



PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR (PAAE): INTERFACES PEDAGÓGICAS ENTRE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Alex de Oliveira Fernandes¹
Suzana dos Santos Gomes²

RESUMO

Este texto visa a contribuir com o debate na área de políticas públicas de avaliação, com dados analisados sobre o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e suas interfaces com o Currículo Básico Comum (CBC) da disciplina de História na Rede Pública Estadual de Educação de Minas Gerais. Buscou-se analisar as concepções de avaliação e de ensino-aprendizagem que norteiam o programa, e que estão presentes no CBC. Para tanto, elegeu-se como referencial teórico os autores do campo da avaliação e do currículo. Constatou-se uma convergência entre as concepções de ensino de História presentes na proposta curricular para o Ensino Médio e os itens de teste utilizados pelo programa, assim como a necessidade de pesquisas no interior das escolas, como forma de preencher as lacunas existentes nos debates no campo da avaliação educacional e do currículo.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; PAAE; Currículo de História; Ensino Médio.

SCHOOL LEARNING EVALUATION PROGRAM (*PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR PAAE*): PEDAGOGICAL INTERFACES BETWEEN HISTORY EVALUATION AND CURRICULUM AT HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This study aims at contributing to the debate on the area of evaluation public policies by bringing data analysis on the School Learning Assessment Program (*Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE*) and its interfaces with Common Basic Program (*Currículo Básico Comum - CBC*) of History discipline at the State Public Education System of Minas Gerais, Brazil. We sought to analyze the evaluation and teaching-learning conceptions that guide the Program and which are present on CBC. For such, we chose as theoretical referential authors from the field of evaluation and curriculum. We observed a convergence between the concepts of History teaching found at the curricular proposal for High School and the test items used by the Program, as well as the need for researches inside the schools as a way to fill the gaps existent on the debates of the fields of educational evaluation and curriculum.

Keywords: Educational Evaluation; PAAE; History Curriculum; High School.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG. Professor da Rede Municipal de Educação de Contagem. E-mail: <alexofernandes@yahoo.com.br>

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG na Linha de Pesquisa Docência: processos constitutivos, condicionantes estruturais, sujeitos socioculturais, experiências e práticas. E-mail: <suzanasgomes@fae.ufmg.br>



PROGRAMA DE EVALUACIÓN DA APRENDIZAJE EDUCATIVO (PAAE): INTERFACES PEDAGÓGICOS ENTRE EVALUACIÓN Y PLAN DE ESTUDIOS DE HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

RESUMEN

Este texto tiene el objetivo de contribuir con el debate en la área de políticas públicas de evaluación, con datos analizados sobre el Programa de Evaluación de Aprendizaje Educativo (PAAE) y sus interfaces con el Plan de Estudios Común (CBC en su acrónimo en portugués) de la signatura de Historia en la Red Pública Estadual de Educación del Estado de Minas Gerais. Se buscó analizar las concepciones de evaluación y de enseñanza y aprendizaje que guían el programa, y que están presentes en el CBC. Para ello fue elegido, como referencial teórico, los autores del campo de la evaluación y del plan de estudios. Se ha constata una convergencia entre las concepciones de enseñanza de Historia presentes en la propuesta de estudios para la Enseñanza Secundaria, y los ítems de teste utilizados por lo programa, así como la necesidad de pesquisas dentro de las escuelas, como medio de llenar las lagunas existentes en los debates en el campo de la evaluación educacional y del plan de estudios.

Palabras-clave: Evaluación Educacional; PAAE; Plan de estudio de Historia; Escuela Secundaria.

INTRODUÇÃO

Em estudo recente sobre o Ensino Médio realizado pelo UNICEF³, pesquisadores apresentaram dados preocupantes relacionados a esse nível de ensino, os quais evidenciam a evasão escolar, uma distorção idade-série, além da quantidade significativa de jovens fora da escola.

Somadas a esses problemas, as altas taxas de repetência no Ensino Médio são indicativos dos desafios colocados para a democratização dessa etapa de ensino, conforme os dados das tabelas 1 e 2:

TABELA 1 - Ensino Médio/Escolas Estaduais. Taxas de rendimento - Brasil 2007-2012

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Aprovação	71,6%	72,4%	73,5%	74,9%	75,0%	76,4%
Reprovação	13,6%	13,1%	13,5%	13,4%	14,1%	13,1%
Abandono	14,8%	14,5%	13,0%	11,7%	10,9%	10,5%

Fonte: Alavarse e Gabrowski (2013, p. 34).

