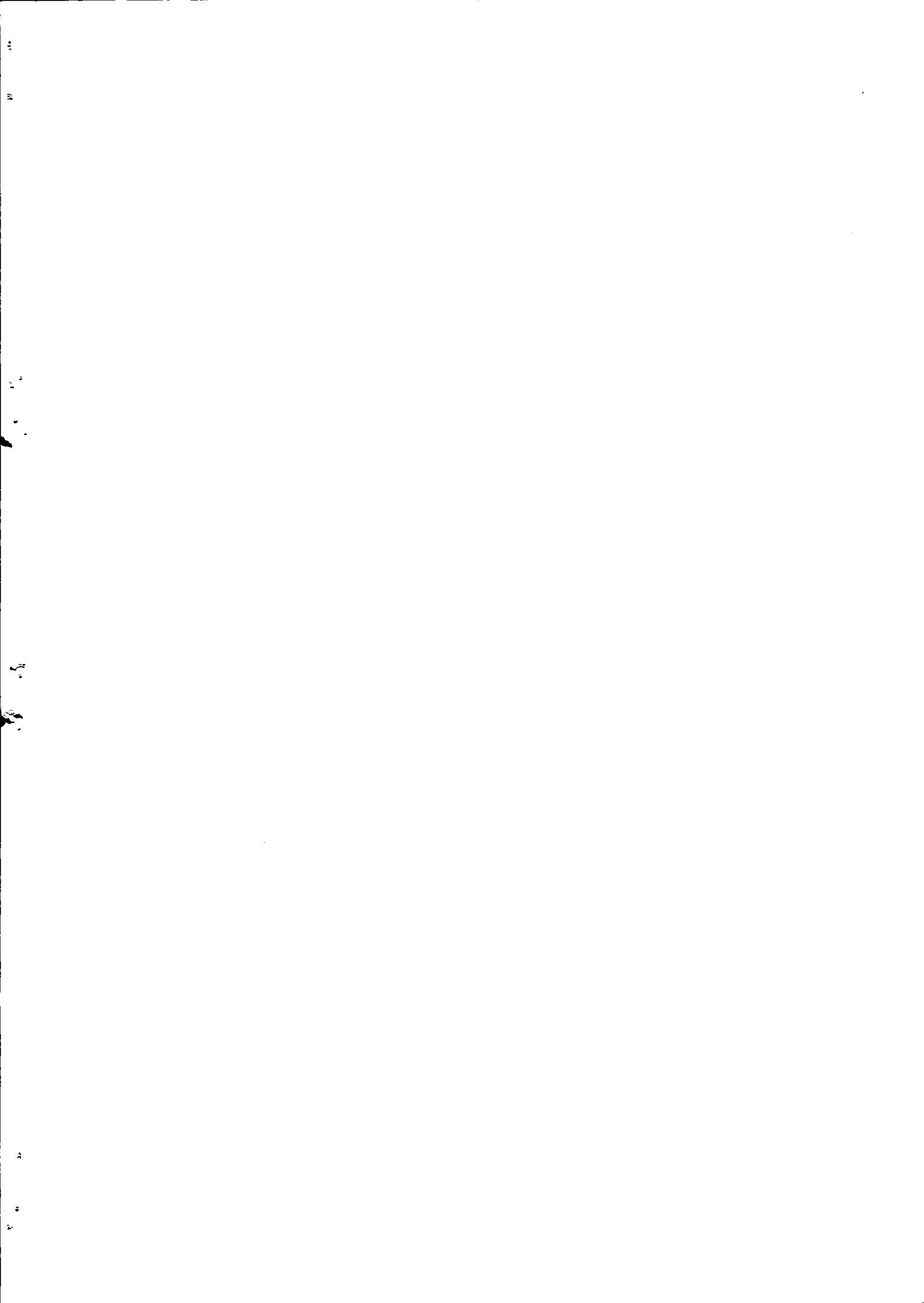
Porém, na última questão são apresentados dois trechos de retirados dos Discursos de Vergniaud e LePeletier, datados de 1793. No item A, pede-se que o aluno identifique cada um desses trechos como portador de idéias jacobinas o girondinas. Este item é bastante inteligente, pois estimula o aluno a relacionar o conteúdo estudado com um material relativo ao tema, mas ainda não visto.

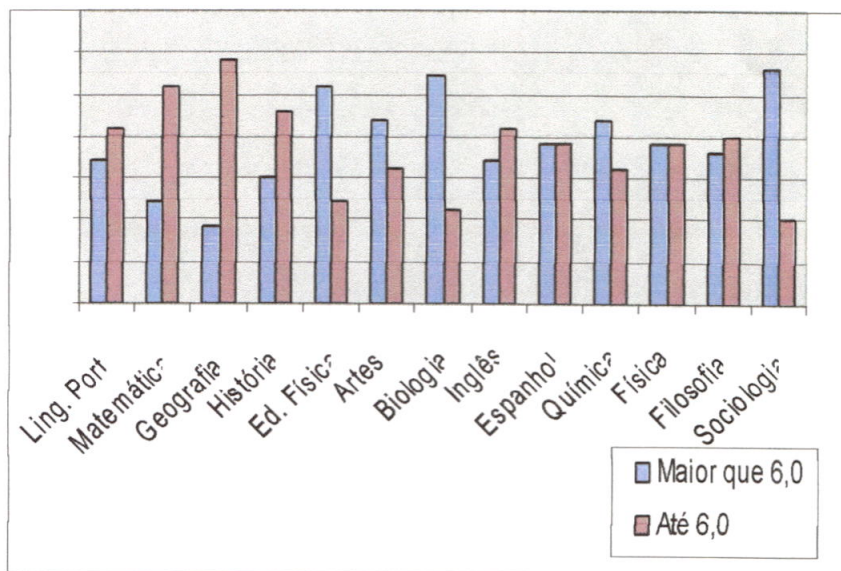
No item B, pergunta-se qual a opinião do aluno sobre o tema. Este é o espaço em que os alunos podem se expressar. Contudo, como dissemos, examinar é diferente de avaliar. O critério do professor nesse caso deve ser bastante minucioso. Apenas emitir uma opinião cheia de idéias do senso comum não deveria exatamente contar pontos na avaliação.

O aluno deve ser estimulado a emitir opiniões coerentes, fundamentadas, críticas; deve receber para isso informações suficientes, que o façam apto a estabelecer pontes entre passado e presente, a analisar o presente como resultado do passado ou mesmo como perpetuação deste.

Todavia, para que isso ocorra, as idéias devem ser debatidas, dissecadas, argumentadas, o que não é algo viável se os conteúdos históricos forem reduzidos a respostas objetivas altamente sintetizadoras. A questão objetiva deve ser bem elaborada, de forma a conter informações importantes e sutilezas que façam o aluno refletir sobre o que é lido.

De um modo geral, acreditamos que o material analisado apresenta um equilíbrio entre o método tradicional e as concepções mais modernas de se avaliar. Contudo, fica a nossa ressalva de que é sempre importante abrir mais espaço para a resposta discursiva, para a reflexão e elaboração de idéias pelos alunos.





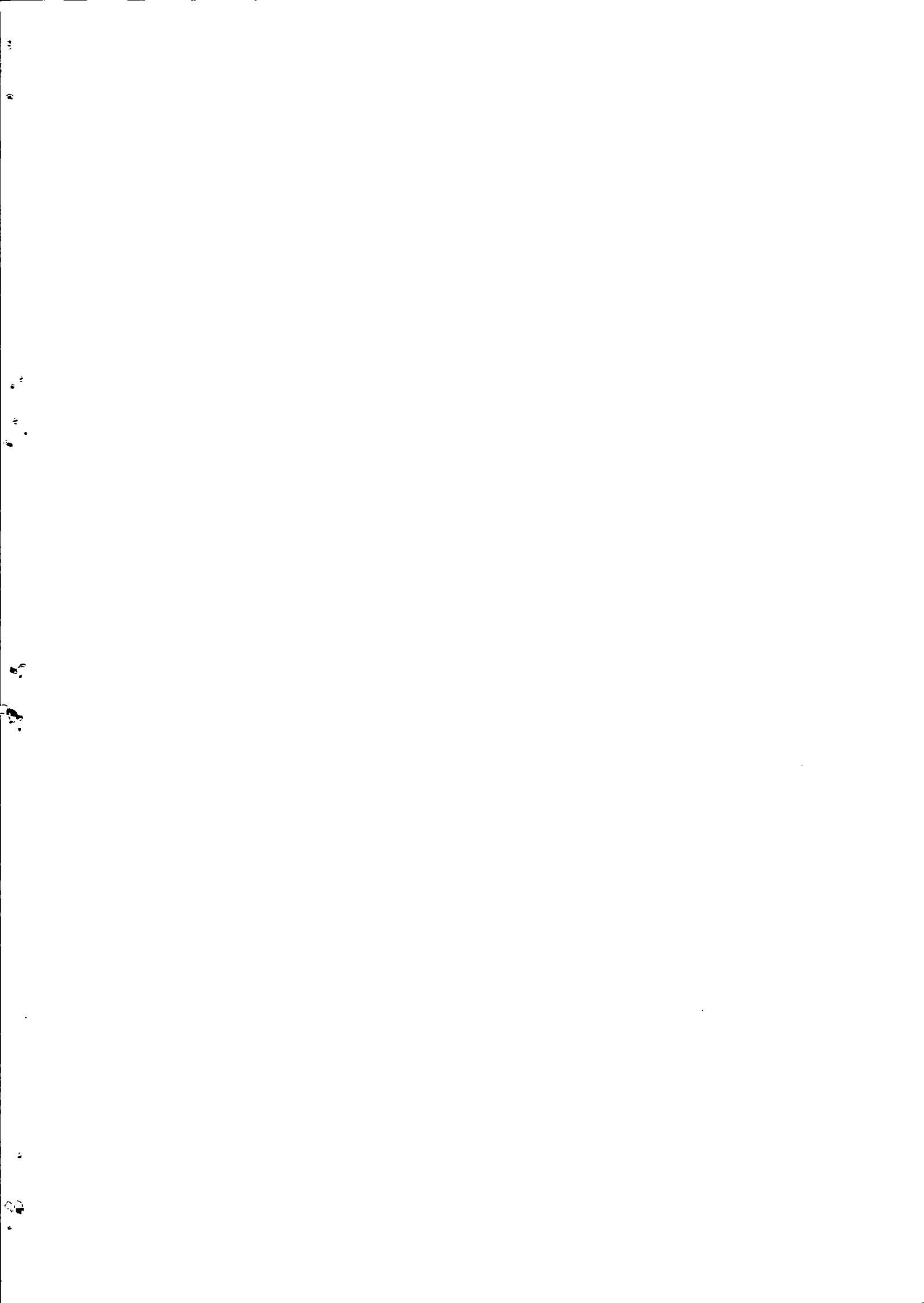
Pode-se observar que a disciplina de História possui, assim como a maioria das disciplinas, um ótimo resultado no que tange ao desempenho dos alunos. Se o aproveitamento destes pode ser quantificado, para que se atinja uma média, podemos dizer que os alunos se saem tão bem em História quanto em Matemática, uma disciplina considerada difícil.

