

Evaluación y enseñanza de la Historia en Brasil:
trayectorias

*Evaluation and teaching of History in Brazil:
trajectories*

Dos Santos Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira; Pereira Gusmão, Leslie Luiza

 Maria Auxiliadora Moreira dos Santos
Schmidt dolinha08@uol.com.br
Universidade Federal do Paraná, Brasil

 Leslie Luiza Pereira Gusmão
leslieluiza@gmail.com
*Secretaria de Estado da Educação do Paraná,
Brasil*

Clío & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
ISSN: 0328-820X
ISSN-e: 2362-3063
Periodicidad semestral
Núm. 38, e0032, 2024
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 1 Abril 2024

Aceptación: 22 Abril 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2024.38.e0032>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Se presentan resultados parciales de una investigación documental sobre evaluación y enseñanza de la Historia, a partir de documentos que orientan la enseñanza de la Historia en Brasil, como documentos curriculares y manuales destinados a profesores. Para ello se llevó a cabo una investigación documental cualitativa en perspectiva histórica. Los resultados parciales indicaron que la evaluación en Historia se ha constituido a partir de concepciones basadas en la adquisición de contenidos y competencias, sin tomar en cuenta la especificidad del conocimiento histórico, lo que indica la importancia de sistematizar categorías de evaluación en Historia que tengan en cuenta la formación y progresión del pensamiento propiamente histórico.

Palabras clave: evaluación, enseñanza, historia, didáctica de la historia

Abstract. *The article presents partial results of a documentary research on evaluation and teaching of History, based on documents that guide the teaching of History in Brazil, such as curricular documents and manuals intended for teachers. It was a qualitative documentary research in historical perspective. The partial results indicated that the evaluation in History was formed from conceptions based on the acquisition of contents and competencies, without taking into account the specificity of historical knowledge. This indicates the importance of systematizing evaluation categories in History that take into account the formation and progression of historical thought itself.*

Keywords: evaluation, teaching, history, history didactics

Introducción

El presente trabajo presenta resultados parciales de una investigación documental, realizada a partir de documentos que orientan la enseñanza de la Historia, como manuales destinados a profesores y documentos curriculares, en los que se buscó sistematizar reflexiones sobre cómo se ha constituido la evaluación en la enseñanza de la Historia en Brasil. El camino de la investigación partió de la perspectiva de Ana Maria Saul (2001) para la discusión sobre la trayectoria histórica de la evaluación. Para la autora, hasta mediados de la década de 1930 predominaron las ideas de verificación, en las que se intentaba medir el aprendizaje de los estudiantes como una forma de evaluar, que se situaba en el ámbito psicopedagógico y priorizaba pruebas estandarizadas, necesariamente científicas. En la década de 1950, teorías como las del estadounidense Ralph Tyler tuvieron eco en Brasil. Su propuesta, conocida como Evaluación por Objetivos, tuvo amplia difusión a partir de este período. La expresión “examen escolar” fue sustituida paulatinamente por “evaluación educativa”, difundida por el autor.

En este mismo contexto, los estudios del investigador norteamericano Benjamin Bloom representaron una fuerte referencia para el campo educativo brasileño. Su “Taxonomía de los Objetivos Educativos” se resumió en una secuencia que comprende los siguientes elementos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Esta organización en categorías se recomienda en diferentes campos de la enseñanza incluso hoy en día, e incluso se propaga en campos distintos al educativo (Bloom et al., 1976).

Según Saviani “la tarea de taxonomía de los objetivos educativos se requiere, por tanto, para enunciarlos en términos operacionales, es decir, traducirlos en comportamientos expresados por verbos que indiquen acciones observables y no actos de conciencia” (Saviani, 2019: 371). Estos enfoques instrumentales fueron ampliamente adoptados en Brasil y, al mismo tiempo, fueron muy criticados por su aspecto inflexible, ya que, como advierte Saul (2001), proponían una supuesta objetividad en los procesos de evaluación. Tales modelos de conocimiento siguen presentes en las prácticas de los docentes, incluida la Historia, a pesar de los cuestionamientos planteados por los especialistas en este campo.

1. Una evaluación llamada “verificación de aprendizaje”

La Reforma Francisco Campos de 1931 (Brasil, ley por Decreto nº 19.890) fue el momento en que se abordó el tema de la evaluación desde una perspectiva sistémica, enmarcándola como una estrategia de aprobación y/o desaprobación de un grado a otro. En este sentido, incluye indicaciones sobre cómo deben realizarse los exámenes, sin entrar en el fondo de cómo y cuál sería su naturaleza.

Entre otras pautas generales, regulaba la realización de pruebas parciales y pruebas finales de cada disciplina. Consideradas un viejo mal de la educación brasileña, la realización de estas generalmente interrumpía las clases durante al menos una semana durante el período correspondiente a cada prueba parcial. Según Hollanda (1957: 29), en las pruebas y exámenes, el llamado “punto” era considerado la principal estrategia de evaluación.

Una norma invariable de las instrucciones, ordenanzas y circulares, que regían la realización de las pruebas parciales, determinaba que las preguntas o preguntas

(estas últimas más breves) versaban sobre el “punto” sorteado para la ocasión. Medida diseñada para prevenir posibles fraudes, pero que impedía el uso de pruebas previamente elaboradas por el docente.

Un contrapunto entre la verificación discursiva y la realizada mediante exámenes fue sugerido por el profesor Jonathas Serrano, autor de obras sobre la enseñanza de la Historia. En 1935, por tanto en el contexto de la actual Ley de 1931, el profesor Serrano publicó un libro pionero “Cómo se enseña la historia”, en el que dedicó un capítulo a cuestiones pertinentes a la evaluación, con el título -Empleo de pruebas (Serrano, 1935: 114). Contrariamente a las Instrucciones Metodológicas de la Ley Francisco Campos, Serrano hace un balance de los límites y posibilidades del uso de pruebas objetivas para evaluar la Historia. Para él, los exámenes podrían facilitar la corrección y también la expresión de los estudiantes que no tienen facilidad para escribir. En defensa de las pruebas discursivas están quienes consideran importante evaluar la capacidad de narrar, describir e incluso criticar hechos históricos. El autor incluso presenta ejemplos de pruebas que pueden ser elaboradas por los docentes, como los de laguna, opción múltiple, formación de pares, progresión creciente o decreciente (Serrano, 1935).

En 1942, en el contexto de la Reforma Capanema, se propuso el Decreto-Ley N° 4.244 (Brasil, 1942), una nueva Ley Orgánica de la Educación Secundaria, con respectivas sugerencias de contenidos por grado y orientaciones metodológicas. No hubo novedades en esta propuesta para el proceso de evaluación. Se mantienen las pruebas parciales y finales. Las directrices del Decreto fueron reforzadas por la Ordenanza N° 966 del 2 de octubre de 1951, que, entre otras consideraciones, aprobó que sigan “los Programas de desarrollo elaborados por la Congregación del Colegio de Pedro II, acompañados de orientaciones, consideraciones preliminares e instrucciones metodológicas” (Hollanda, 1957: 68).