TABELA 2 - Ensino Médio 1ª Série/Escolas Estaduais. Taxas de rendimento - Brasil 2007-2012

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Aprovação	64,8%	65,3%	66,2%	67,9%	67,6%	69,2%
Reprovação	17,1%	17,1%	18,1%	18,1%	19,0%	17,7%
Abandono	18,1%	17,6%	15,7%	14,0%	13,4%	13,1%

³ A pesquisa, publicada em 2014 com o título *10 desafios no Ensino Médio no Brasil*, faz parte de um estudo internacional realizado pelo UNICEF em 24 países, incluindo o Brasil.

Fonte: Alavarse e Gabrowski (2013, p. 35).

Percebe-se, por meio desses dados, que praticamente um em cada quatro matriculados não consegue o sucesso escolar esperado (Tabela 1), e para o 1º ano (Tabela 2), as taxas de rendimento são ainda piores, dificultando a democratização já na entrada do Ensino Médio.

Associadas a esses problemas, as pesquisas chamam a atenção para a necessidade de investimento em estrutura escolar, em formação e valorização da profissão docente, e na criação de propostas curriculares atrativas para os jovens, como forma de garantir a universalização prevista na legislação brasileira e o direito à aprendizagem (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014).

Diante desses desafios, interessa-nos refletir sobre as políticas públicas de avaliação, como forma de elucidar questões importantes acerca da função pedagógica da avaliação. De que forma as reflexões no campo da avaliação da aprendizagem podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores, no intuito de garantir o direito à aprendizagem de todos os cidadãos e, conseqüentemente, superar os desafios colocados à democratização do Ensino Médio?

Vários autores e pesquisas vêm destacando a expansão dos sistemas de avaliação no Brasil desde a década de 1990. Observa-se, nessa vasta produção, uma contradição em relação aos resultados dessas políticas no campo da avaliação educacional. Entre os autores que buscam destacar as vantagens e os benefícios das avaliações, ressaltam-se os seguintes argumentos: a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da educação, favorece a organização do trabalho pedagógico da escola, melhora as práticas dos docentes, padroniza os sistemas, consolida as diretrizes curriculares, institui a transparência no serviço público (SOARES, 2002; BROOKE 2013, 2015).

Por outro lado, muitos estudos destacam possíveis problemas no uso dos resultados das avaliações para a definição de políticas educacionais, apresentando, como argumentos críticos: a supervalorização dos testes cognitivos, os limites que os testes padronizados estariam impondo, ao currículo e à autonomia docente, a associação das políticas de avaliação aos interesses neoliberais das agências internacionais, em contraposição à função social da escola e ao seu papel na formação de consciências críticas (AFONSO, 2009).

Os debates passam, também, por questões ideológicas, uma vez que distintas concepções de educação, currículo e avaliação emergem, a partir da defesa de modelos distintos de sociedade (LUCKESI, 2011).

Sem desconsiderar os argumentos favoráveis e críticos à adoção de avaliações padronizadas nas escolas, optamos por analisar o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), existente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REEMG), para além da superfície vislumbrada por suas propostas e instrumentos, dando visibilidade para práticas escolares desenvolvidas pelos docentes. Ressalta-se que este pode ser um caminho para a superação dos debates que, às vezes, ficam restritos ao campo das ideias. Como as escolas são marcadas pela diversidade de organização, estrutura, planejamento, entre outras, a análise de diversas experiências escolares pode evidenciar distintas realidades relacionadas aos usos dos resultados das avaliações, corroborando ou refutando premissas anunciadas pelos defensores ou críticos dos sistemas de avaliação.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo contribuir com o debate no campo das políticas públicas de avaliação a partir de reflexões oriundas de uma pesquisa de mestrado em andamento. A pesquisa busca investigar as implicações do PAAE nas práticas de avaliação e de ensino dos professores de História do Ensino Médio da Rede Pública Estadual. Busca-se analisar as concepções de avaliação, teórico-pedagógicas e de ensino-aprendizagem que norteiam este programa utilizado nas escolas de Minas Gerais, e as relações existentes entre avaliação educacional, currículo e organização do trabalho docente.