O que isto quer dizer? Que a Matemática de repente ficou fácil, ou que a História de repente ficou difícil? Considera-se, senso comum, a História como uma disciplina fácil porque, como vimos, esta pode, muitas vezes, estar sendo 'vítima' da positividade do conhecimento, ou seja, de uma tentativa historicamente sedimentada durante décadas por nosso sistema de ensino de se atribuir às ciências humanas características decididamente pertencentes às ciências exatas como, por exemplo, a exatidão dos resultados.

Já dissemos que o *aprender/construir* História é um processo dialético ininterrupto, não admitindo verdades inquestionáveis, como ocorre na Matemática. A História pode admitir *consensos*, contudo, não é de sua natureza a atribuição de verdades absolutas diante do saber histórico.

Feita esta ressalva, passemos à análise de uma prova aplicada aos alunos da citada instituição que poderá nos informar bastante sobre que tipo de aprendizagem da História vêm sendo praticada e avaliada nas escolas públicas.

A prova em análise trata da Revolução Francesa. Na primeira questão, há proposições que devem ser julgadas quanto à sua veracidade, por exemplo: "A maior parte da população francesa pertencia ao Primeiro Estado". Este item, aparentemente óbvio, é totalmente válido, visto que um processo tão complexo como o da Revolução Francesa, por mais libertária que seja a proposta de ensino da Escola, exige que se saiba certos detalhes



ANÁLISE DO PROCESSO AVALIATIVO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO RAIMUNDO SANTANA DO AMARAL

Os resultados aos quais chegamos partiram de nossos fundamentos teóricos harmonizados aos dados gentilmente fornecidos pelo Colégio Raimundo Santana do Amaral. Estes dados constituem-se, basicamente, de gráficos e tabelas relativos ao aproveitamento dos alunos na disciplina de história, entendendo-se aqui o termo aproveitamento como o *status* de *aprovado* ou *reprovado*, segundo o critério quantitativo. Há também algumas provas que foram aplicadas aos alunos e que também serão utilizadas.

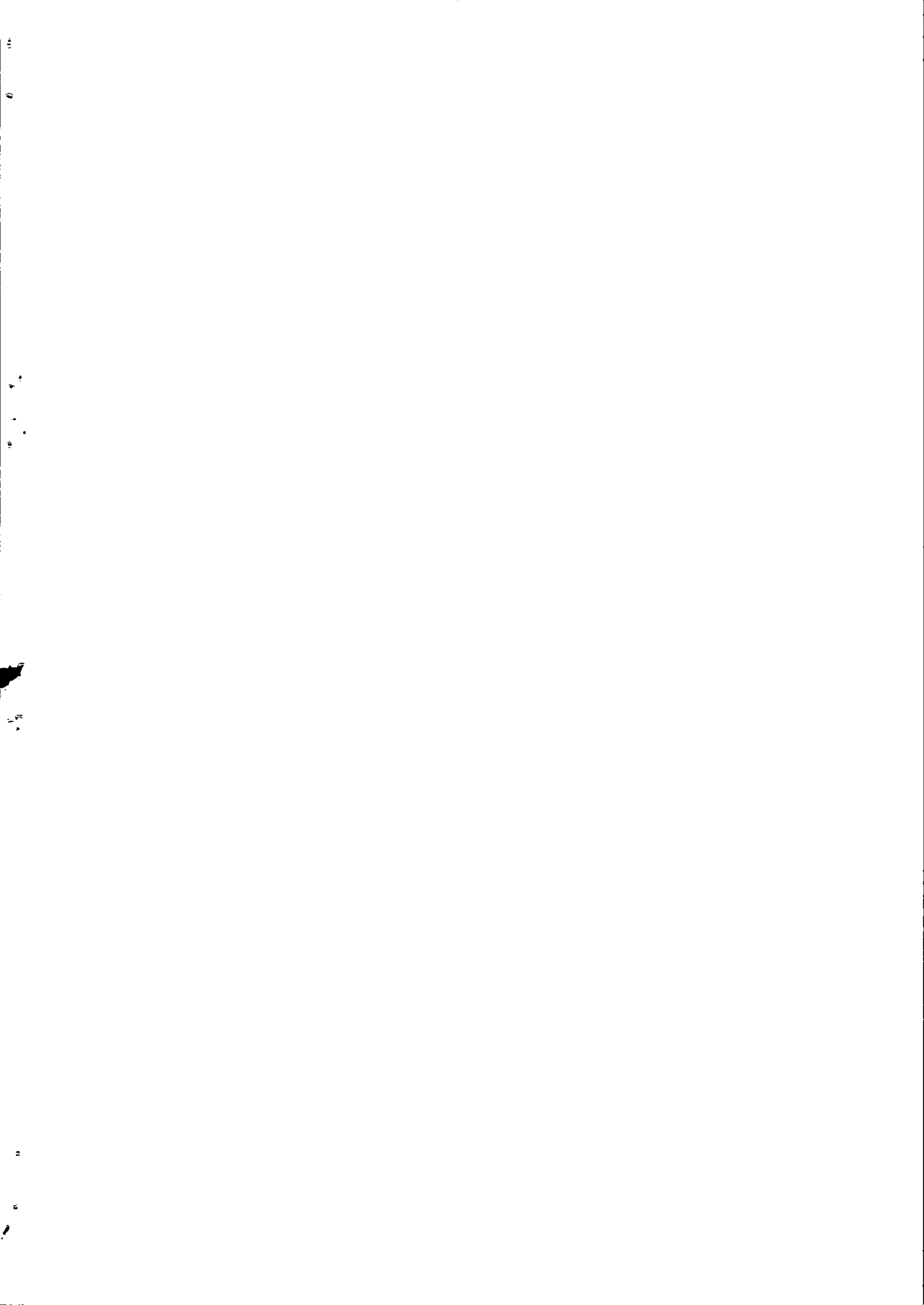
Inicialmente, percebe-se que os gráficos apresentados são a quantificação coletiva dos resultados apresentados, ou seja, a soma dos desempenhos individuais. Isso equivale a dizer que as especificidades das turmas podem não estar sendo devidamente consideradas, ou seja, existe um padrão a ser seguido, uma meta a ser alcançada à qual alguns, infelizmente, não conseguem corresponder.

Se o aproveitamento da aprendizagem restringe-se a uma *média*, pode-se dizer que o resultado é, aparentemente, positivo, visto que poucos alunos não alcançam o desempenho esperado. Tomemos como exemplo o gráfico abaixo:

APROVEITAMENTO DOS ALUNOS NO 3º BIMESTRE

Série:
3º C

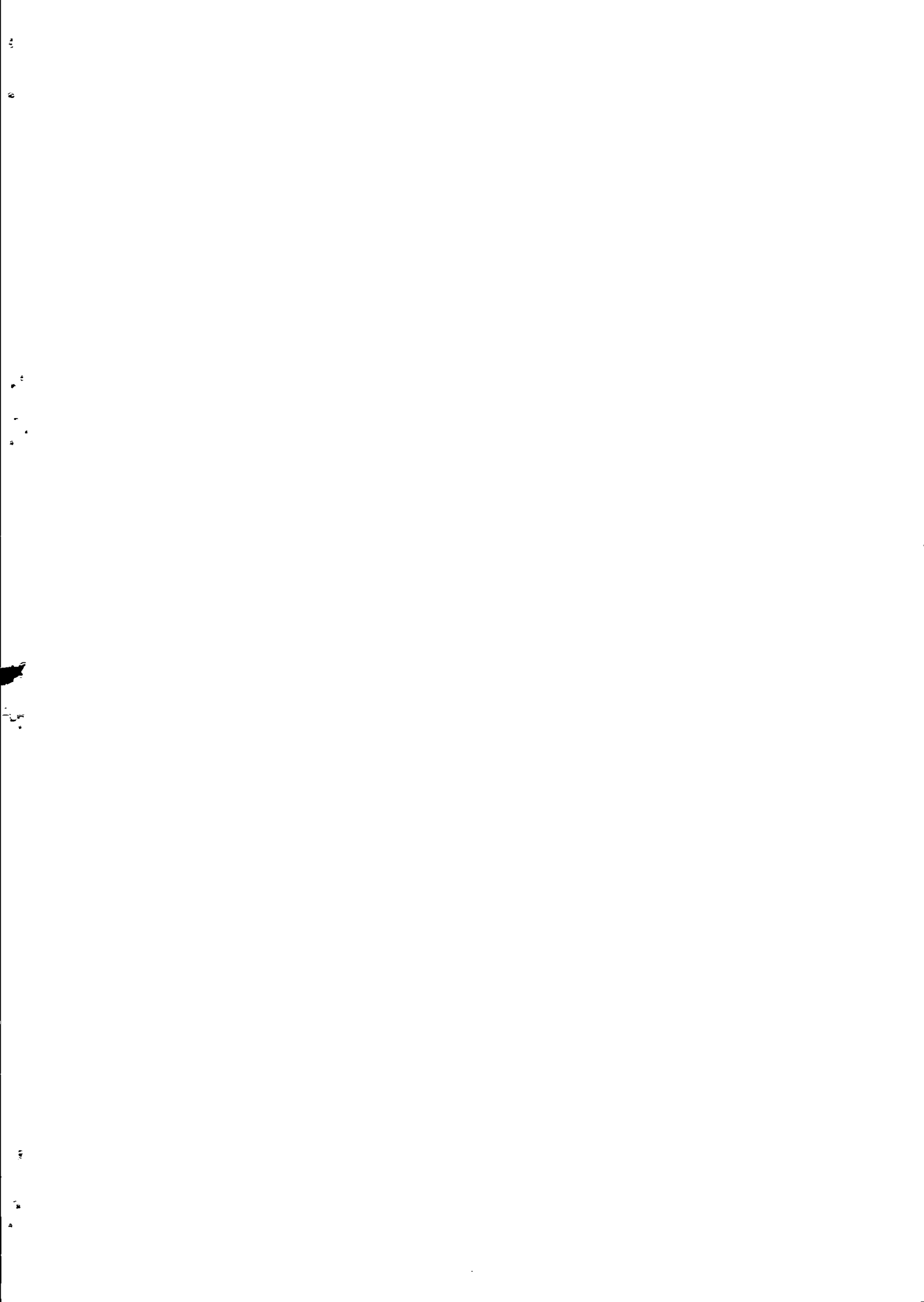
Disciplina	Maior que 5,0	Até 5,0	% de notas baixas
Ling. Port.	25		0,0
Matemática	23	2	8,0
Geografia	21	4	16,0
História	23	2	8,0
Ed. Física	27		0,0
Artes	23	2	8,0
Biologia	25		0,0
Inglês	25		0,0
Espanhol	23	2	8,0
Química	24	1	4,0
Física	25		0,0
Filosofia	21	4	16,0
Sociologia	24	1	1,0



menores. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática.