En las nuevas instrucciones metodológicas para la enseñanza de la Historia de la Ordenanza de 1951 se valoró la evaluación basada en las relaciones entre los hechos del presente hacia el pasado. Además, se debe tener en cuenta una estrecha relación con el método de enseñanza, ya que, según Hollanda,

... os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos, e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, julgamento de valores são recomendáveis. A pedagogia moderna, aplicados seus procedimentos ativos e recursos inúmeros, para ganhar o interesse do discípulo, pode proporcionar um maior aspecto da ligação do passado com a evolução do presente, estruturando, pois, melhor rendimento educativo. (Hollanda, 1957:91)

El ideario de la “pedagogía moderna” del movimiento Escuela Nueva ya estaba presente en el horizonte de expectativas, lo que puede considerarse el anuncio de una renovación, no solo en el proceso de evaluación, sino, principalmente, en su naturaleza. La explicación de ese cambio se destaca en la publicación del libro “Principios del método en la enseñanza de la Historia”, resultado de la tesis doctoral en Didáctica General y Especial, de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la USP, de autoría de la profesora Amélia Americano Franco Domingues de Castro. La autora dedica un capítulo a la Verificación del Aprendizaje (Castro, 1952: 118-129), en el que lo considera el problema más difícil del docente, por lo que debería priorizar:

- a. el conocimiento de cierta información sobre sociedades pasadas, que comprende acontecimientos e instituciones (en su estado y evolución) y referidos a diferentes tipos de hechos (políticos, económicos, geográficos, científicos, artísticos, jurídicos, etc.);
- b. la comprensión del estado actual de la sociedad, en sus hechos, instituciones y transformaciones;
- c. la capacidad de reflexionar, juzgar y extraer significados sobre los fenómenos sociales;
- d. el desarrollo de una actitud de interés y responsabilidad por los asuntos sociales y políticos, nacionales e internacionales, actitud que debe implicar la posibilidad de participación y acción futuras por parte del educando.

Desde esta perspectiva, la verificación debería tener en cuenta aspectos subjetivos, pero darle importancia a la objetividad, orientada por aspectos pedagógicos, en los que el profesor observaría elementos como adecuar los procesos a las necesidades de los alumnos, no solo medir la memorización de conocimientos, estimular y motivar el aprendizaje, verificar, de forma diagnóstica, los conocimientos previos de la clase, sus falencias y dificultades. Como sugerencia, Castro apuntaba la utilización de diferentes estrategias de evaluación, sus ventajas y desventajas: los procesos orales -cuestionarios con preguntas de diversos tipos, que aplicados de forma oral pueden ser atendidos por toda la clase, quienes podrán corregir y fijar sus conocimientos. Su principal desventaja sería el gasto exagerado de tiempo y “... las ventajas las encontramos, principalmente, en la posibilidad de corrección inmediata de errores y puntos mal aclarados, en el hábito de expresarse correctamente y vencer la timidez, y en la posibilidad que tiene el profesor de, por medio de preguntas, dirigir el razonamiento del alumno” (Castro, 1952: 122).

Además de estos, se pueden utilizar los procesos escritos y los exámenes. La autora destaca la importancia que vienen cobrando los *new tests*, debido a la influencia de Estados Unidos, como el de pregunta y respuesta, respuesta alternativa, opción múltiple, completar la frase, combinación o asociación, identificación y corrección de frases incorrectas. Al mismo tiempo, realiza una crítica contundente a la realización de pruebas estandarizadas, realizadas por expertos y aplicadas a un gran número de alumnos, por la gran desventaja que tienen de no tener en cuenta la materia impartida y no ser adecuados al nivel mental y conocimientos de la clase.

La preocupación de Castro por la verificación se extendió también a las orientaciones acerca de las actividades extraescolares, sugiriendo tareas para la casa, lecturas relacionadas, excursiones, confección de álbumes y cuadernos. Los deberes incluían trabajos prácticos y estudio, que era necesario para repasar la materia. En relación con el proceso, indicaba sugerencias para la realización de revisiones, un sábado al mes, que deberían ser anunciadas con antelación, llevando a los estudiantes a un repaso general de toda la materia, así como la prueba, que consistiría en una breve disertación seguida de exámenes. En conjunto, el profesor debería disponer de diferentes instrumentos de evaluación: resultados de *tests* rápidos (escritos y orales), resultados de pruebas y valoración de los trabajos prácticos realizados (Castro, 1952).

La adhesión a las pruebas como estrategia de verificación de aprendizajes pasó a ser divulgada en Brasil, destacándose la actuación de los autores seleccionados por la Cades -Campana de Desarrollo de la Escuela Secundaria-, que cumplía la

función de formar docentes para actuar en las escuelas, cuando aún no existían los cursos superiores de formación para profesores de Historia. Articulado con el Ministerio de Educación, Cades realizaba seminarios y organizaba publicaciones sobre metodología de la enseñanza y otros temas vinculados a la enseñanza de las diferentes disciplinas, entre ellas la Historia. En 1959, un grupo de profesores vinculados al Cades publicó un material denominado “Folletos de Didáctica Especial de Historia”. Uno de los capítulos está dedicado a “Verificación del aprendizaje en Historia”, cuya importancia está justificada, según los autores, debido a que “la indagación de lo aprendido es fundamental en cualquier disciplina. Verificar el aprendizaje constituye un complemento de la misión de enseñar” (Cades, 1959: 99). Se destaca la renovación del proceso de verificación sugerida por la Escuela Moderna, a partir de la comparación con la Escuela Tradicional (según Tabla 1):

Tabla 1. Comparación del proceso de verificación del aprendizaje entre las escuelas.

ESCUELA TRADICIONAL	ESCUELA MODERNA
Criterios subjetivos	Criterios objetivos
Pruebas escritas (disertación, preguntas)	Pruebas de varios tipos
Pruebas orales (argumentación oral)	Laguna, opción múltiple De juicio, de asociación. Correcto-incorrecto

Fuente: Elaboración de las autoras.

El grupo de profesores sugería también cómo se podría verificar el aprendizaje de los estudiantes de nivel superior, sugiriendo la realización de investigaciones históricas, trabajos monográficos y trabajos en equipo.

Cabe destacar las críticas realizadas a los exámenes orales, indicando el paulatino abandono de este tipo de evaluación del aprendizaje. Los exámenes orales finales requieren que el profesor sea cauteloso al formular preguntas; debemos evitar oscuridades y “preguntas capciosas”; siempre que sea posible, se debe encaminar el asunto y hacer una pregunta consecuente (...). De todas las pruebas, es la más precaria, ya que el tiempo de observación del examinado impide un juicio verdaderamente seguro (Cades, 1959: 109).