A pesquisa originou-se da experiência docente do autor. Como professor de História da REEMG (Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais), entre 2006 e 2013, observou mudanças curriculares no Ensino Fundamental e Médio, motivadas pela implantação de sistemas de avaliação que influenciavam diretamente na organização de Projetos Político-Pedagógicos das escolas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de todas as disciplinas escolares.

Nesse período, as orientações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), relacionadas aos programas de avaliação do estado, eram repassadas pelos gestores aos professores que, na medida do possível, alteravam seus planejamentos bimestrais, semestrais e anuais. Sem entender profundamente dos programas de avaliação,

criava-se, entre os docentes, uma sensação de perda de autonomia, uma vez que os conteúdos, as habilidades e as concepções de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidos eram definidos, *a priori*, pela proposta curricular da Rede Estadual que, em Minas, recebe o nome de Currículo Básico Comum (CBC). Esse sentimento de perda de autonomia, de certa forma, aguçou a curiosidade de pesquisar os programas de avaliação existentes na rede estadual, a relação destes com o trabalho docente e as implicações da avaliação na melhoria da qualidade da educação.

O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

O PAAE foi criado como programa estratégico do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) que, segundo as informações no site da SEE-MG, foi implantado oficialmente no ano 2000 com o objetivo de realizar diagnósticos para entender as dimensões do sistema público de educação do Estado, e buscar seu aperfeiçoamento e eficácia. A função do SIMAVE seria desenvolver programas de avaliação integrados, cujos resultados se convertessem em ações nas escolas, entre os professores, no intuito de promover a melhoria do ensino (MINAS GERAIS, 2008).

De acordo com as informações no site do Instituto Avaliar, realizou-se, em 2005, o projeto piloto para testagem da metodologia de avaliação e das funcionalidades do PAAE, com a participação de 72 escolas. Entre 2006 e 2007, a metodologia foi aplicada em 226 Escolas de Referência, de forma que os resultados positivos recomendaram a ampliação do programa para todas as 2000 escolas de Ensino Médio e, a partir de 2010, o PAAE foi institucionalizado em toda Rede Estadual (MINAS GERAIS, 2008).

Essa implementação ocorreu no período em que o estado de Minas Gerais foi governado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) - 2003/14⁴. Nas eleições de 2014 ocorreu a interrupção dessa hegemonia, com a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT) para assumir o governo do Estado, o que não significou a suspensão do PAAE no ano de 2015, já que, juntamente com o Programa de Avaliação de Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), o

⁴ Entre 2003 e 2014 governaram o estado de MG: Aécio Neves (2003/2010) e Antônio Anastasia (2010/2014).

programa continua integrando o SIMAVE na definição de prioridades educacionais, assim como na definição de ações que subsidiem políticas públicas para a educação nos níveis Fundamental e Médio. A grande quantidade de provas do PAAE aplicadas nas escolas, entre 2006 e 2014, evidencia a importância estratégica atribuída pela SEE-MG às avaliações no sistema de ensino, conforme se pode observar no Quadro 1.

QUADRO 1 - HISTÓRICO PAAE

Edições	Disciplinas Avaliadas	Etapas de Escolaridade	Abrangência: Rede Estadual	Nº alunos
2006	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 203 escolas (PI)	56581
			2ª Prova 203 escolas (PI)	67239
2007	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 212 escolas (PI)	63484
			2ª Prova 212 escolas (PI)	51504
2008	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 1797 escolas (PI)	214.206
			2ª prova 1853 escolas (PI)	181.625
2009	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 2165 escolas (PI)	226.790
			2ª prova 2172 escolas (PI)	167.498
2010	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 2179 escolas (PI)	232.908
			2ª prova 2171 escolas (PI)	201.393
2011	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 2150 escolas (PI)	252.087
			2ª Prova 2153 escolas (PI)	180.193
2012	Língua Portuguesa e Matemática	1º Ano EM	2ª Prova 81 escolas (PO)	2.607
			Língua Portuguesa e Matemática	6º ao 9º Ano EF
2012	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM		
			2ª Prova 288 escolas (PO)	25.299
2013	Língua Portuguesa e Matemática	6º ao 9º Ano EF	1ª Prova 2769 escolas (PI)	803.759
			2ª Prova 2771 escolas (PI)	776.890
	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 1867 escolas (PI)	228.342
			1ª Prova 280 escolas (PO)	28.407
2014	Língua Portuguesa e Matemática	6º ao 9º ano EF	2ª Prova 1682 escolas (PI)	178.383
			2ª Prova 456 escolas (PO)	47.514
2014	Língua Portuguesa e Matemática	6º ao 9º ano EF	1ª Prova 2837 escolas (PI)	647.356
			2ª Prova 2837 escolas (PI)	687.215
	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 1786 escolas (PI)	165.576
			1ª Prova 453 escolas (PO)	37.426
2014	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	2ª Prova 1570 escolas (PI)	133.905
			2ª Prova 696 escolas (PO)	58.484