Tecidas nossas considerações a respeito da prática pedagógica de avaliação, passamos agora às considerações a respeito de nosso objeto de estudo mais específico, qual seja, a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio do ensino público do Colégio Estadual Raimundo Santana do Amaral, situada neste município.

Acreditamos ter demonstrado de modo explícito e coerente as idéias que fundamentam nossa análise e que estas são pertinentes para que nosso trabalho alcance o resultado positivo a que se propõe.



Escola tem um papel fundamental no processo de avaliação da aprendizagem, em como ele está sendo produzido, na sala de aula, na própria Escola e para além desta.

Ao enfatizarmos o lugar de destaque da Escola no processo avaliativo, traduzimos um determinado tipo de avaliação que extrapola a mera verificação do rendimento. Estaríamos pensando em uma concepção de avaliação que, sendo abrangente, englobaria a condição existencial do aluno, o controle democrático destacando a participação, as dimensões qualitativas, o processo e o produto, além de conter, também, elementos para a tomada de decisões em nível docente e de unidade escolar.

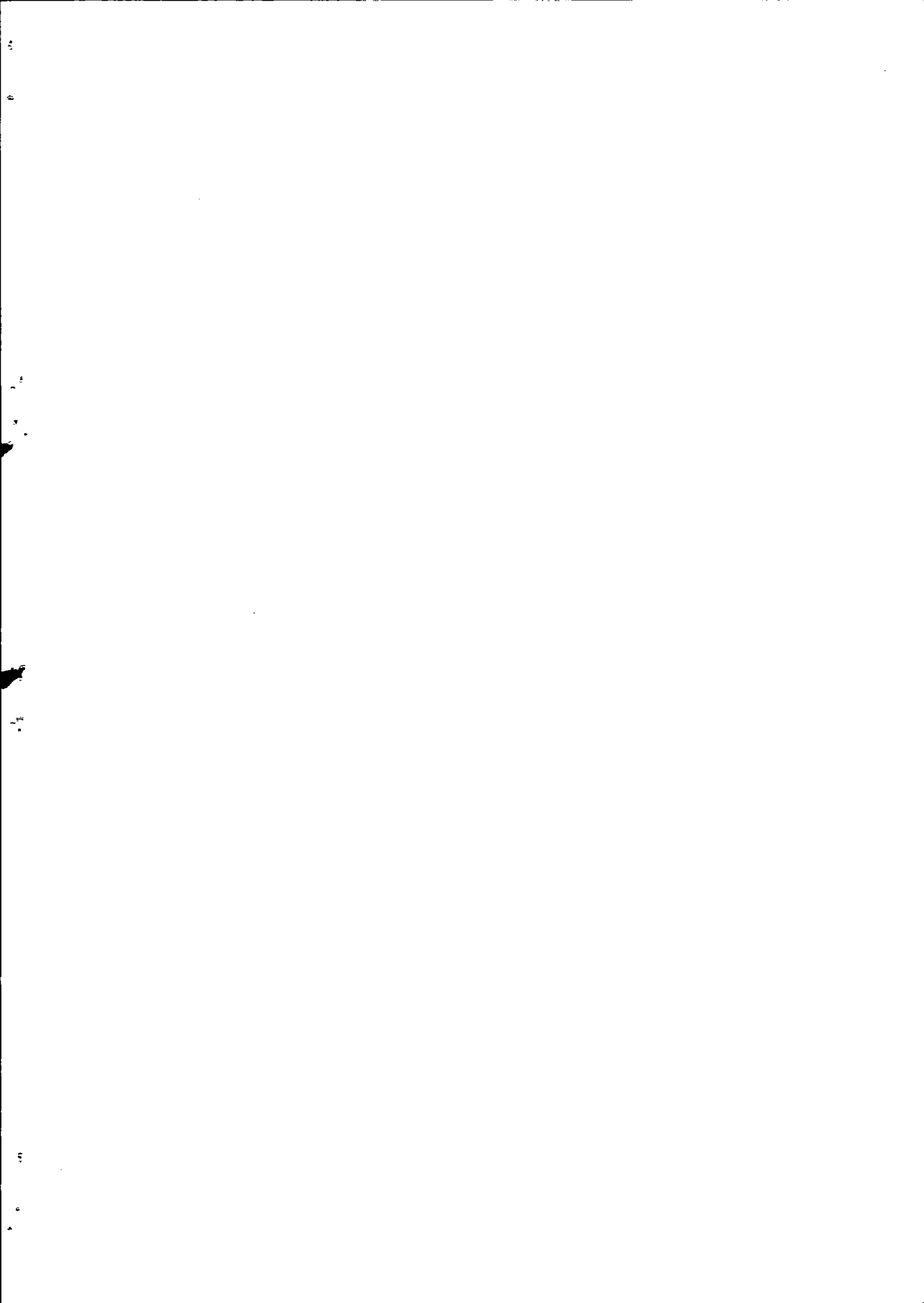
Ressaltamos, portanto, que a avaliação não pode ser vista isolada de uma proposta educacional que se pretende viabilizar, vindo contextualizada em um projeto de educação e sociedade.

Assim sendo, para trabalhar com avaliação, não necessitamos de mudar nossos instrumentos, necessitamos de mudar nossa postura, ou seja, ao invés de examinar, avaliar. Os resultados de um teste, no caso, podem ser lidos sob a ótica do exame ou da avaliação.

Após a correção, se o utilizarmos sob a forma de exame, classificaremos o aluno, minimamente, em aprovado ou reprovado; mas se o utilizarmos sob a ótica da avaliação, vamos qualificar o desempenho provisório do aluno, tendo em vista encaminhar atividades que melhorem seu desempenho, caso este não seja satisfatório ainda. Deste modo, não é o instrumento que caracteriza o ato de examinar ou avaliar, mas sim a postura de avaliar ou examinar.

A partir disso, pode-se dizer que, se uma escola não dispõe de infra-estrutura suficiente para desenvolver atividades avaliativas mais dinâmicas e interessantes do que uma prova escrita, isso não invalida seu potencial avaliativo, uma vez que este potencial é inerente à conduta do professor.

As concepções modernas de avaliação passam pela defesa de uma abordagem historicamente situada que, em relação ao aluno, leve em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida. A busca da possibilidade de avaliar a qualidade do ensino faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, sendo que a sua natureza deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças



participação ativa e crítica possibilitarão vislumbrar o horizonte de uma sociedade mais justa, livre, solidária e democrática.

Propomos a avaliação como processo que tem em seu cerne a participação vista como construção do conhecimento pela via do diálogo. Dessa forma, o aluno é participante ativo do processo de avaliação, em todos os seus momentos, também se auto-avaliando.

Participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente. Aprender a avaliar-se e a criticar-se para melhorar é a contribuição central da participação para a avaliação. Aprender a participar significa aprender a dialogar, a organizar, criticar e, fundamentalmente, aprender a aprender. Gera-se, assim, uma participação cada vez mais profunda que sai do âmbito da Educação formal e vai para a vida, que é um processo permanente de educação.

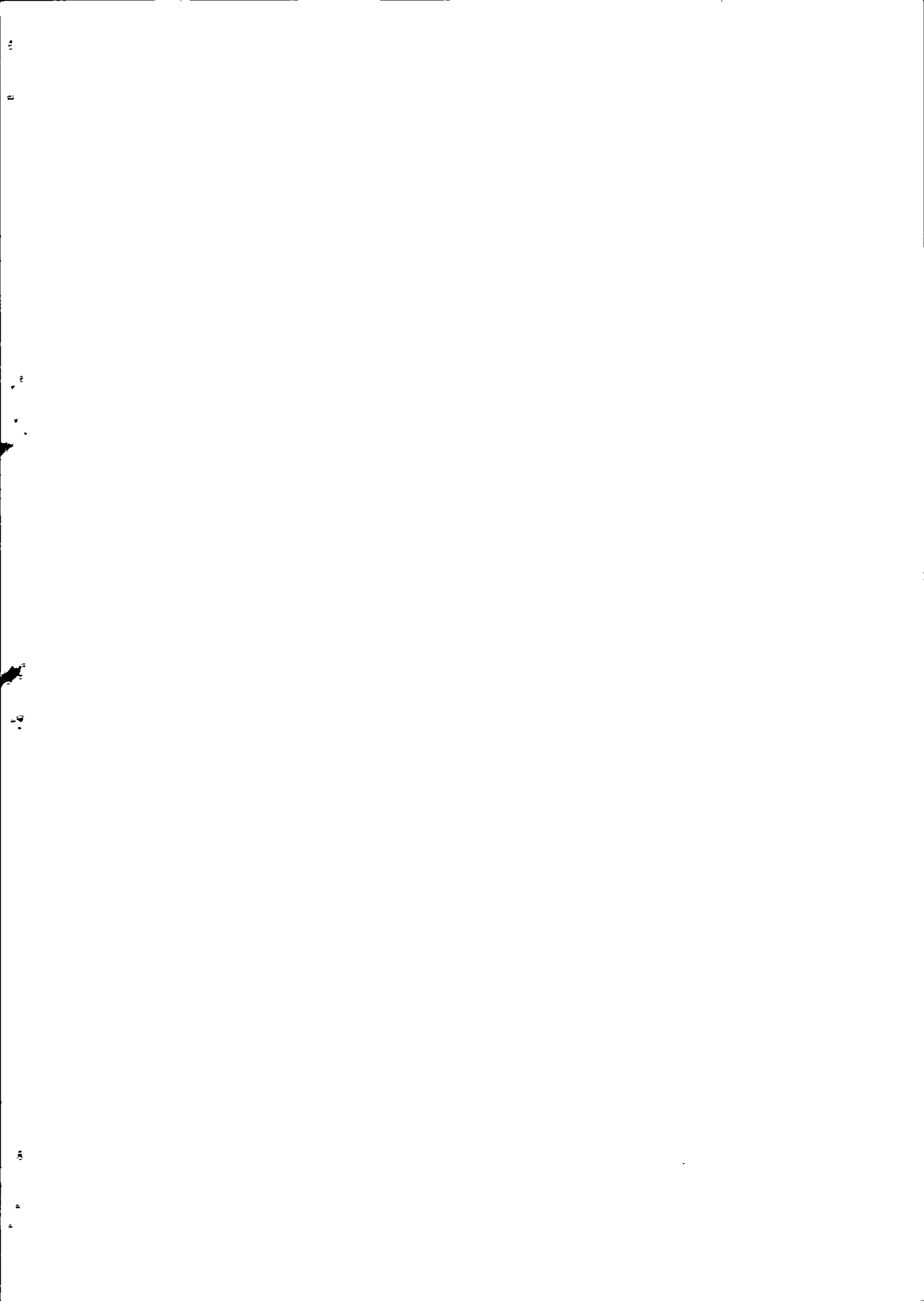
A avaliação se constitui, portanto, em uma participação permanente e a participação, em avaliação permanente, tendo-se, dessa forma, a compreensão da avaliação, fundamentalmente, como processo. Ao relacionar avaliação e participação, propomos que todos os envolvidos no processo educacional participem, ou criando novos conhecimentos, ou definindo as reais necessidades de uma comunidade, buscando soluções para os problemas e transformando a realidade.