La bibliografía utilizada era básicamente de origen norteamericano, pero sobresalían autores brasileños, como Delgado de Carvalho, exponente de la didáctica de la Geografía y de los Estudios Sociales, y J. A. Libânio Guedes, que despuntaba como uno de los principales autores de la enseñanza de la Historia en Brasil. En 1963, Guedes, entonces profesor de Didáctica Especial de la Historia de la Universidad Estadual de Guanabara y de Historia del Colégio Pedro II, publicó una obra clásica con el título de Curso de Didáctica de la Historia, en la que dedica un capítulo al tema Verificación del aprendizaje de la Historia.

La gran novedad de su propuesta es la forma en que la articula con una concepción del aprendizaje, definido como “cambio de comportamiento”, a través

de la formación de nuevos hábitos, de nuevas actitudes, la asimilación de nuevos conocimientos, el desarrollo de la reflexión y la gimnasia mental. La enseñanza de la historia debería adecuarse a esos supuestos, desarrollando la integración en el mundo histórico-social; la ampliación de nuevos horizontes espirituales, especialmente en relación con la perspectiva del pasado; el perfeccionamiento de la personalidad, la ética, debido a la valoración de ejemplos morales de la Historia. En cuanto a los procesos de verificación del aprendizaje, Guedes continúa con lo que ya había divulgado el material de Cades, comparando la verificación en la Escuela Tradicional y la Moderna y presentando los tipos y ejemplos pertinentes para cada una de ellas.

El contrapunto entre propuestas consideradas propias de la Escuela Tradicional y de la Escuela Moderna se extenderá a lo largo de las décadas de 1950 y 1960, lo que puede considerarse indicativo del inicio de una crisis disciplinar en la Historia, provocada, fundamentalmente, por la paulatina consolidación de la enseñanza de los Estudios Sociales en Brasil. Según Leite:

A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia. (Leite, 1969: 10)

La dictadura militar, bajo el gobierno del general Emilio Garrastazu Médici, aprobó la Ley 5.692 (Brasil, 1971), en la que se hizo obligatoria la enseñanza de Estudios Sociales y se amplió a los ocho grados del antiguo Primer Grado, hoy Escuela Primaria. El Dictamen 853/71, impuesto por el Consejo Federal de Educación, estableció el núcleo común obligatorio para los currículos de 1° y 2° grado (hoy Enseñanza Primaria y Secundaria). La doctrina del Currículo de la Ley 5692/71 impuso los Estudios Sociales como materia.¹ De esta forma, los contenidos podrían ser tratados como Actividades (1° a 4° grados bajo el nombre de Integración Social); Áreas de Estudio (5to a 8vo grados bajo el nombre de Estudios Sociales) y Disciplina-Historia (solo en 2do grado). Como se puede observar, la enseñanza de Historia quedó restringida al Segundo Grado, hoy llamado Escuela Media, insertada en el currículo con una carga horaria máxima de dos horas semanales, durante un año de este curso.

Paulatinamente, la pedagogía tradicional fue siendo reemplazada por los lineamientos de lo que los autores denominaron pedagogía moderna, con fuerte influencia norteamericana, que legitimaba la política educativa que venía siendo implantada en Brasil. En 1969, el Ministerio de Educación y Cultura, a través de FENAME -Fundación Nacional de Material Escolar-, publicó un documento orientador para docentes: “Guía Metodológica para Cuadernos MEC-Estudios Sociales-1”, revelando los cambios que se venían produciendo en dirección a la adopción de Estudios Sociales. El Capítulo VII, titulado “La Verificación del Aprendizaje en Estudios Sociales”, presenta una crítica a la verificación tradicional

¹ Según el Dictamen, materia es cualquier campo de conocimiento fijado o relacionado por los Consejos de Educación y, en algunos casos, añadido por la escuela, antes de su representación, en el conjunto de los planes de estudio, en forma de actividades, áreas “didácticamente asimilables” de estudio o disciplina (MEC, Brasil, 1972).

y sugiere las finalidades “actuales de la verificación”, que deberían ser realizadas a partir de tres características básicas:

1. Diagnóstico: daría inicio a todas las actividades a realizar para relevar las condiciones de los estudiantes, lo que saben y los conceptos erróneos que tienen.
2. Rectificación: una forma de verificación atenta, que puede señalar fallas antes de que sean fijadas por los estudiantes y también cometidas por los profesores.
3. Juicio: es la finalidad más tradicional. Lo que cambia es la preocupación por comprobar cómo va el enriquecimiento integral de cada alumno y cuánto alcanza, en función de su potencial. Preocupa una verificación individualizada en la que el docente busca conocer a sus alumnos (FENAME, 1971).

En un documento similar, “Guía Metodológica para la Historia”, se presenta el “Proceso de Evaluación del Aprendizaje de la Historia”, para el Segundo Grado, destacando, inicialmente, la justificación para esta etapa de escolarización.

Ninguém sabe o que seja aprendizagem. Ela é vista como um resultado. É, portanto, sobre este resultado que deve debruçar-se o professor a fim de tomar conhecimento e dar conhecimento dos resultados do ensino. (...) Como o termo avaliar é mais amplo, abrangendo conhecimentos, atitudes e habilidades, vamos usar os termos “medir” ou “verificar”, que são mais utilizados quando falamos, especificamente, de conteúdo: matéria. (FENAME, 1971)

De estas consideraciones surgen algunos problemas principales: qué comprobar (objetivos); quién verifica (el profesor); cómo evaluar (informalmente, por el profesor o por el propio alumno, por la clase; formalmente: prueba escrita con preguntas de respuesta libre, prueba escrita de preguntas objetivas, *tests* de varios tipos, prueba escrita con un tema y libertad de consulta. Prueba oral, con o sin actividades prácticas. Disertación, Interpretación de textos, Preguntas abiertas, Preguntas con imágenes, Preguntas-problema, *Tests*).

2. La evaluación por objetivos

Los nuevos vientos de cambio en la evaluación soplaban desde el Hemisferio Norte, a partir de nuevas corrientes y teorías curriculares, particularmente propuestas por Hilda Taba (*Curriculum Development: Theory and Practice*, 1962), y Ralph Tyler (1949): “Principios básicos del currículo”. Estos educadores norteamericanos, en su momento, renovaron la concepción de la evaluación y su lugar en el currículo. Antes, la evaluación era vista principalmente como una cuestión técnica para medir los resultados del aprendizaje, a través de instrumentos como los *tests*. La perspectiva de los autores pasa a contemplar la evaluación de procesos relacionados con el logro de objetivos por parte de los estudiantes, teniendo como sustrato la perspectiva del aprendizaje a través del desarrollo de objetivos basados en habilidades. La pedagogía basada en el desarrollo de habilidades sugiere un nuevo sistema de evaluación, porque la verificación

tradicional comúnmente “se preparaba para medir objetivos de tipo cognitivo, con el propósito de que el alumno aprenda, fije hechos en su memoria y generalizaciones explicadas por el profesor” (OEA. Unión Panamericana, 1968).