Fonte: Instituto Avaliar (2015).

Legenda: PI, provas impressas; PO, provas online.

Para promover a avaliação da aprendizagem dos estudantes, o PAAE conta com um acervo abrangente do Banco de Itens, que propicia a geração de provas *online* para aplicação na modalidade impressa, ou diretamente no computador conectado à internet.

Em 2014, o programa previa a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, como forma de verificar as habilidades iniciais dos estudantes e, ao final do ano, como forma de identificar a aprendizagem das habilidades desenvolvidas. Além disso, o professor podia solicitar uma prova por mês, para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, conforme o cronograma anual das avaliações.

O Banco de Itens pode ser utilizado nas escolas pelos professores das diversas disciplinas. O professor acessa o sistema do PAAE, insere seus dados, cria uma senha e, após a liberação dos responsáveis, tem acesso ao banco de itens e aos dados e resultados das avaliações de suas turmas. Além disso, podem responder aos itens das provas e gerar o gabarito oficial no site do programa. Há, também, a possibilidade de acesso ao desempenho individual dos estudantes em cada item, por meio de relatórios e gráficos gerados no site. A ideia é que os professores possam gerar as provas e, de acordo com as dificuldades detectadas nos testes, escolher o que deve ser ensinado.

A mudança de governo em Minas Gerais em 2015 não interrompeu a continuidade do PAAE. O ofício nº06/2015, enviado pela SEE-MG aos diretores das escolas, confirma a continuidade do programa, embora com algumas alterações. De acordo com o ofício, para melhor aproveitamento do PAAE,

as provas estão disponíveis apenas para aplicação na forma impressa; [...] A Matriz de Referência é o CBC e o professor gera a sua avaliação através da seleção do tópico e da habilidade, de acordo com o conteúdo já trabalhado com seus alunos; a prova terá no máximo 15 questões [...] Caso o professor queira ter acesso ao mapa de resultados e gráficos de desempenho da turma, será necessária a inserção das respostas dos alunos no sistema do PAAE (MINAS GERAIS, 2015 [s.p.]).

Nas orientações, percebe-se a continuidade do PAAE como um instrumento pedagógico de avaliação. Uma inovação trazida para o ano de 2015 é a disponibilização de um formulário para que o professor possa avaliar o conteúdo, a eficácia da ferramenta e apresentar sugestões, tendo como objetivo a verificação do funcionamento do programa.

Outra novidade foi apresentada pelo novo governo por meio de ofício enviado às escolas em setembro de 2015. De acordo com o documento, o PAAE

tornou-se uma ferramenta pedagógica de apoio contínuo, que oferece avaliações de múltipla escolha e avaliações de produção de textos, geradas pelo professor. Com esse intuito, os docentes do 6º ao 9º ano EF e 1º ao 3º ano EM têm acesso ao banco de itens. (MINAS GERAIS, 2015 [s.p.]).

Além da ampliação das possibilidades de utilização do PAAE, o novo governo buscou articulá-lo ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No intuito de preparar os alunos para esse exame, o programa disponibilizou, entre os dias 26 de agosto e 23 de outubro, simulados com formato gráfico das provas semelhantes às provas do ENEM, com quatro cadernos, sendo um por cada área de conhecimento. Cada caderno é composto por 45 questões, sendo parte delas retiradas de versões anteriores do ENEM, e outra parte composta de questões do acervo do Banco de Itens do PAAE. Ressalta-se que esses simulados preparatórios são aplicados apenas para os alunos do 3º ano do Ensino Médio. O professor que optar por realizar a inserção das respostas dos alunos terá acesso a “relatórios estatísticos para indicar percentuais de erros e acertos por objetos de conhecimento e habilidades do ENEM e relatórios com acertos individuais” (MINAS GERAIS, 2015 [s.p.]).