Antevemos uma nova concepção de participação, relacionada com avaliação e significando algo criativo e transformador, crítico e ativo, conjunto e solidário. Participação na avaliação tem a marca de processo, de avaliação permanente, que se avalia e se critica para se aperfeiçoar.

A prática avaliativa não está dissociada do contexto do trabalho pedagógico. Não é possível mudar o sistema avaliativo sem mudar também o trabalho pedagógico. É preciso sutileza e aperfeiçoamento da percepção do 'humano' ao educador para apreender quais as necessidades de cada aluno.

A partir disso, pode-se criar estratégias de participação coletiva na construção do saber, promovendo, conseqüentemente, maior interação entre o professor e os alunos e também entre os próprios alunos, no sentido de que, se um aluno possui mais facilidade, certamente poderá auxiliar o colega que ainda não compreendeu o conteúdo. Com isso, o conhecimento torna-se passível de análise mais diversificada e participativa.

A avaliação da aprendizagem se faz não isoladamente, mas incorporando uma compreensão de como o desempenho do aluno vem sendo produzido na escola. A escola ganha a feição de pólo decisor, autônomo, criativo, com uma gestão democrática e participativa. A especificidade de cada contexto escolar deverá ser considerada. O coletivo da



Contudo, precisa necessariamente questionar a validade do que é tido como exato ou verdadeiro.

No processo de transmissão da cultura é que esta se renova e se transforma, produzindo efeitos no tempo e no espaço social e humano ao qual pertence. Para que se possa questionar é preciso antes conhecer e também fornecer subsídios e novas informações aos educandos, para que estes tenham condições intelectuais de desenvolver tal tarefa durante, por exemplo, o processo avaliativo.

Trata-se, portanto, de uma questão de se buscar o equilíbrio da abordagem pedagógica que possibilite o olhar crítico e neutro, capaz de analisar com lucidez as possibilidades verificadas para a solução de uma questão.

A compreensão da avaliação enquanto processo e não enquanto produto põe em evidência o conceito de participação. A temática sobre participação é de tanta atualidade que tem ocupado grande parte dos espaços de questionamento da reflexão educacional. Essa relevância deve-se à ênfase no processo de democratização das relações sociais na família, na Escola, na sociedade, resultado da evolução socioeconômica e político-cultural que vem sofrendo nosso país na última década.

No paradigma clássico de avaliação da aprendizagem, o conceito de participação aparece com uma conotação apassivada. Há muito pouca participação no processo avaliatório e ela é vista, epistemologicamente, como mera reprodução mecânica de conteúdos, via memorização. É uma participação sem diálogos, sem crítica, sem questionamento, passiva.

Essa participação passiva não é contextualizada nem historicizada; não é crítica nem criativa. No paradigma de educação progressista e libertadora, a avaliação da aprendizagem como um processo, como algo permanente, está intimamente relacionada ao conceito de participação.

Nesse sentido, a avaliação permanente pressupõe participação. Vemos a participação como um processo de construção do conhecimento. Assim, a avaliação propõe uma participação como criação permanente, uma construção junto e não um viver o construído. Pelo prisma educacional, a participação se viabiliza através do diálogo e é vista como um processo ativo, crítico e criativo.

A participação se faz não por um ato autoritário, mas pelo diálogo democrático, que busca a transformação, constituindo-se em um processo dinâmico e dialógico. Não é imposta, mas ativa e inteira, respondendo às necessidades reais e sentidas dos sujeitos. Ao construir e criar conhecimento, ativamente, a participação percorre os caminhos da ação-reflexão e se reveste de uma dimensão crítica que permite a inserção contextualizada. Só a



Através do método expositivo é possível atingir o objetivo da assimilação receptiva do conteúdo por parte do educando. Porém, este método precisa ser repensado em favor de sua dinamização no sentido de dialogar com linguagens mais contemporâneas e também de não levar necessariamente a respostas exatas, mas, sim, à pesquisa de uma resposta que seja coerente para o aluno.

Essa resposta será avaliada e poderá ser verdadeira ou não, no todo ou apenas em certa medida, mas o que importa ressaltar é que a avaliação não deve perder de vista o processo que possibilitou a produção dessa resposta e as aberturas feitas a partir do assunto desenvolvido para o estabelecimento de novas relações e, conseqüentemente, a aprendizagem de um número maior de informações.

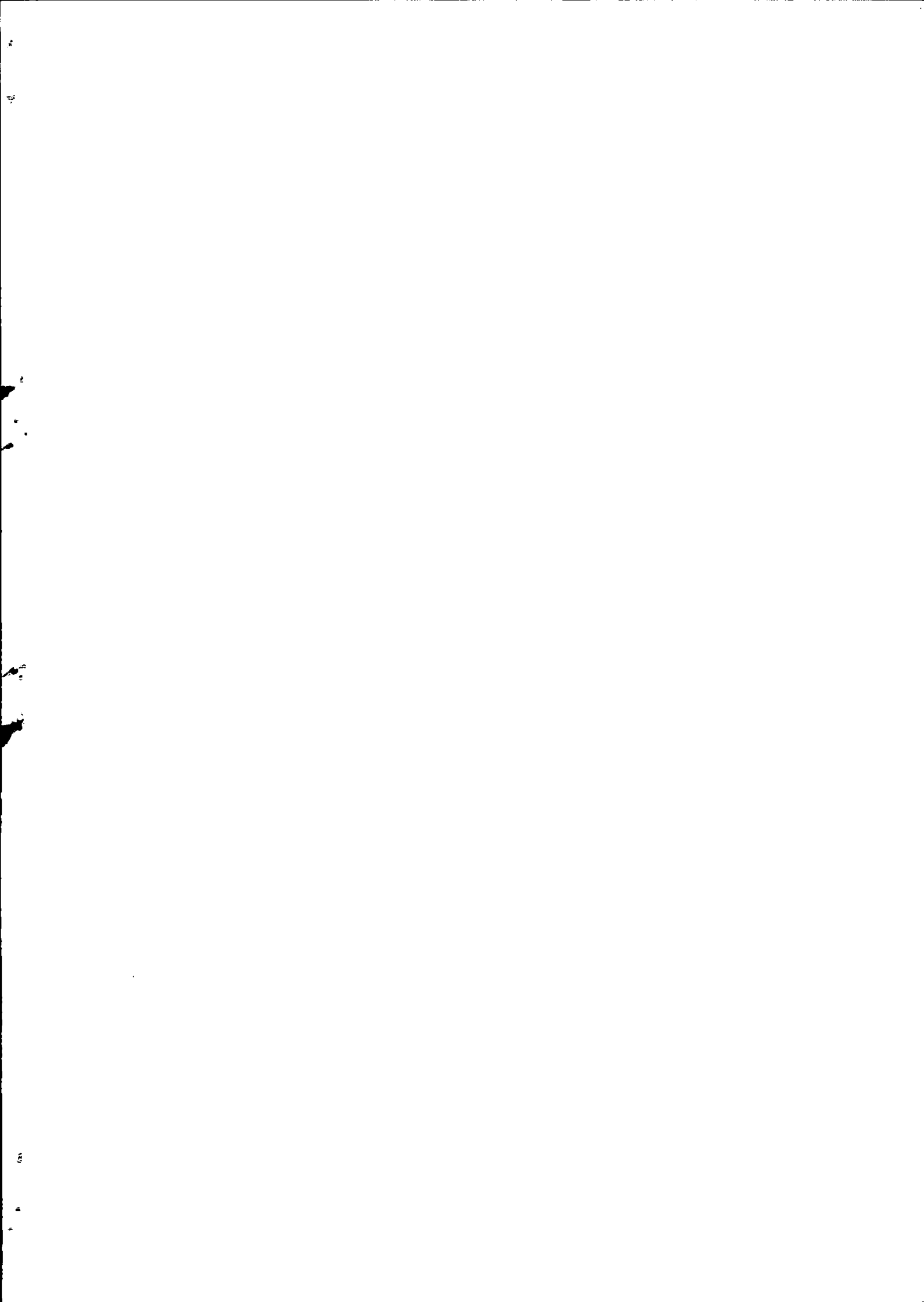
O mais importante é que ela seja discutida, analisada, dissecada para que o educando sinta-se parte ativa do processo educacional. A avaliação pode, portanto, contribuir para um ensino de maior qualidade no sentido de não se restringir e deixar em aberto tanto a questão do acerto, que é fruto de um processo interativo entre professor e aluno, quanto da quantificação da nota, que deve ser atribuída somente depois de exauridas as possibilidades do educador de se fazer compreendido, ou seja, trata-se de um processo contínuo.