Un nuevo grupo de instrumentos de aprendizaje comenzó a guiar los criterios de evaluación y, en su mayor parte, se basaba en el trabajo elaborado por el *Committee of College and University Examiners* de Estados Unidos, cuyo referente es la propuesta de Benjamin Bloom (1976), denominada “Taxonomía de los Objetivos Educativos”. El Comité clasificó los objetivos en campos como “cognitivo” y “afectivo”. En el ámbito cognitivo, la taxonomía abarcaba seis categorías: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación. El campo afectivo incluye metas para alcanzar objetivos relacionados con la adquisición de valores, hábitos y actitudes que conforman una filosofía de vida (OEA. Unión Panamericana, 1968).

En Brasil, la consolidación de la referencia en la enseñanza por objetivos basada en la taxonomía de Bloom se hizo realidad con la implantación del Área de Estudios Sociales, por el dictamen 853/71, de la Ley 5692/71. Para implementar las propuestas derivadas de la ley, las secretarías estatales de educación realizaron cursos de “reciclaje” para profesores. En la década de 1970, dichos cursos orientaban principalmente cómo los profesores debían organizar y planificar sus clases, con el objetivo de cumplir los objetivos establecidos a partir de la taxonomía de Bloom. Además, los procesos de evaluación debían basarse en si se lograban o no los objetivos, hecho que era controlado directamente por las autoridades pedagógicas de la época.

La propuesta de aprendizaje y evaluación por objetivos fue publicitada en Brasil también a través de obras destinadas a la formación docente. En el caso de Historia, se destaca el libro de Maria Aparecida Mamede Neves -“Enseñando y aprendiendo Historia”- publicado en 1985. La autora fue profesora de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro y de la Universidad Estatal de Río de Janeiro. La obra presenta un ejemplo de Plan de Curso para 5º y 6º años, articulando el objetivo de aprendizaje sugerido con el tipo de evaluación (como se muestra en la Tabla 2).

Tabla 2. Plan de estudios para el 5º año

OBJETIVOS OPERACIONALES	EVALUACION
Caracterizar el nivel de conocimientos y madurez de la clase.	Test de sondeo
El alumno deberá ser capaz de:	
Caracterizar las diferentes dimensiones del hombre.	Evaluar si el estudiante es capaz de identificar las palabras clave del texto.
Concluir que el hombre es el único ser capaz de producir cultura.	Evaluar si el estudiante es capaz de distinguir elementos naturales y culturales, a través de la observación de diapositivas.

Caracterizar la cultura como una respuesta del hombre al espacio en el que vive.	Evaluar si el estudiante es capaz de distinguir los principales elementos constitutivos de la cultura, a través de la interpretación de textos.
Enumerar y diferenciar los principales elementos constitutivos de la cultura.	Evaluar si el estudiante es capaz de identificar las características de la cultura.
Relacionar las técnicas con las necesidades materiales.	Evaluar si el alumno es capaz de interrelacionar hombre y técnica a través de las conclusiones e ilustraciones de los alumnos.
Caracterizar la gran importancia de la tecnología desde la Revolución Industrial hasta la actualidad.	Evaluar si el estudiante es capaz de alcanzar los objetivos propuestos mediante una prueba subjetivo-objetiva.

Fuente: Elaboración de las autoras, adaptado de Neves (1985).

La adopción del modelo propuesto en la taxonomía de objetivos implicó el uso de ciertos verbos que explicitan la acción a desarrollar en y a través de la relación de enseñanza y aprendizaje. En Historia, por ejemplo, Neves (1985) sugería el uso de verbos como identificar, caracterizar, relacionar, describir, concluir, enumerar, inventariar. La presencia de objetivos en la planificación y evaluación en Historia era pertinente y se adecuaba a las concepciones históricas hegemónicas del período, cuyo énfasis estaba en valorar acciones, como la descripción, definición, caracterización, relación y comparación de los acontecimientos pasados tal como sucedieron.

3. Resignificando la evaluación por objetivos

Históricamente, se observa una actualización de la evaluación por objetivos, a partir de la lógica de las competencias, un abordaje neoescolanovista, en palabras de Saviani (2019), centrado en las ideas de “aprender a aprender”. En el campo de la enseñanza de la Historia, priorizan el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo o procedimientos del historiador, en la perspectiva de la transposición didáctica (Chevallard, 2000) del saber histórico científico al saber histórico escolar.

Según Silva (2008: 61), la pedagogía basada en competencias puede entenderse como una extensión de la pedagogía basada en objetivos, es decir, las dos perspectivas terminaron relacionándose. Como añade el autor: “el término competencia sustituía a la descripción de objetivos, en tanto, al igual que la pedagogía por objetivos, establecía un elenco de comportamientos mensurables con la intención de ser científicamente controlables” (Silva, 2008: 60). Con la propuesta de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB N° 9.394/1996), hubo discusiones entre los educadores, en el sentido de proponer una renovación curricular en Brasil, teniendo como telón de fondo los referentes de la pedagogía de competencias.

La LDB no. 9.394/1996 estableció dos niveles escolares: Educación Básica (Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media) y Educación Superior. Asimismo, constituyó las finalidades de los diferentes niveles de la Educación Básica. La Enseñanza Fundamental era la encargada de formar ciudadanos. Y la Enseñanza Media, según el artículo 35 del documento, serviría para profundizar conocimientos previamente adquiridos, preparar para el trabajo y la ciudadanía y posibilitar la formación ética, intelectual y del pensamiento crítico.

En el Capítulo II (de la Educación Básica), Sección I (de las Disposiciones Generales), artículo 24, punto V, se describen normas comunes para la Enseñanza Fundamental y Media. En estas se aclara que la “evaluación del rendimiento escolar” debe basarse en los siguientes criterios:

- a) evaluación continua y acumulativa del desempeño del alumno, primando los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos y los resultados del período sobre los de eventuales exámenes finales;
- b) posibilidad de aceleración de estudios para los alumnos con atraso escolar;
- c) posibilidad de avance en cursos y series mediante verificación del aprendizaje;
- d) aprovechamiento de estudios concluidos con éxito;
- e) obligatoriedad de los estudios de recuperación, preferentemente paralelos al período lectivo, para los casos de bajo rendimiento escolar, que serán regulados por las instituciones educativas en sus reglamentos (Ley n° 9.394/1996, art. 24, V).

Se entiende que este documento constituyó la evaluación diferente a los Decretos y Leyes anteriores. Las expresiones “pruebas” y “exámenes” aparecen en menor número. No se establecieron períodos específicos (cerrados) para la realización de las evaluaciones. Por el contrario, se recomienda que los estudiantes sean evaluados durante el período lectivo, de manera diagnóstica. Además, no existe ninguna indicación técnica sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación. Se guía por la necesidad de considerar aspectos cualitativos por encima de los cuantitativos. Se supone una evaluación continua, a diferencia de documentos anteriores, que imponían procesos de evaluación estancos, siguiendo procedimientos rigurosos que, por regla general, como señaló Hollanda (1957), resultaban en una enseñanza ligera, orientada a la memorización de contenidos, cuyo objetivo principal era atender a las exigencias de las Juntas Examinadoras, establecidas por los Inspectores Federales.