Diferentemente do PROEB e do PROALVA, que se configuram como avaliações de caráter somativo, o PAAE é um programa de avaliação interna das escolas, de caráter formativo, que busca diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes e acompanhar as aprendizagens das habilidades e competências definidas pelo currículo.

Em artigos sobre o PAAE, Mattos, Mattos e Simões (2014) consideram que as origens do programa estão associadas à necessidade de as escolas acompanharem o uso dos resultados das avaliações externas dos programas existentes em Minas Gerais. Segundo as autoras,

Ficou evidente na época que as avaliações externas apresentavam informações fundamentais para as políticas de sistema, mas tinham pouco significado pedagógico para as escolas e os professores. Além disso, como as avaliações externas coletam dados sobre alunos concluintes de anos específicos dos ensinos fundamental e médio, seus resultados não oferecem informações diagnósticas para intervenções pedagógicas imediatas, que considerem o programa em andamento (MATTOS; MATTOS; SIMÕES, 2014, p. 3).

De acordo com as autoras, o PAAE nasce de dois pressupostos; o primeiro, assentado na ideia de que um programa de avaliação da aprendizagem interno às escolas, com o foco nas propostas curriculares do estado de Minas Gerais, estaria mais próximo do professor e seria uma fonte orientadora para a implementação do CBC. O segundo, baseado na ideia de que seria necessário um sistema estruturado disponível para os professores, para “fazer tanto a gestão curricular quanto oferecer atendimento escolar a alunos específicos” (MATTOS; MATTOS; SIMÕES, 2014, p.3).

As autoras destacaram o potencial do PAAE como instrumento eficiente na consolidação da proposta curricular de Minas Gerais que, segundo elas, impacta na organização do trabalho docente e na melhoria da Educação Básica. Entretanto, para compreendermos os possíveis impactos desse programa de avaliação da aprendizagem escolar na organização do trabalho docente e na melhoria da educação, torna-se necessário analisá-lo, também no interior das escolas, para além da superfície vislumbrada por suas propostas e seus instrumentos de avaliação.

Em dissertação que aborda as reformas no estado de Minas Gerais entre 2003 e 2010, Bragança Junior (2008) analisou o processo de implementação do PAAE nas Escolas de Referência de Minas Gerais, entre 2006 e 2008, por meio de entrevistas e observações vividas com professores e estudantes, destacando as contradições entre os objetivos traçados pela SEE-MG e os sentidos atribuídos pelos professores.

Entre os problemas apontados pelo autor destacam-se: sobrecarga de trabalho para os professores responsáveis pela tabulação das respostas e lançamento no sistema; incapacidade técnica nas escolas e ausência de planejamento interno e externo para organizar a aplicação das provas; exagero na quantidade de provas e de itens em cada uma delas; descompasso entre o que se ensina e o que se cobra nas provas; responsabilização das escolas pela aplicação dos testes, onerando o caixa escolar com a quantidade exagerada de impressões; desinteresse em realizar os testes por parte de muitos estudantes; dificuldades para acessar os dados na internet, além da demora na devolução dos resultados das provas por parte da SEE-MG (BRAGANÇA JUNIOR, 2008).

Na avaliação desse autor, os diversos problemas existentes no interior das escolas, assim como o distanciamento do programa em relação aos professores impediram o cumprimento dos objetivos do PAAE como uma avaliação diagnóstica eficiente no período e

nas escolas analisadas por ele. Entretanto, o autor percebeu que, além dos enormes desafios na implementação do programa, os professores viram uma evolução ao longo dos anos, e que “o mecanismo caminha para auxiliar na melhoria do ensino” (BRAGANÇA JUNIOR, 2008, p. 12).

A análise do autor restringiu-se à fase inicial do PAAE, entre 2006 e 2008 que, no período, atendia apenas às escolas de referência. Além disso, não constituiu objetivo da pesquisa a análise da função pedagógica da avaliação. Nesse sentido, torna-se relevante uma pesquisa sobre o programa, uma vez que, a partir de 2010, se estendeu a toda a Rede Pública Estadual. Desse modo, propõe-se esta pesquisa como forma de verificar os limites e as possibilidades de um programa de avaliação e as suas possíveis contribuições para a melhoria da qualidade do ensino de História no Ensino Médio.