Os quocientes de aprendizagem presentes na avaliação, longe de sua função fetichizada de demonstrar o sucesso do aluno, significam, acima de tudo, se este está assimilando verdadeiramente a cultura da qual faz parte. A escola possui esta função de transmitir a cultura aos alunos e de internalizar nestes o caráter inerente à sociedade à qual pertence. Diante disso, o educador deve preocupar-se em ser honesto com relação à aquilo que ensina e à forma como avalia pois, se desejamos uma sociedade melhor, a escola é o lugar ideal para questionarmos e inserirmos mudanças relativas aos valores atribuídos aos eventos históricos pela sociedade. Luckesi diz que:

Aprender é internalizar ativamente, sob forma de hábitos, as experiências práticas com o mundo da natureza e da vida; isso pressupõe uma cultura existente e anterior aos sujeitos individuais.

A assimilação dos conteúdos socioculturais pela nova geração cria condições de sua reprodução; essa assimilação reprodutiva cria as condições para que a jovem geração ganhe suporte para garantir o avanço desta mesma cultura. Assimilar (reproduzindo) para renovar (revolucionando) é a expressão da dialética entre o velho e o novo. (LUCKESI, 2005)

O que podemos compreender a partir da obra de Luckesi e deste trecho em especial é que o ensino e a avaliação não precisa necessariamente invalidar o que já se sabe.



vidas. Eles devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir, mas nunca alvos a serem buscados. (LUCKESI, 2005)

Para que a prática docente seja crítica e construtiva, além de outros inúmeros fundamentos e práticas a serem seguidas, a avaliação deve também adequar-se aos pressupostos pedagógicos. O objetivo da ação educativa é ter interesse em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente. Todavia, essa obviedade esbarra nas manifestações tanto do desempenho do sistema educativo, quanto na conduta individual dos professores.

Nem sempre os objetivos a serem alcançados são perseguidos, visto que a realidade de nossa educação, em termos financeiros e de infra-estrutura é, na maioria dos casos, sofrível. Este panorama de coisas desestimula o educador a desenvolver com a dedicação merecida a sua tarefa. Contudo, culpar o sistema não é a solução.

Mesmo diante de dificuldades imensas, a tarefa de educar é algo que se faz por amor, logo, o estímulo à aprendizagem independe de bons salários ou boa estrutura. É claro que sob melhores condições tudo seria mais fácil e mais produtivo, porém, o essencial é a força de vontade do educador para trabalhar em busca de soluções alternativas e desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível.

O desenvolvimento do educando implica o desenvolvimento das diversas facetas do ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. Assim, em cada caso, o que se trata é de desenvolver as possibilidades latentes relacionadas ao potencial de cada aluno, no que tange ao processo de conhecimento.

Poderíamos aqui abrir a divergência instituída pelo marxismo: o ser humano faz a sociedade ou é consequência dela? Seria mais fácil argumentar a partir da segunda concepção. Entretanto, as idéias de Luckesi sobre a educação mostram-nos que, a sociedade pode mesmo moldar o indivíduo, contudo, através da educação é possível romper o círculo vicioso da alienação, refletida, por exemplo, nas conhecidas provas de História à moda antiga e ainda em uso, com perguntas do tipo: 'Quem descobriu o Brasil?', e para a qual há apenas uma única e enfadonha resposta..

É preciso transformar as habilidades dos alunos em hábitos, que possibilitem o desenvolver-se de ações inteligentes. Produzir variados pontos de vista sobre um determinado conhecimento até que ele se torne um elemento conscientizador e estimulante.



ter existido, mas que, em diversos e tristes momentos da história não apenas do Brasil, mas da humanidade, foi largamente utilizada: sua função foi a de moldar pessoas de modo a torná-las as mais possivelmente padronizadas, através de instrumentos de coerção, através da ameaça, do medo.

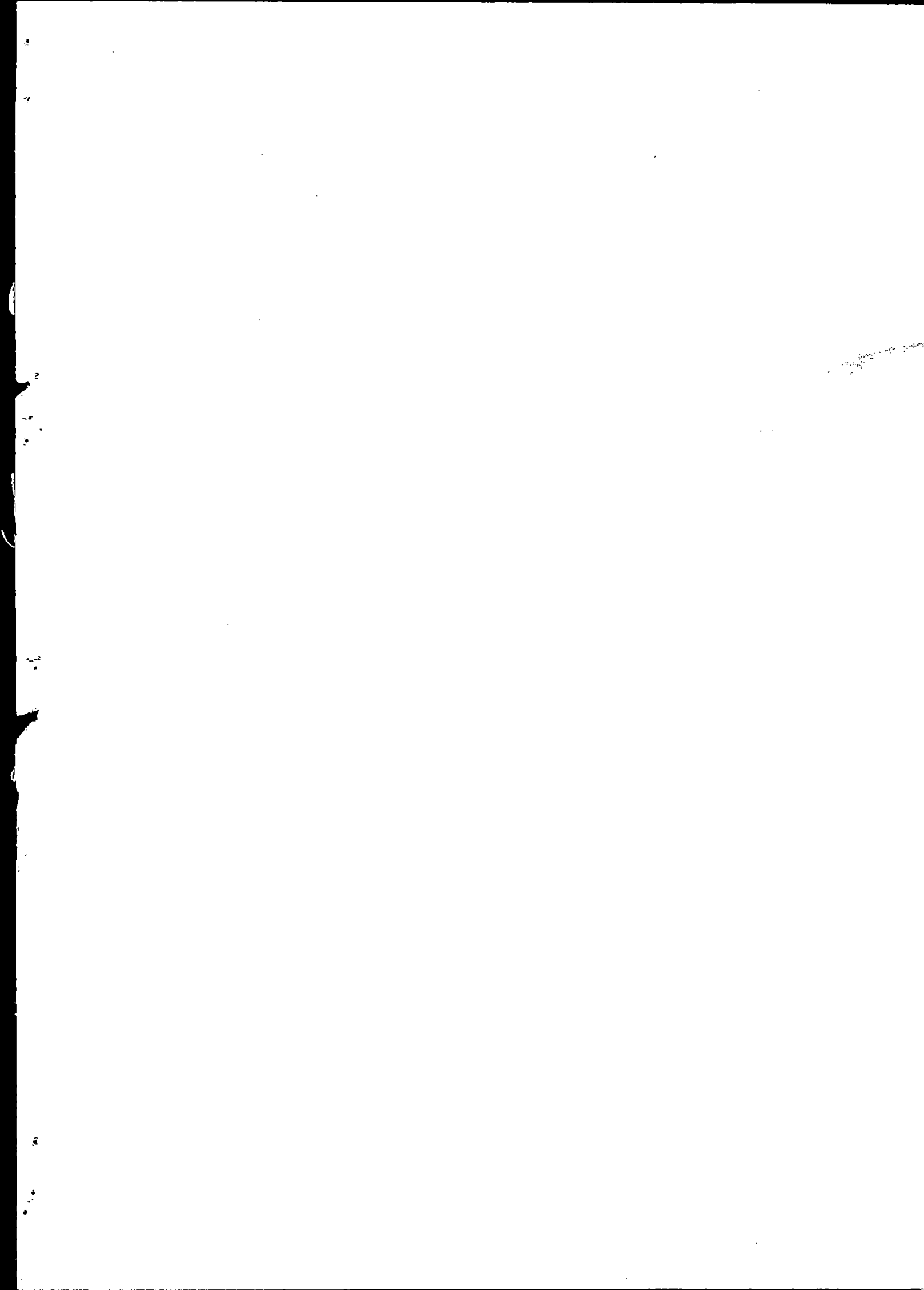
As conseqüências sociais e psíquicas (em se tratando do indivíduo) são imensas e não podem ser desenvolvidas aqui. Contudo, as conseqüências para o processo educativo podem ser observadas. Pedagogicamente, a função verdadeira da aprendizagem seria a de auxiliar a construção de uma aprendizagem satisfatória, contudo, por ter seu foco direcionado no sucesso da 'nota alta' nas provas, acaba-se secundarizando o ensino e a aprendizagem enquanto atividades essenciais do processo educativo.

O fetiche, a aparência do sucesso, torna-se mais relevante que o sucesso em si, que deve ser medido pela verificação da capacidade do aluno de desenvolver idéias de maneira coerente, inteligente e livre, não apenas sua habilidade em memorizar conceitos prontos e aplica-los no espaço exato que lhes esta reservado na prova; tudo isso é relevante para todas as disciplinas, mas para o ensino de História é um ponto fundamental do qual depende a verdadeira aprendizagem.

Fazer com que o ensino da História saia do senso comum e tristemente padronizante, representado pelo ensino desta disciplina a partir de conceitos totalmente inadequados, fundamentados na memorização e repetição de idéias prontas envolve também a modificação das formas de se avaliar. Entretanto, para que se mudem os parâmetros de avaliação, deve-se mudar também a forma de ensinar.

É preciso incentivar o aluno a buscar por si mesmo, a interessar-se pelo tema e desenvolve-lo de forma a relacionar fatos passados com a realidade, com o que acontece na atualidade, para que se possa entender a história como processo humano ininterrupto e sempre passível de reavaliações. A partir disso, o ato avaliativo poderá ser modificado e aplicado de maneira mais eficiente e, ao mesmo tempo, mais livre, respeitando a capacidade de compreensão de cada aluno e sua maneira própria de associar os conceitos e estabelecer relações entre fatos, idéias, etc.

Diante disso, é necessário pensar sobre o respeito às limitações de cada aluno e, conseqüentemente, rever o que tem sido praticado durante tanto tempo com relação ao processo avaliativo. Mostra-se imperativo abolir a padronização e, conseqüentemente, a castração da criatividade no ambiente escolar, resultante da rigidez com relação ao certo e ao errado. Segundo Luckesi:



A idéia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo; (...) Sem padrão, não há erro. O que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando. Ao investirmos esforços na busca de um objetivo qualquer (...) não há erro, mas sucesso ou insucesso nos resultados de nossa ação. (LUCKESI, 2005)

Aplicando-se o que foi dito acima à avaliação de História, temos que a adoção de um campo mais amplo de respostas e pontos de vista possíveis numa prova corresponde a uma valorização mais democrática daquilo que foi produzido por uma turma de alunos. Em se tratando do ensino de História, isso é algo extremamente relevante, visto que o significado atribuído a um evento ou conceito historicamente situado é coisa produzida pela vida em sociedade (reunindo-se em torno da palavra 'sociedade' tanto a sociedade civil, quanto o Estado ou a Academia). Portanto, quanto maior a quantidade de diferentes visões a respeito de um tema, mais possibilidades poderão ser contempladas, revistas, analisadas quanto à sua validade ou não, na busca de um consenso ou, melhor ainda, na valorização da diversidade de opiniões. Logo, o erro torna-se algo totalmente discutível.