Por otro lado, es necesario ponderar si este cambio de paradigma ha tenido un impacto significativo en las escuelas. Una investigación sobre la producción académica sobre evaluación e Historia (Gusmão, 2021) mostró que gran parte de ella discute la acción docente en los procesos de evaluación y los efectos de las evaluaciones externas sobre los contenidos y las formas de evaluar. Gran parte de las investigaciones analizadas mostraron que la Lógica de las Competencias ha predominado en el discurso hegemónico, ha incidido en las evaluaciones a gran escala y, en consecuencia, en la acción docente. Como afirma Saviani (2019), este modelo, recomendado en el Informe Delors de 1996, influyó en la elaboración de documentos orientadores de la enseñanza producidos en Brasil a finales del siglo XX y principios del XXI.

4. Los Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs y la evaluación

En el contexto de la promulgación de la LDB, los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) fueron establecidos por el ministro Paulo Renato de Souza, en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso. El documento no era obligatorio, se propuso como orientación. Se parte de la idea de que la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1997; 1998) resulta, sobre todo, de la participación de Brasil en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, organizada por instituciones internacionales como la Unesco y el Banco Mundial. Por tanto, las reformas curriculares que se produjeron a finales del siglo XX sirvieron a las demandas económicas impuestas por la lógica del mercado. La lógica de la privatización, del beneficio y de la tecnología somete las políticas y busca imponer sus objetivos a todos los países. Corresponde cada vez más a los Estados más pobres o emergentes crear mecanismos para la entrada de “capitales extranjeros”, “romper las barreras aduaneras para los productos extranjeros”, pedir préstamos a las instituciones financieras internacionales y luego “pagar a tiempo los intereses de las deudas externas” (Bittencourt, 2004: 101).

En este contexto, también surgió la idea de una “sociedad del conocimiento”, perspectiva que relaciona el aprendizaje con la adquisición de ciertas habilidades necesarias para las relaciones laborales, como las capacidades de comunicación, autonomía y autogestión. Estas y otras expresiones, siempre centradas en la individualidad y la competencia, en detrimento de lo colectivo, se volvieron lugares comunes en las reformas que tuvieron lugar en distintas partes del mundo, tanto en América Latina como en países como Portugal y España. Entre las características llamativas de los currículos de este período, en lo que respecta a la disciplina Historia, se puede destacar “la presentación más detallada de los supuestos teóricos y metodológicos del conocimiento histórico” (Ibidem: 102 y 111). Sin embargo, todavía predominaban los supuestos pedagógicos surgidos de la psicología del aprendizaje piagetiana.

Del texto “Introducción a los Parámetros Curriculares Nacionales”, primera parte del conjunto de documentos, se destaca un extracto del ítem “Aprender y enseñar, construir e interactuar”, que explica la opción por el constructivismo:

A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista.

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem.

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. [...]. (Brasil, 1997: 36).

Saviani advierte que la idea del constructivismo fue retomada en los años 1990 de forma reconfigurada, adaptada para atender a demandas externas a la escuela, de acuerdo con los intereses neoliberales. Sería, por tanto, un neoconstructivismo. Del

mismo modo, el autor denomina neoescolanovismo a la pedagogía que prevaleció en ese período. Esto significa que se dio un nuevo significado a las propuestas originales, es decir, la comprensión de la escuela como un espacio de “construcción” de conocimientos dio paso a la idea de la escuela como un lugar que brinda a los individuos capacidades específicas para “seguir aprendiendo”, “actualizándose”, “adaptándose” a las exigencias del mercado laboral, volviéndose eficientes y flexibles. Esta idea se expresó en la Pedagogía de las Competencias. Esta se presenta como otra cara de la “pedagogía de aprender a aprender”, cuyo objetivo es proporcionar a los individuos comportamientos flexibles que les permitan adaptarse a las condiciones de una sociedad en la que sus propias necesidades de supervivencia no están cubiertas. Su satisfacción deja de ser un compromiso colectivo, pasando a ser responsabilidad de los propios sujetos que, según la raíz etimológica de esta palabra, se encuentran subyugados a la “mano invisible del mercado” (Saviani, 2019: 437).

La estructura de los Parámetros Curriculares para la Enseñanza Fundamental parte de sus Objetivos Generales. Los contenidos se dividen en 4 ciclos (1° a 8° grado). Se caracteriza el área de conocimiento y sus objetivos, se exponen los contenidos, los criterios de evaluación y las orientaciones y métodos didácticos. Los últimos años de Enseñanza Fundamental comprenden el 3° y 4° ciclos. En el volumen 5 fueron privilegiadas Geografía e Historia y otros contenidos, divididos de la siguiente manera: Lenguas, códigos y sus tecnologías; Ciencias de la naturaleza, matemáticas y sus tecnologías; y Ciencias Humanas y sus tecnologías. En este último ítem se privilegiaron conocimientos de Filosofía, Geografía, Historia y Sociología.

Quanto à avaliação especificamente, no documento voltado ao Ensino Fundamental, defende-se a necessidade de se valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, para, então, relacioná-los às mudanças de aprendizagem ocorridas ao longo do tempo de estudo. Nesse sentido, compreende-se que há uma aproximação com a perspectiva de Tyler (1976), divulgada no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960. O pesquisador estadunidense defendia a Avaliação por Objetivos, enfatizando o imperativo de se verificar a mudança de comportamento dos estudantes a partir da apreciação da aprendizagem no início e no final dos processos. Nesse sentido, destaca-se do documento o seguinte:

O professor deve identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o depois. A avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o seu próprio desempenho como docente [...]. (Brasil, 1998: 62)

Este aspecto diagnóstico de la evaluación también encuentra referencias en Bloom (1976), cuando sugiere que la evaluación del aprendizaje tiene lugar en tres momentos distintos, que constituyen las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa. La idea de Evaluación Formativa también fue bastante utilizada como referente teórico en investigaciones en el campo de la Pedagogía, siendo ampliamente difundida entre los educadores.

En los Parámetros Curriculares para la Enseñanza Fundamental se enumeran 5 criterios para la evaluación del Tercer Ciclo y 6 criterios para la evaluación del

Cuarto Ciclo, tales como: “Reconocer las relaciones entre sociedad, cultura y naturaleza, en el presente y en el pasado” (Brasil, 1998: 62). Este ejemplo evidencia dos aspectos importantes: primero, la perspectiva de “evaluación por objetivos” adoptada en el documento, que remite a las ideas de Tyler, y, segundo, queda clara la valorización de la relación pasado/presente, pero no es mencionado el horizonte de expectativas, es decir, el futuro.