Para a apresentação dos resultados parciais deste estudo crítico sobre o PAAE utilizou-se, como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica e documental. No levantamento realizado foram consultadas as resoluções, os ofícios e outros documentos oficiais relacionados ao PAAE e o CBC do Ensino Médio na disciplina de História, além de artigos, uma dissertação de mestrado e informações nos sites do Instituto Avaliar e da SEE-MG acerca desse programa de avaliação. Além disso, utilizaram-se autores do campo da avaliação da aprendizagem, entre os quais Afonso (2009), Luckesi (2011); Gomes (2014, 2015), e do campo de currículo e ensino de História, entre os quais Bittencourt (2003); Fonseca (2004) e Favacho, Pacheco e Sales (2013). O estudo desses autores e dos documentos acerca do Ensino Médio permitiu construir um arcabouço teórico para analisar as interfaces entre avaliação e currículo de História em Minas Gerais.

AS INTERFACES ENTRE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO

Pesquisas sobre a relação existente entre avaliação e currículo, no contexto de expansão dos sistemas de avaliação, destacam aspectos relevantes que são revisitados por estudiosos, a fim de entender as implicações dessa interface no trabalho docente e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos (FAVACHO, 2013).

Bonamino e Souza (2012) observaram, em diversos países, uma tendência crescente no uso de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos

alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso. Na avaliação das autoras, essa tendência tem influenciado os gestores na definição do que os alunos devem aprender, a partir de currículos padronizados (BONAMINO; SOUZA, 2012). Esse movimento estaria levando os estados a definirem suas propostas curriculares a partir das matrizes de referência utilizadas em avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou a Prova Brasil.

No caso da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG), as evidências apontadas pelas autoras, de que as matrizes das avaliações externas têm sido utilizadas para definir o currículo não se aplicam, pois existe o CBC como referência curricular para a Rede Pública Estadual, que é responsável pela definição do conjunto de habilidades utilizado como Matriz de Referência no PAAE. Essa Matriz contempla as habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem alocadas em testes de múltipla escolha, conforme os exemplos nos quadros indicados a seguir⁵,

QUADRO 2 - ITEM DE TESTE DE APRENDIZAGEM UTILIZADO NO PAAE

Nível: Ensino Médio – **Disciplina:** História – **Ano:** 1º

CBC – Eixo Temático: II Cultura e Política na Construção do Estado Nacional Brasileiro (1822-1930)

Tema 1: Embates Políticos e Culturais no Processo de Construção e Afirmação do Estado Nacional

Tópico: Resistência e conflitos na Primeira República

Habilidade: 9.4 Analisar fontes (jornais e revista da época) sobre a Revolta da Vacina

Nível de Dificuldade: (definido pelos autores e especialistas do Instituto Avaliar)

Problema e Resposta

A charge retrata a Revolta da Vacina, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1904.



(Disponível em: <http://www.eca.usp.br>.)

Analisando-se a charge, pode-se concluir que a revolta, além do caráter urbano, possuía também o caráter

- a) econômico. b) elitista. c) popular. d) rural.

Alternativa correta: c

Fonte: Banco de Itens PAAE.

⁵ O item 1, no QUADRO 2, foi aplicado em uma escola em que o autor da pesquisa lecionou no ano 2012, e o item 2, no QUADRO 3, foi aplicado no ano de 2015 por um dos professores de História, participante da pesquisa.