A formulação de pronunciamentos sobre experiências vividas implica a intersubjetividade mesmo que efetuada no espaço da subjetividade: nesse processo não são produzidos posicionamentos isolados, meramente pessoais, mas é gerado um conteúdo que supõe uma compreensão compartilhada, da realidade, desde a sua gênese. Por isso, é possível afirmar que os relatos dos sujeitos carregam um conhecimento sobre avaliação escolar socialmente elaborado, que contém símbolos e significados construídos coletivamente.

É preciso criar uma acepção positiva do erro na atividade avaliativa. Reconhecendo a origem e a constituição do erro podemos superá-lo, com benefícios *significativos para o crescimento*. Quando se atribui uma atividade à turma e percebe-se que algum aluno não chegou a um resultado satisfatório, é preciso dar a ele uma nova orientação para que possa entender melhor a proposta e colocá-la novamente em prática.

Isto é oferecer ao aluno a oportunidade de crescer. É também oferecer a nós mesmos, enquanto educadores, a oportunidade de cumprirmos com nossa missão. Luckesi afirma:

...por sobre o insucesso e o erro não se devem acrescentar a culpa e o castigo. Ocorrendo o insucesso ou o erro, aprendamos a retirar deles os melhores e os mais significativos benefícios, mas não façamos deles uma trilha necessária de nossas



Ao iniciar um ano letivo, os alunos estão imediatamente interessados em saber como se dará o processo avaliativo que lhes permitirá o acesso ao próximo degrau da vida escolar; procuram saber as regras e os processos que serão adotados para a obtenção das notas e, à medida que o ano vai passando, não se importam exatamente com o aprendizado, mas com o sucesso obtido e expresso através de números, percentuais ou outras formas de se representar o resultado obtido, como se o ato avaliativo fosse uma parte dissociada da aprendizagem.

Tal comportamento é perfeitamente justificável pelo ranço de rigidez, conservadorismo e espírito positivista presente no sistema escolar há tantos séculos e, no caso do Brasil, reforçado ainda mais pelos anos da ditadura militar. É claro que isto não é culpa nem dos alunos, nem dos educadores; esta ótica de coisas é ideologicamente imposta e está tradicionalmente arraigada não só no ambiente escolar, mas em muitos outros aspectos e nichos de nossa sociedade.

A avaliação quantificadora, que necessariamente converte em um número os resultados obtidos foi, ao longo da história moderna, submetida a uma ação “fetichizante”. Por fetiche entendemos uma ‘entidade’ criada pelo ser humano para atender a uma necessidade (neste caso, a de medir o aprendizado), mas que acaba se tornando independente dele e o domina, tornando-se não um instrumento para atender a necessidades humanas, mas um objetivo a ser alcançado, uma necessidade a ser suprida.

Por este viés é que se explica o medo inerente aos alunos com relação à avaliação da aprendizagem. Sobre esta característica do processo tradicional de avaliação, Luckesi diz:

O medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. Daí, o Estado, a Igreja, a família e a escola utilizarem-se dele de forma exacerbada. O medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso. (...) O castigo é o instrumento gerador do medo, seja ele explícito ou velado. (...) A ameaça é um castigo antecipado, provavelmente mais pesado e significativo que o castigo físico, do ponto de vista do controle. (...) A avaliação da aprendizagem em nossas escolas tem exercido esse papel, por meio da ameaça. (LUCKESI, 2005)

A partir do trecho acima, podemos desenvolver o raciocínio de que esta maneira de se lidar com a questão da avaliação da aprendizagem já não deve ter lugar em nossa sociedade democrática. Aliás, a educação sob o fantasma da ameaça é algo que nunca deveria

IV - Leia os trechos abaixo, de dois documentos escritos por líderes da Revolução Francesa sobre o tema da igualdade entre os homens:

I- “A igualdade entre os homens não é tanto um problema de igualdade de riquezas, mas uma questão de igualdade de direitos.”

_ Vergniaud, Discursos, 1793 –

II- “Não basta que a República se fundamente sobre a igualdade. É preciso que as leis e os costumes contribuam para que desapareçam as desigualdades econômicas.”

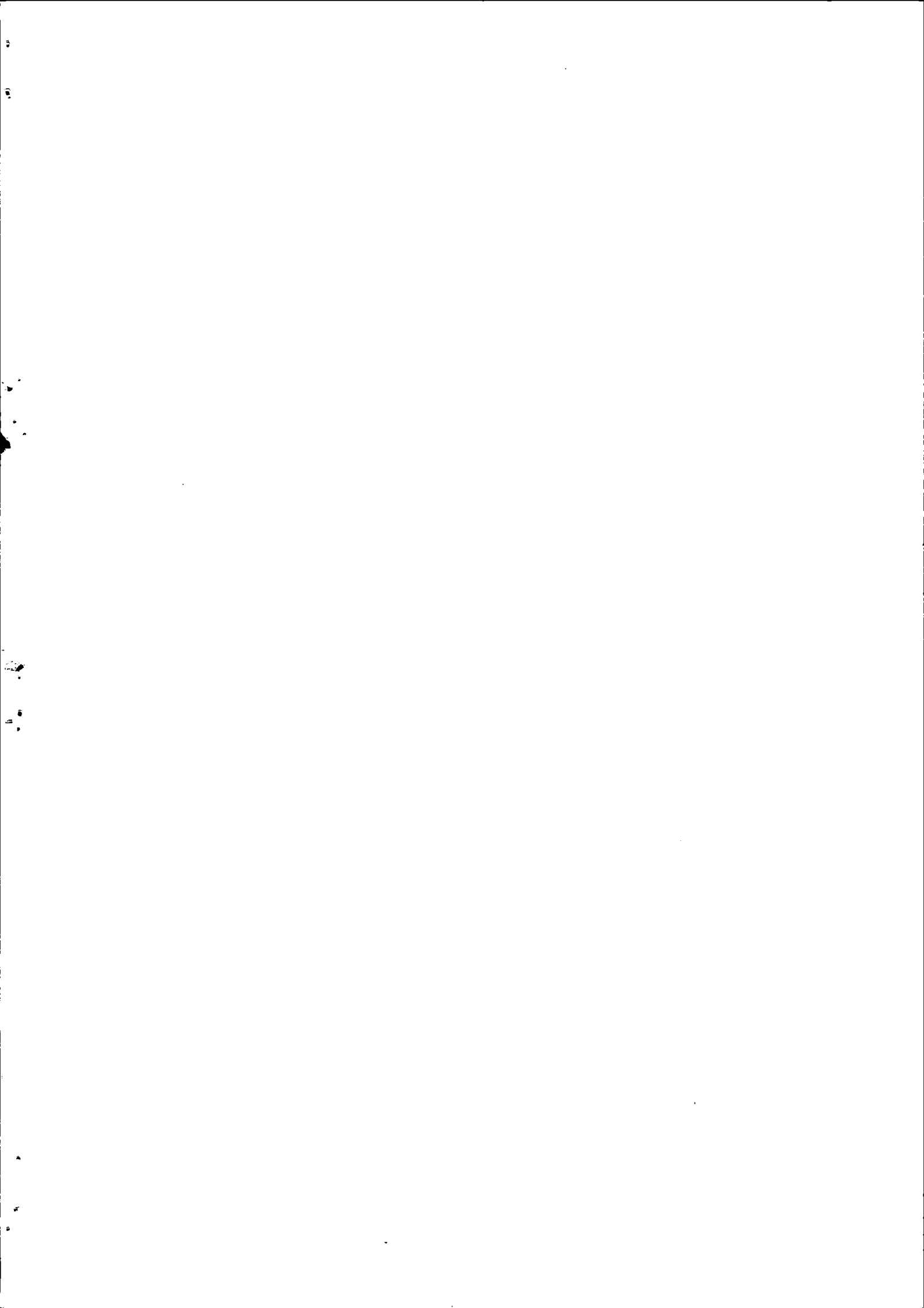
- Lepeletier, Discursos, 1793 –

a) Identifique nesses documentos aquele que expressa idéias jacobinas e girondinas

I- _____

II- _____

b) Qual sua opinião sobre o tema?



Atividade Avaliativa de História

ALUNO (A) _____ SÉRIE _____ DATA / / _____

1) Explique a origem étnica do mulato do caboclo e do cafuzo:

2) Cite e explique as características gerais dos povos indígenas:

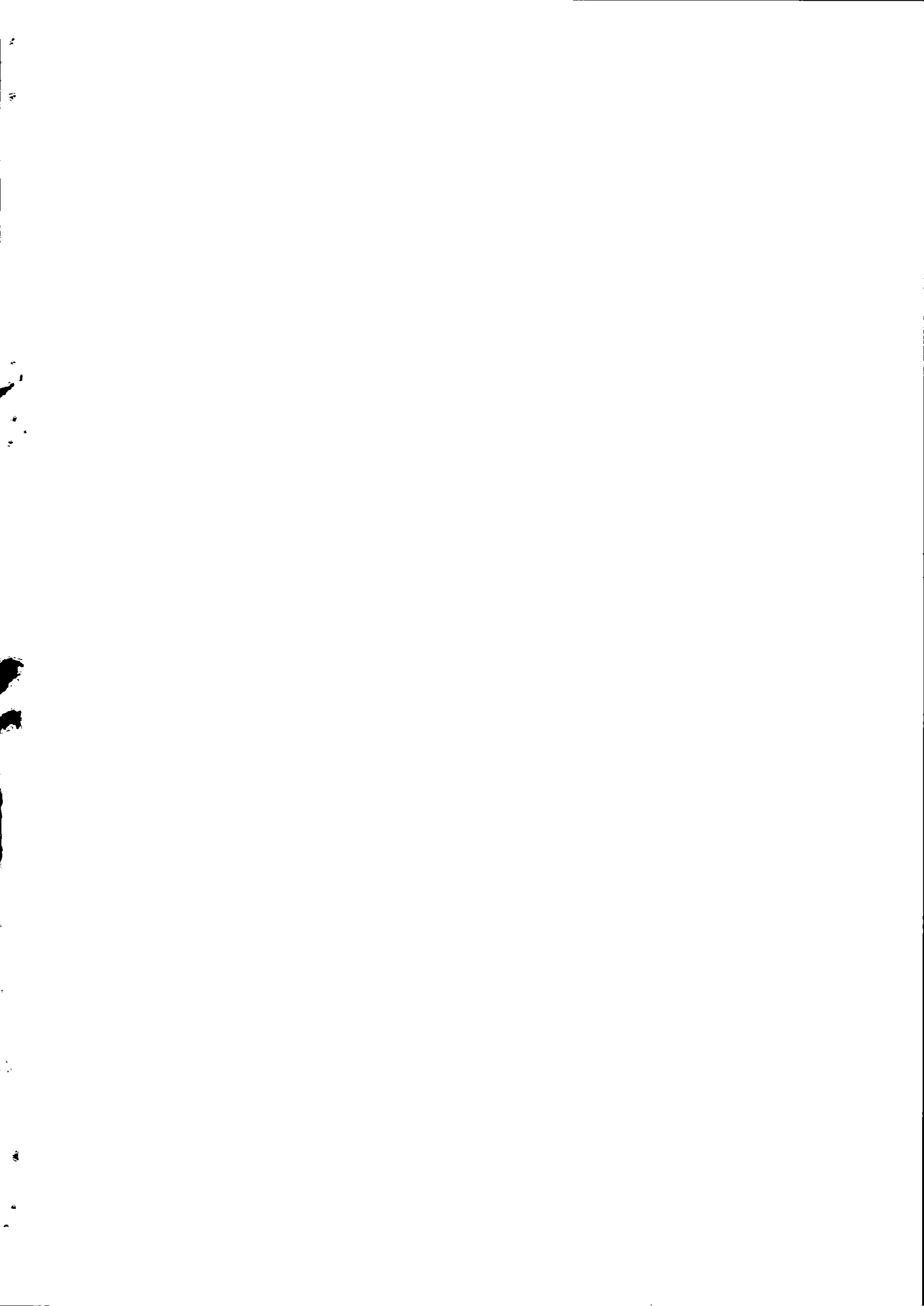
3) Cite e explique os principais grupos africanos trazidos para o Brasil:

4) Cite e explique os exemplos da influência negra na cultura brasileira:

5) Cite os elementos que recebemos como influência cultural dos portugueses:

6) “(...) O quilombo era um constante chamamento, um estímulo, uma bandeira para os escravos das vizinhanças – um apelo à rebelião, à fuga para o mato, à luta pela liberdade. As guerras na Serra da Barriga e as façanhas dos quilombos assumiram caráter de lenda, alguma coisa que ultrapassava os limites da força e do engenho humanos. Os negros de fora do quilombo consideravam ‘imortal’ o chefe Zumbi.”

Leia o texto e explique por que Palmares era um “estímulo”, uma “bandeira”, para os negros.



Este artigo tem como objetivo analisar as formas de avaliação da aprendizagem escolar, refletindo a respeito da eficácia das formas de avaliar no âmbito da educação no Ensino Médio nacional, contudo, tendo como ponto de partida um estudo de caso focado no Ensino Médio do Colégio Estadual Raimundo Santana Amaral em Rubiataba, Estado de Goiás. Esta análise será feita a partir de dados estatísticos fornecidos pela mencionada escola e também de material utilizado pelos docentes para avaliar os educandos.

Nosso referencial teórico está fundamentado, principalmente, na obra de Cipriano Carlos Luckesi denominada *Avaliação da aprendizagem escolar*. Diante disso, a ordem adotada para a composição deste artigo será apresentar, primeiramente, nossa análise teórica a respeito do tema 'avaliação', seguida da análise dos dados recolhidos junto à escola e, por conseguinte, das considerações a respeito do que foi observado.

Inicialmente, há que se considerar a tradicional abordagem do termo avaliação. Durante muitas décadas e em vigência até os dias atuais, a palavra 'avaliação' significou/significa algo a que o aluno deve temer. Isto se deve ao fato de que a avaliação é o passaporte do aluno para a série seguinte, é a prova do seu sucesso. Tal concepção não deixa de ser verdadeira, porém, o problema está no fato de que, na maioria dos casos, esta é a única idéia valorizada a respeito deste tema.

No paradigma tradicional de avaliação da aprendizagem, observamos a marca inconfundível do controle; por isso, a avaliação é vista, essencialmente, como controladora. Na história da avaliação da aprendizagem, essa dimensão aparece, desde os primórdios, relacionada à idéia de medir ou testar. Nas décadas iniciais do século XX esse caráter se acentua, dando ao processo avaliativo uma função instrumental.

A avaliação do aprendizado, alicerçada nos princípios positivistas, tem acentuado seu caráter de controle do rendimento escolar, chegando ao controle do planejamento curricular. Ao longo do tempo, a avaliação da aprendizagem se revelou como um dos mais eficazes instrumentos de controle educacional. Esse controle é tão marcante e abrangente que se manifesta sob diversas facetas, desde aquele controle por notas e provas até o cognitivo.

A ênfase no produto se faz presente, especialmente quando a avaliação é expressa por meio da nota final. Isso pressupõe uma concepção de Educação com um enfoque tecnicista por excelência. A avaliação é vista como atribuição de notas, via provas, e ganha uma dimensão de medida. Enquanto medida, objetiva e precisa, ela se volta para os resultados da aprendizagem, quantitativamente expressos. Os alunos são, assim, classificados sem nenhuma preocupação de interpretar e compreender o significado dessas notas.



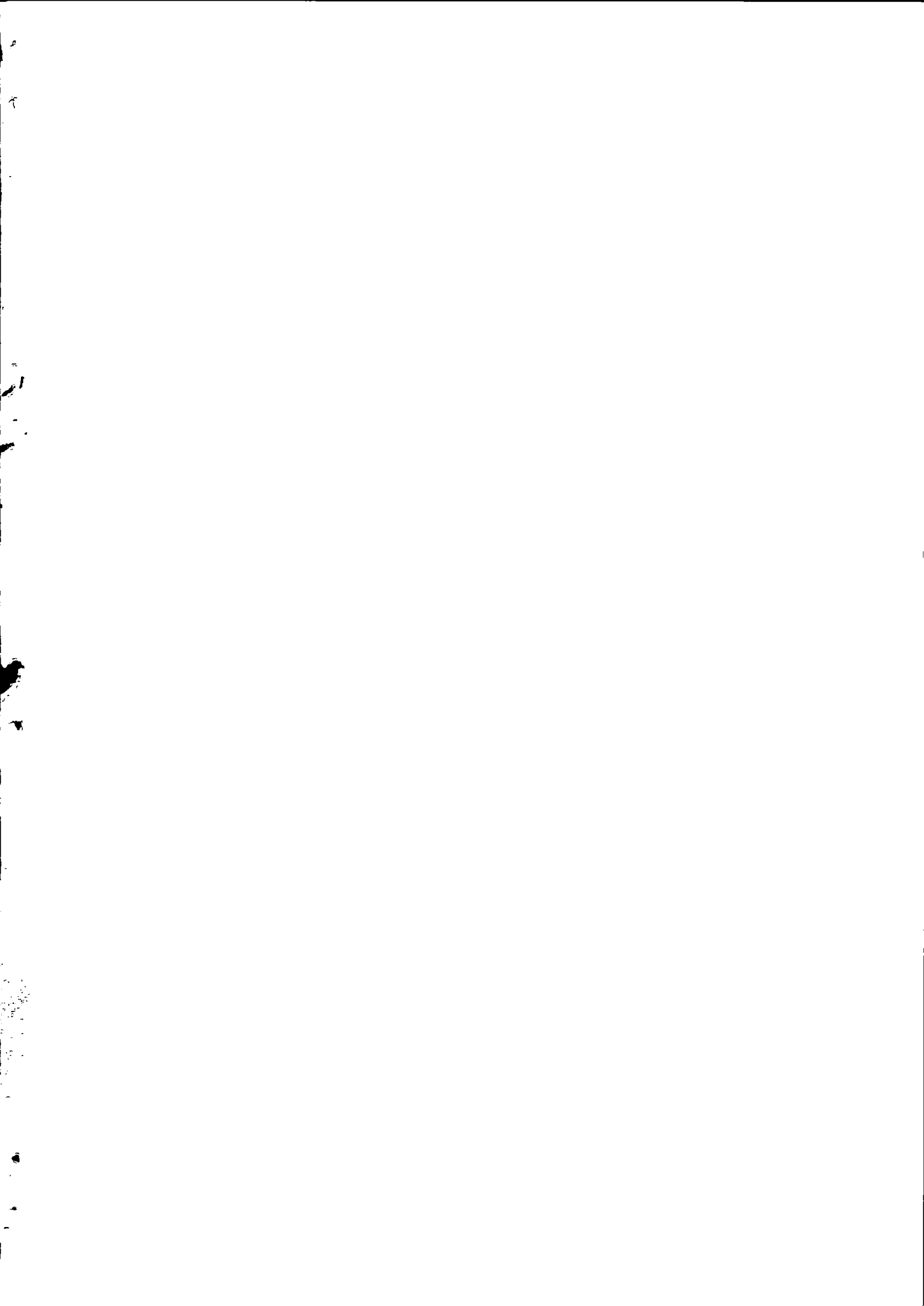
INTRODUÇÃO

Este projeto dedica-se a uma análise da funcionalidade da avaliação da aprendizagem escolar no ensino de História. Diante da opinião ultrapassada do senso comum de que a História é uma disciplina que exige basicamente a memorização de datas e nomes, resolvemos verificar, na prática, através de uma pesquisa acadêmica, como ela ocorre e desejamos, a partir disso, pensar o ensino de História no Brasil no sentido de visualizar problemas e qualidades que possibilitem um diagnóstico do que pode ser transformado e do que pode ser incentivado.

Entretanto, para pensar e problematizar o ensino de História a partir das formas avaliativas, optamos por realizar um estudo de caso que tem como objeto o desempenho dos alunos de ensino médio do Colégio Estadual Raimundo Santana Amaral em Rubiataba e, a partir deste caso, desenvolver nossa pesquisa de modo a reconhecer questões também presentes em âmbito nacional.