La política educativa de la década de 1990 estuvo marcada por las ideas de eficacia, desempeño y competencia, expresiones que integraron el repertorio político neoliberal. Según Saviani, la expresión “neoliberalismo” se difundió a partir de 1989, a raíz del Consenso de Washington, reunión que, en la práctica, resultó en un conjunto de recomendaciones consideradas esenciales para América Latina. Hubo “consenso” entre las instituciones económicas participantes respecto de los cambios fundamentales que deberían experimentar los países latinoamericanos (Saviani, 2019: 427). Las recomendaciones incluían todo tipo de reformas que recortarían gastos, como cambios laborales, de seguridad social, fiscales y administrativos. Esta interferencia en la política y la economía de los países periféricos fue el resultado de los préstamos obtenidos del Fondo Monetario Internacional (FMI) y las reglas establecidas por el Banco Mundial. Esta situación de endeudamiento y dependencia repercutió en el campo educativo brasileño de varias maneras, el recorte de inversiones fue sólo uno de los problemas.

En este sentido, se destaca el impacto ejercido por las evaluaciones externas adoptadas por Brasil desde principios de la década de 1990, con la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB). La realización de evaluaciones a gran escala en el país es resultado de demandas internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que coordina el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA); y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación para América Latina (LLECE). (Brasil, 2017: 13).

En este nuevo contexto, las ideas pedagógicas sufren un cambio importante: se asume en el propio discurso el fracaso de la escuela pública, justificando su decadencia como algo inherente a la incapacidad del Estado para gestionar el bien común. Se defiende, también en el ámbito de la educación, la primacía de la iniciativa privada regida por las leyes del mercado. El mercado en expansión en ese período, de crisis poscapitalista que se produjo en la década de 1970, estaba centrado en el modelo taylorista de racionalización del trabajo. Este proceso productivo “requiere de trabajadores que, en lugar de estabilidad laboral, compitan diariamente por cada puesto alcanzado, vistiendo la camiseta de la empresa y aumentando constantemente su productividad” (Saviani, 2019: 428-429).

5. La Base Nacional Curricular - BNCC y la evaluación

La Base Nacional Común Curricular (BNCC), documento elaborado por el MEC, a diferencia de los Parámetros Curriculares Nacionales, tiene carácter normativo. La Resolución CNE/CP N° 2, de 22 de diciembre de 2017, estableció la implantación de la Base. Su publicación ha orientado la elaboración de nuevos currículos en los ámbitos estadual y municipal.

Se entiende que el BNCC produce efectos en la enseñanza y el aprendizaje y, en consecuencia, en la evaluación, especialmente cuando se analiza el contexto

político en el que se construyó el documento. Para la comprensión de este tema, son de referencia los apuntes de Silva (2008), que investiga la influencia de la lógica de las competencias en los currículos brasileños y la forma en que las reformas educativas recientes han colocado esta perspectiva como referencia para la formación humana.

A lo largo de la construcción de las diferentes versiones del BNCC, hubo considerable controversia y divergencia respecto de los contenidos de Historia que serían privilegiados en el documento, evidenciando desacuerdos entre pares que integraban diferentes grupos académicos. El asunto despertó el interés de los medios de comunicación y fue discutido por personas sin relación directa con el ámbito educativo, incluidos grupos empresariales.

Se entiende que el BNCC posee una identidad propia, que difiere de los documentos de orientación docente publicados hasta entonces. Se fundamenta en la lógica de las competencias, que pretende preparar a los estudiantes “para el mercado laboral”, según la lógica de la reproducción del capital; y no “para el trabajo”, en sentido ontológico, de aquello que constituye a los individuos. Como enfatiza Silva, “la noción de competencias... conlleva una concepción instrumental de la formación humana y está presente en las disposiciones normativas de la reforma curricular” (Silva, 2008: 16).

El texto del BNCC no indica una forma específica de evaluar. Sin embargo, se entiende que la recomendación de enseñar contenidos por objetivos también apunta a una forma de evaluar por objetivos. Este enfoque remite a las teorías de Tyler y Bloom, mostrando que aún predomina una perspectiva de sesgo cognitivista en los documentos curriculares brasileños, y es fundamental resaltar que esa concepción también está vinculada a la lógica de las competencias.

Esta prescripción es generalizante e impone una homogeneidad ideológica. Epistemológicamente, resulta en la pérdida de la especificidad de cada disciplina y, en consecuencia, impacta la evaluación, reduciendo la posibilidad de aprendizajes históricos más complejos, orientados a la formación del pensamiento histórico.

Una de las críticas más agudas a ese modelo se refiere al hecho de que produce un significado instrumental a la razón, haciéndola conservadora. Como advierte Silva, “la racionalidad instrumental se establece como exigencia en los medios (procesos) y fines (resultados) a los que se destina la educación escolar”. El carácter prescriptivo que define *a priori* los objetivos y el significado de la formación limita, en el individuo, la posibilidad de autodeterminación, lo que significa que la autonomía y la libertad, condiciones esenciales para que la formación se produzca, están presentes solo parcialmente y sujetas a control. (Silva, 2008: 24).

Esto dificulta o impide la toma de conciencia, ya que ocurre exactamente lo contrario, los individuos son llevados a la alienación. En consecuencia, tenemos un sujeto condicionado, que pasa a servir al mercado de trabajo. Como advierte Laval (2019), “el referente ideal de la escuela pasó a ser el «trabajador flexible», de acuerdo con los cánones de la nueva representación de la gestión”. En otras palabras, el individuo trabajador comienza a autorregularse, a autodisciplinarse y se impone un paradigma de eficiencia. Este modelo de “escuela flexible”, prepara a los jóvenes para adaptarse al creciente escenario de incertidumbre que enfrentarán al finalizar sus estudios secundarios. En este sentido, “la competencia principal, la metacompetencia, consistiría en «aprender a aprender» para afrontar la incertidumbre asociada a las demandas permanentes de la existencia humana y de la vida profesional” (Laval, 2019: 40 y 41).

La Pedagogía por Competencias y la Pedagogía por Objetivos terminaron estando estrechamente relacionadas. Como explica Silva, la lógica de las competencias estuvo asociada a la formación de profesores/as durante la década de 1970 y, con el tiempo, acabó sirviendo de base para muchas otras modalidades de enseñanza: “el término competencia reemplazó a la descripción de objetivos, sin embargo, al igual que la Pedagogía por Objetivos, estableció una lista de conductas medibles con la intención de ser científicamente controlables”. Así, se puede afirmar que “la pedagogía por competencias se ubica, en el ámbito de las políticas curriculares recientes, como una extensión de la Pedagogía por Objetivos” (Silva, 2008: 60 y 61). Y el uso de este enfoque se ha justificado por la necesidad de superar el fracaso escolar, que se ha evidenciado con fuerza en los resultados de evaluaciones externas, exigencias perfiladas por organismos internacionales, como la OCDE y el Banco Mundial. Estas evaluaciones a gran escala han sido replicadas por los sistemas educativos a nivel regional.