QUADRO 3 - ITEM DE TESTE DE APRENDIZAGEM UTILIZADO NO PAAE

<p>Nível: Ensino Médio - Disciplina: História - Ano: 1º</p> <p>CBC - Eixo Temático: I A Formação do Mundo Burguês: Colonização, Revolução e Relações Étnico-Culturais</p> <p>Tema 2 - O Encontro das Diferenças e a Construção da Imagem do Outro</p> <p>Tópico 4: “Tapuia” e Tupi</p> <p>Habilidade: Interpretar mitos que expressem diferentes visões de mundo entre os diferentes povos indígenas</p> <p>Nível de Dificuldade: Médio</p> <p>Problema e resposta</p> <p style="text-align: center;">A Mandioca</p> <p>Numa tribo indígena a filha do Tuxaua deu à luz uma menina branca como leite. Antes de completar um ano, morreu sem ter adoecido. O Tuxaua mandou enterrá-la na própria aldeia, e a mãe todos os dias lhe regava a sepultura, sobre a qual nascera uma planta que deu flores e frutos. Certa vez a terra abriu-se ao pé da planta e apareceram as raízes. Os índios as colheram e viram que eram brancas como o corpo de Mani, e deram o nome de <i>Manioca</i> (casa de Mani) ou corpo de Mani. E à planta deram o nome de maniva (<i>Mandioca</i>).</p> <p style="text-align: right;">(Disponível em: http://goo.gl/J8PnGQ. Acesso: 31/10/2013)</p> <p>Os mitos indígenas são histórias fantásticas que revelam elementos da natureza e seus modos de viver e compreender o mundo. Ao associar a mandioca à história da filha do Tuxaua, o mito cria, para a mandioca, um sentido de:</p> <p>A) maldição. B) predição. C) pureza. D) tragédia. Alternativa correta: C</p>
--

Fonte: Banco de Itens PAAE.

Como se pode observar, os itens apresentam-se de forma contextualizada, no intuito de avaliar a habilidade do aluno em analisar fontes históricas: a charge publicada em revista da época sobre a Revolta da Vacina, item 1. No item 2, buscou-se avaliar a compreensão leitora dos alunos e a capacidade de interpretação de texto relacionado à mitologia indígena. Nos dois casos, percebe-se a importância dos itens, não apenas para avaliar a aprendizagem dos alunos, também pelo seu caráter formativo, pois, como instrumento de aprendizagem, possibilitam a interação dos alunos com recursos didáticos importantes para a disciplina de História. O caráter formativo dos itens é defendido na proposta de avaliação apresentada no CBC de História para o Ensino Médio. Essa proposta defende

uma ruptura com a cultura escolar que pratica a avaliação como sendo apenas um instrumento que permite a constatação de resultados finais ou quantitativos, desacompanhada da análise e aprofundamento de sua dimensão pedagógica (MINAS GERAIS, 2007, p. 74).

Ressalta-se que, assim como o PAAE, o CBC defende uma proposta de avaliação que, além do desempenho final dos alunos, possa diagnosticar suas dificuldades e acompanhar o percurso de superação destas.

Em relação aos dois itens de teste apresentados, percebe-se que, nos dois casos, a concepção de avaliação utilizada está em consonância com a concepção e com os objetivos do ensino de História presentes na proposta curricular de Minas Gerais.

Sobre esse aspecto, torna-se relevante destacar princípios dos dispositivos legais. Os CBC foram instituídos pela Resolução SEE nº 666/2005. Entretanto, foi a Resolução da SEE-MG nº 833, de 24 de novembro de 2006, que oficializou a oferta do ensino de História em todas as escolas da Rede Pública Estadual a partir dessa proposta curricular. Para o Ensino Médio, o documento enfatizou a importância de ensinar a disciplina de forma a contemplar os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na Educação Básica, bem como os sentidos para o ensino de História, as Diretrizes e a Proposta Curricular para as escolas, além das metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano.

No CBC está prevista a sua relação com o PAAE e outros programas de avaliação existentes na Rede Estadual. Os itens de teste de aprendizagem gerados são divididos em níveis de dificuldades: muito fácil, fácil, médio, difícil e muito difícil. As questões são formuladas por professores de cada disciplina com critérios didáticos e rigores técnico-científicos pré-estabelecidos no Guia de Elaboração e Revisão de Questões de Múltipla Escolha⁶. Após a elaboração, os itens são validados ou, caso não atendam aos critérios da revisão técnica e linguística, são devolvidas para que os autores os reformulem, a partir da correção feita pela equipe técnica do Instituto Avaliar. Além disso, os itens são pré-testados em aplicação piloto, o que aumenta a qualidade e eficiência das avaliações.

O Banco de Itens pode ser utilizado nas escolas pelos professores das diversas disciplinas. A ideia é que, a partir das dificuldades detectadas nos testes, os professores escolham o que deve ser ensinado. Nesse caso, a avaliação e o currículo caminham juntos como instrumentos a serviço do processo de ensino e aprendizagem.