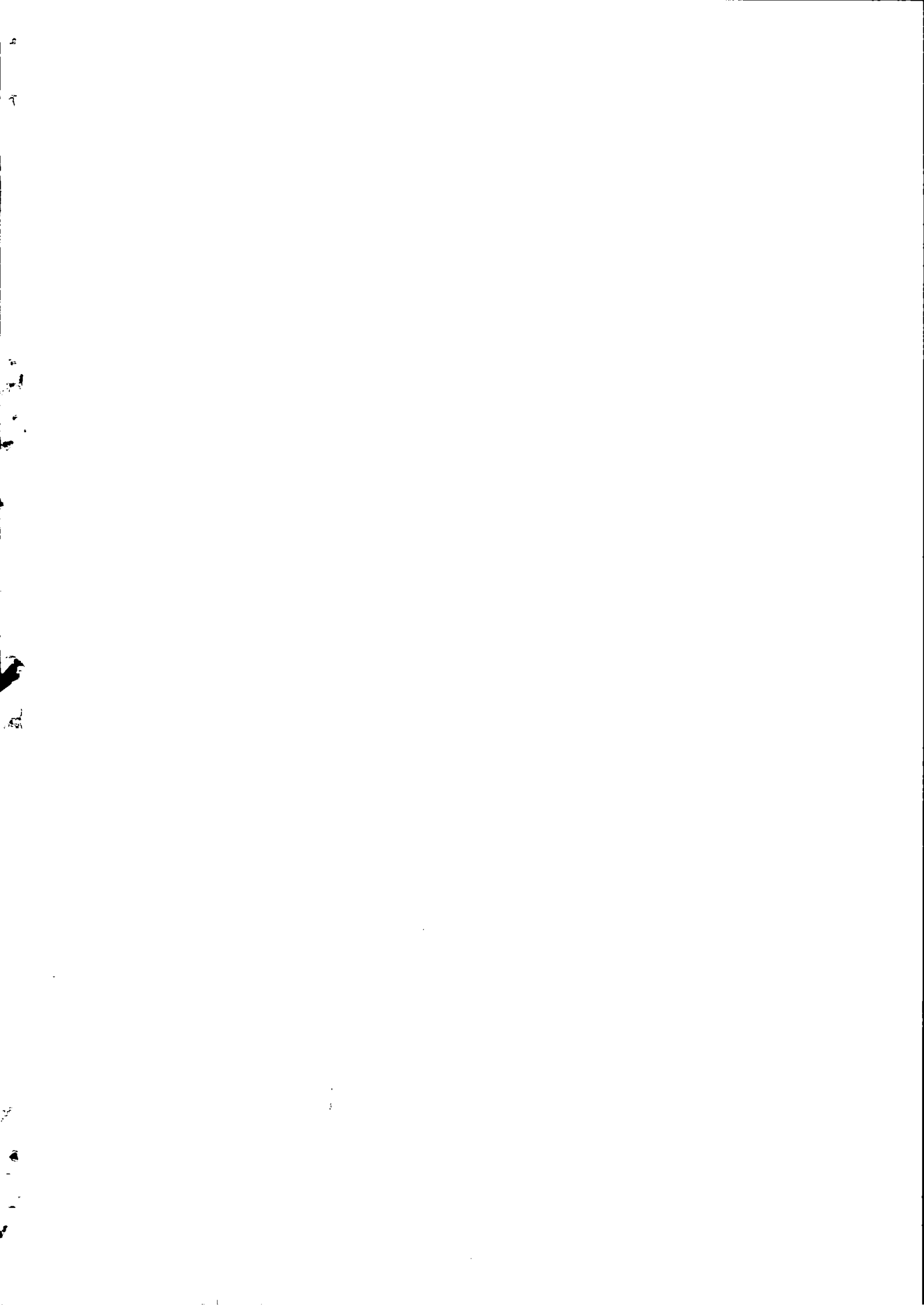
Nosso trabalho aqui é observar dados relativos à produtividade do ato avaliativo como instrumento de verificação da aprendizagem, mas também do desenvolvimento do senso crítico e da capacidade do aluno de opinar de maneira inteligente sobre o que se aprende nas aulas de História.

Esperamos assim contribuir para a reflexão e melhoria da qualidade do nosso ensino de História, possibilitando aos alunos aquilo que acreditamos ser a função maior dessa disciplina da escola: a formação de cidadãos conscientes do processo histórico no qual estão inseridos e capazes de discernir com lucidez os movimentos deste processo.



SUMÁRIO

Introdução.....	08
Como o Ensino de História pode despertar o sendo crítico dos alunos do Ensino Médio?.....	09
Análise do processo avaliativo do Ensino Médio do Colégio Estadual Raimundo Santana Amaral.....	20
Considerações Finais	23
Referências Bibliográficas	25
Anexos	26



AGRADECIMENTOS

Agradecemos a nossa orientadora, Professora Especialista Helena de Fátima Araújo, que tornou possível a realização deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta construção.



DEDICATÓRIA

Eu Maria das Dores, dedico este trabalho a meus pais: Almiro (in memoriam) e Gertrudes, que foram os responsáveis pelo amor que pude colocar na vida e no trabalho; A meus amados filhos: Polyana, Thiago e Ana Carolina, que me motivam para uma melhora constante; A meu neto João Pedro que é a razão da minha alegria; A meu esposo Anésio, pela paciência e estímulo; A meus irmãos, pela união e alegria de vivermos juntos; À minha amiga Telma, por compartilhar comigo estes três anos de estudo, coleguismo e amizade.

Eu, Telma, dedico este às minhas filhas Carollina e Lavínia que são a razão pela qual existo e ao meu esposo Rogério pela compreensão, pela paciência nas horas que foram precisas para o estudo e por estarem sempre ao meu lado. À minha mãe Maria Vieira, minha sogra Abadia, aos meus irmãos, pelo apoio emocional e incondicional. Ao meu amado e inesquecível pai Antônio Donato e meu sogro Winebaldo, que mesmo não estando mais entre nós, são meus exemplos de vida e continuam vivos em meu coração. À minha querida amiga Dolores, amiga de todas as horas, companheira, fiel e dedicada. Aos professores e aos colegas de sala que fizeram parte da minha caminhada.



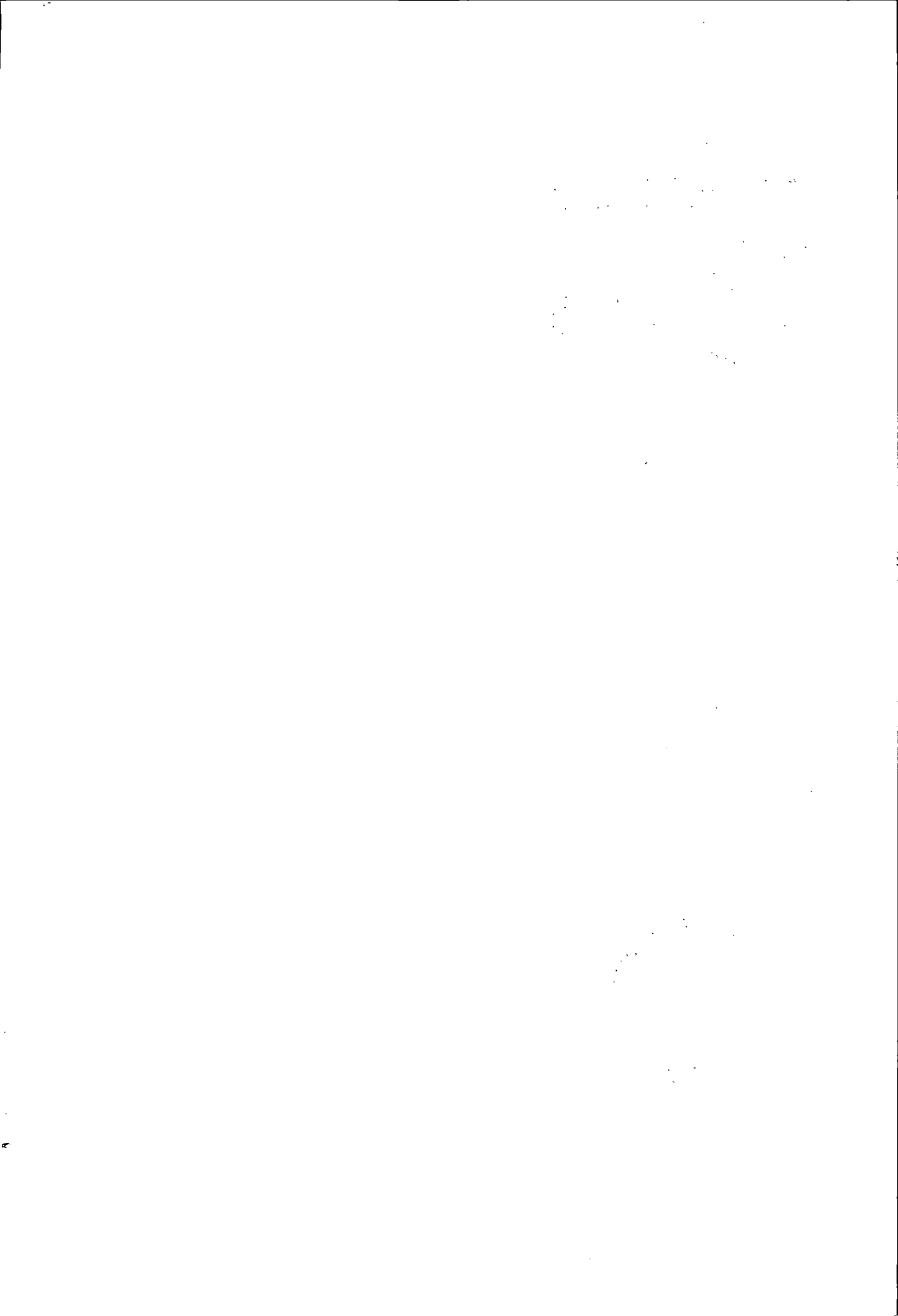
FACULDADE DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DE RUBIATABA
CURSO DE HISTÓRIA



**Avaliação da aprendizagem de História no Ensino Médio na educação
pública do município de Rubiataba entre 2007 e 2009**

Maria das Dores Magalhães Oliveira
Telma Vieira da Cunha Almeida
Orientadora: Prof. Esp. Helena de Fátima Araújo

Rubiataba, 2009



MARIA DAS DORES MAGALHÃES OLIVEIRA
TELMA VIEIRA DA CUNHA ALMEIDA



**Avaliação da aprendizagem de História no Ensino Médio na educação
pública do município de Rubiataba entre 2007 e 2009**

Trabalho apresentado ao Curso de História da Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em História.

Orientadora: Prof. Esp. Helena de Fátima Araújo

36039

Tombo n°	15005
Classif.:	94.37(817.3)
Ex.:	01
Origem:	
Data:	06/08/09