Enfrentar el fracaso escolar es también la justificación anunciada por el sociólogo suizo Philippe Perrenoud, quien ha sido el referente teórico más utilizado en la defensa de las competencias, en el contexto de las reformas educativas. Silva señala que, para el autor, “la competencia es una expresión de la relación entre pensamiento y acción”. En otras palabras, sería la capacidad de aprender a afrontar las más diferentes situaciones que presenta la existencia, como “entrenamiento” para la movilización de los saberes. Es posible coincidir con Silva en que “la experiencia formativa no se limita, por tanto, a saberes que apuntan a dar respuestas inmediatas a las demandas que plantea la vida cotidiana. Tampoco lo proporciona la escuela a través de procedimientos metodológicos basados en una lógica conductista que toma el aprendizaje como un mero ejercicio y da respuestas a estímulos previamente calculados (...) Esta concepción de la experiencia se reduce a un mero hacer que, como mucho, logra atribuir un significado pragmático, utilitario, al conocimiento” (Ibidem: 87, 105 y 131).

Además, hay muchos más elementos que constituyen el fracaso escolar, por lo que no se puede medir únicamente a partir de los resultados de las evaluaciones externas, ya que no son un retrato de todo lo que sucede dentro de la escuela, sobre todo porque el fracaso en la enseñanza se refiere a factores intrínsecos a la escuela, pero también se relaciona con factores externos, con la sociedad en su conjunto.

Así, se entiende que estructurar currículos basados en competencias tiende a no resolver el problema de la evaluación, por el contrario, puede agravarlo, ya que esta propuesta, como indican las investigaciones, no posibilita la formación de un individuo autónomo; y, de la misma manera, no soluciona, por tanto, el problema del fracaso escolar.

6. Evaluación y formación del pensamiento histórico

Las propuestas de evaluación por competencias generales, entendidas como demandas de la globalización, corren el riesgo de ser utilizadas de manera descontextualizada, desconsiderando las características socioculturales de cada país y las especificidades de los contenidos y prácticas de enseñanza. Cercadillo (2011) concluye en su investigación que las escuelas necesitan valorizar las competencias específicas de cada forma de conocimiento. En el caso de la Historia, para que los estudiantes alcancen niveles complejos de aprehensión histórica, es fundamental que se privilegien las especificidades de la ciencia histórica.

La investigadora afirma que es necesario un abordaje disciplinar que posibilite a los niños y a los jóvenes orientarse temporalmente como individuos sociales, entendiendo la relación entre pasado, presente y futuro, para que comprendan que el pasado no está muerto. Para ello, los educadores necesitan hacer comprender a los estudiantes la diferencia entre la Historia como “forma de conocimiento” y como “cuerpo de conocimiento”, es decir, la diferencia entre el marco conceptual metahistórico y el contenido sustantivo (Cercadillo, 2011: 159).

La profesora e historiadora portuguesa Isabel Barca (2011) presenta aspectos de la evaluación del aprendizaje relacionados con la cognición histórica. Estas ideas fueron destacadas en su texto “La evaluación de los aprendizajes en la Historia”. Según la autora, los investigadores que se enmarcan en el campo teórico de la Educación Histórica crearon un modelo conceptual de progresión a través de niveles de elaboración histórica. En este sentido, para Barca son pioneros los estudios sobre empatía y explicación (Lee, 2003), evidencia (Ashby, 2003), usos de la Historia y su conexión con la vida práctica (Lee, 2002; Ashby, Foster, Howson & Lee, 2008) o sobre las posibilidades de oscilación y estabilidad en las ideas de los jóvenes cuando piensan en diferentes perspectivas de la Historia (Chapman, 2009). “[...] Esta propuesta de progresión conceptual según criterios propios de la Historia ha abierto caminos más fructíferos para promover la alfabetización histórica entre los jóvenes, ya que permite un mejor seguimiento y, por tanto, una evaluación más consistente del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Barca, 2011: 108). Este aspecto se aleja de perspectivas basadas en la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget, que sugería que los niños pasan por etapas de desarrollo mental. Por lo tanto, analizar la progresión de las ideas históricas de los estudiantes puede ser una forma bastante eficaz de evaluar el aprendizaje en Historia.

Los profesores, a su vez, necesitan verificar la progresión de las competencias de los estudiantes teniendo en cuenta las especificidades de la ciencia histórica. Un ejemplo es la verificación de cómo hacen inferencias sobre las fuentes históricas, cómo las explican, construyen narrativas históricas y qué significados le dan al pasado. Cuando se trata de evaluar la aprehensión de conceptos históricos por parte de niños y jóvenes, algunos elementos del conocimiento histórico son considerados esenciales: evidencia, explicación, multiperspectiva, significación, narrativa y orientación temporal.

Según Lee (2003), aprender Historia es mucho más que simplemente recordar hechos sobre el pasado. El autor también destaca la necesidad de comprender las ideas que los estudiantes tienen sobre la Historia, así como descubrir cómo su comprensión histórica puede volverse más sofisticada. En su texto “Progresión de la comprensión de los estudiantes en Historia”, publicado en las Actas de la Primera Conferencia Internacional sobre Educación Histórica, Lee (2001) menciona los conceptos de evidencia e inferencia como fundamentales para el aprendizaje histórico y la evaluación, además de los conceptos sustantivos, que eran más comúnmente utilizados. Además, el autor explica la importancia de profundizar en conceptos de segundo orden, que atañen a la naturaleza de la Historia, hasta entonces menos privilegiados. Para Peter Lee:

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começámos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os ‘conceitos de segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à

disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. (Lee, 2001: 15).

Este pensamiento centrado en la naturaleza de la Historia puede ser ampliado según la forma en que se enseñen los contenidos, privilegiando más o menos elementos de la ciencia histórica. Cuando se trabaja un conjunto de fuentes históricas con estudiantes, “ellos precisan entender que las fuentes no son lo mismo que la evidencia, y es preciso desarrollar una comprensión conceptual de la relación de la evidencia entre fuentes y afirmaciones” (Ashby, 2003: 168). Como define Barca:

A observação de semelhanças entre níveis de progressão entre crianças, adolescentes e alunos universitários permite problematizar o conceito de progressão de ideias em História [...] A pesquisa tem indicado que algumas crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico. A progressão cognitiva ocorre, mas não de forma invariante, determinista e uniforme. Por isso, é pertinente propor-se desde cedo, na educação histórica, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos. (Barca, 2006: 107-108)

En este sentido, Ashby argumenta que evaluar la progresión de las ideas de los estudiantes implica investigar sus ideas tácitas e ideas alternativas. Luego, “el desarrollo de conceptos clave como causa, cambio, evidencia e interpretación ayuda a los estudiantes a lograr una comprensión más amplia de los tópicos y contenidos del currículo” (Ashby, 2003: 38).

En su texto “Clase taller: del proyecto a la evaluación”, la profesora e historiadora Isabel Barca (2003) sistematizó una forma de enseñar y evaluar tomando como referencia las nuevas perspectivas. Para ello, analiza dos paradigmas educativos comúnmente presentes en la enseñanza: el modelo de clase-conferencia, basado en clases expositivas, centradas en la figura del profesor y entendiendo a los estudiantes como tabula rasa, y el modelo de clase-coloquio, más cercano al constructivismo, partiendo de la idea de que el saber es construido por los estudiantes a partir de estrategias facilitadas por los/las profesores/as, entendidos entonces como gestores del aprendizaje. Además sugiere el lugar de la evaluación en las clases de Historia según tres aspectos: 1) interpretación de las fuentes, basada en una selección de múltiples perspectivas; 2) comprensión contextualizada, que implica relacionar pasado, presente y futuro; 3) comunicación, es decir, expresar la interpretación y comprensión de las fuentes estudiadas. La presencia de la metacognición histórica como componente de la evaluación puede posibilitar a los docentes investigar las impresiones de los estudiantes sobre los contenidos sustantivos trabajados, antes y después de la problematización, a partir de fuentes históricas, posibilitando, por tanto, verificar en qué medida las ideas que los alumnos presentan sobre el pasado se volvieron más complejas o sofisticadas.

La evaluación continua y la sistematización de la evaluación, desde la perspectiva de la metacognición (qué saben los sujetos sobre lo aprendido), hacen que niños y jóvenes perciban su propio proceso de aprendizaje. Comprender los procesos movilizados desde la investigación de las necesidades e intereses de estos sujetos hasta la producción de una narrativa que exprese su conciencia histórica, permite a niños y jóvenes tomar conciencia de sus procesos cognitivos, atribuyendo

significados y dando significado a lo aprendido (Schmidt, 2016: 70). Se cree que este abordaje de la enseñanza y la evaluación, basados en la naturaleza de la Historia, posibilita a los estudiantes la formación del pensamiento histórico, ya que les permite elaborar ideas históricas más complejas, sofisticadas, ya que, sobre todo, la propuesta tiene en cuenta competencias propias del pensamiento histórico.

Consideraciones finales

Se buscó analizar los documentos considerando aspectos de los referentes teóricos en los que se constituyeron, lo que permitió comprender cómo la evaluación fue parte de esa construcción y, especialmente, con qué intenciones. Así, se encontró que los documentos establecidos desde principios del siglo XX hasta mediados de los años 1970 privilegiaban la evaluación basada en el uso de sus resultados. Se exigía la realización de exámenes de ingreso, de calificación, de clasificación, buscando una supuesta objetividad.

A partir de la investigación, por otro lado, se comprende que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en Historia posibilitan a los estudiantes la formación del pensamiento histórico cuando la evaluación se propone a partir de los elementos de la propia ciencia de referencia, es decir, de la Historia. Por lo tanto, se parte de la idea de que la evaluación es tributaria de una concepción del conocimiento.

Los estudios en el ámbito de la relación entre evaluación y ciencia de referencia adquieren especificidades y presentan contrapuntos en el diálogo con teorías del aprendizaje y de la enseñanza referenciadas solamente en la Psicología, que han servido de base para la construcción de currículos que orientan la enseñanza en Brasil, incluidos documentos producidos entre finales del siglo XX y principios del XXI, en el contexto de las reformas neoliberales.

A partir de investigaciones fundamentadas en la teoría y la filosofía de la Historia, preocupadas por indagar en los procesos de formación y progresión del pensamiento propiamente histórico de niños y jóvenes, el problema de la evaluación en Historia presentó una nueva vertiente, que se sustenta en la progresión de las ideas históricas de los alumnos, basadas en categorías del pensamiento histórico, como la evidencia y la empatía. Estos nuevos supuestos han ampliado las discusiones sobre el aprendizaje histórico en varios países en los últimos años, además de servir como referencia para las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje histórico, pudiendo constituir una contribución importante para renovar los procesos de evaluación en Historia.

Referencias bibliográficas

- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In Barca, I. (Org.). *Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (37-57). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Ashby, R., Foster, S., Howson, J. and Lee, P. (2008). *British School History Students' «Big Pictures» of the Past*. Comunicação apresentada no 2008 AERA, Annual Meeting.
- Barca, I. (2003). Aula oficina: do projecto à avaliação. In Barca (Org.). *Para uma educação histórica. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (131-144). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. In Schmidt, M. A. and Garcia, T. B. (Orgs). *Educar em Revista*, 22(164), 93-112.
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. In Martínez, P.M., Puche, S.M. and Fernández, A.S. (Eds). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (107-122). *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales*.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Cortez.
- Bloom, B. S. et al. (1976). *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Globo.
- Brasil (1931). *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>
- Brasil (1942). *Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm
- Brasil (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248. Seção I, p. 27834-27841.
- Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf
- Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, parte I - Bases Legais e parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Cades (1959). *Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Cultura.
- Castro, A. A. F. D. de (1952). *Princípios do Método de Ensino da História*. Universidad de São Paulo.
- Cercadillo, L. (2011). Recorrer varios pasos más allá: de la comprensión lectora a la comprensión histórica. In Martínez, P.M., Puche, S.M., and Fernández, A.S. (Eds). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias Sociales*. (155-166). *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales*.
- Chapman, A. (2009). *Toward an interpretation heuristic: a case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Londres.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) (1971). *Guia Metodológico para cadernos MEC Estudos Sociais*. Ministério da Educação e Cultura.
- Guedes, J. A. L. (1963). *Curso de Didática de História*. J. Ozon Editor.

- Gusmão, L. L. P. (2021). *Avaliação e Ensino de História: Possibilidades e Limites para a Educação Histórica*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Paraná.
- Hollanda, G. (1957). *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931- 1956)*. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação e Cultura.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In Barca, I. (Org.). *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (13-27). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2002). *'Walking backwards into tomorrow': Historical consciousness and understanding history*. Comunicação apresentada ao 2002 AERA Annual Meeting, New Orleans.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In Barca, I. (Org.). *Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (19-36). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Leite, M. M. (1969). *O ensino da História. No primário e no ginásio*. Cultrix.
- MEC, Brasil (1972). *Habilitações Profissionais no ensino do 2º. Grau. Diretrizes, normas, legislação*. Expressão e Cultura.
- Neves, M.A.M. (1985). *Ensinando e aprendendo História*. E.P.U.
- OEA. Union Panamericana. (1968). *La renovación de la enseñanza de las ciencias Sociales en las escuelas secundarias de los Estados Unidos*. Secretaria general de la Organización de los Estados Americanos.
- Saul, A. M. (2001). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. Cortez.
- Saviani, D. (2019). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (5a. ed.). Autores Associados. *Coleção Memória da Educação*.
- Schmidt, M. A. (2016). Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Revista Diálogos*, 19(1). 87-116.
- Serrano, J. (1935). *Como se ensina História*. Melhoramentos.
- Silva, M. R. da. (2008). *Currículo e competências: a formação administrada*. Cortez.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. Hancourt College Pub.
- Tyler, R. (1949). *Princípios básicos do currículo*. Globo.
- Tyler, R. W. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino* (3a. ed.). Globo.