⁶ O Guia tem como principal objetivo orientar os professores na construção de instrumentos para a avaliação da aprendizagem escolar.

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: AVALIAR PARA QUÊ?

De acordo com Fonseca (2003), o ensino de História no Brasil constituiu-se como disciplina escolar na segunda metade do século XIX. Segundo a autora, dessa concepção, fortemente influenciada pelos estudos de tendência positivista, surgiu uma visão de História que associa o conhecimento histórico e a realidade, com uma valorização excessiva dos documentos oficiais como provas verossímeis do fato existente. Essa concepção contribuiu para que, nos currículos e materiais didáticos de História elaborados até a década de 1970, predominassem temas ligados às preocupações do período como a constituição dos Estados Nacionais: história dos heróis oficiais, das guerras e elementos constituidores da ideia de pátria (FONSECA, 2004).

O CBC rompe com essa concepção positivista, que influenciou fortemente o ensino de História no Brasil até o final da década de 1970. Segundo Fonseca (2003), a influência francesa da Escola dos *Annales* e a da história social inglesa fizeram-se presentes nas reformas curriculares e na produção de livros e outros materiais didáticos promovidos por professores de história nas décadas de 1980 e 1990.

A análise do CBC evidencia a preocupação com a reformulação do ensino de História, com a valorização de novos temas e novas abordagens mais preocupadas com a cidadania e a valorização de outros sujeitos, além daqueles vinculados à *História oficial* de grandes heróis representantes da pátria.

De acordo com o CBC, a proposta curricular presente no documento buscou incorporar as reformas no ensino, acompanhando outras mudanças na década de 1990, que foram incorporadas aos PCN.

Os PCNs [sic] de História propõem reflexões importantes sobre as relações existentes entre a historiografia (ali chamada de saber histórico) e o conhecimento veiculado e produzido nas escolas (chamado de saber histórico escolar) (MINAS GERAIS, 2007, p. 41).

Como forma de estimular os professores a desenvolverem mudanças nas práticas curriculares, e os alunos a se envolverem nos processos de aprendizagem da História, que resultem no desenvolvimento de raciocínio crítico, o CBC propõe, como estratégia, o uso do conceito de história-problema. O conceito enfatiza a preocupação em

estudar e compreender as relações entre o presente e o passado, assim como as construções do conhecimento pelos alunos.

Esta perspectiva exige nova postura do professor em sala de aula, como forma de romper a dinâmica tradicional, que previa a exposição de conteúdos a serem memorizados pelos alunos. Na concepção incorporada pelo CBC, a História deve ser ensinada por meio dos procedimentos de produção do conhecimento histórico, pois isso aumenta as chances de desenvolvimento de raciocínio histórico, compreendido como

a capacidade de identificar permanências e mudanças entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração, a capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo, a capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social e seus ritmos diferenciados de mudança, a capacidade de elaborar contextos que deem significado aos fatos (MINAS GERAIS, 2007 p. 44).

Influenciado pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky, o CBC defende um processo de ensino-aprendizagem como “um processo sócio-histórico, mediado pela cultura, em que se atribui [...] ao professor o papel de impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem por meio das interações realizadas em sala de aula” (MINAS GERAIS, 2007, p. 45).

Nessa concepção trazida pelo CBC, percebe-se a importância da disciplina para alcançar os objetivos da educação definidos pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional LDB9394/06, que visam a fortalecer o exercício da cidadania e da prática democrática na sociedade brasileira. Para alcançar esses objetivos, e também preparar os estudantes do Ensino Médio para os desafios do mundo do trabalho no século XXI, o CBC defende a aprendizagem de conteúdos e conceitos da disciplina de História e o processo de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas pelos alunos.

Tendo em vista que o CBC é utilizado como Matriz de Referência para a elaboração dos itens de teste utilizados pelo PAAE, buscou-se analisar as interfaces entre avaliação e currículo. Considerou-se relevante compreender as contribuições desse programa de avaliação na implementação das diretrizes estabelecidas pelo CBC, que

objetivam consolidar uma concepção de ensino de História ancorada no desenvolvimento da consciência crítica/reflexiva dos alunos.

Essa concepção de ensino convida a reformular a dinâmica da sala de aula, que deve ser pensada como um momento especial para os alunos *problematizarem as fontes, formularem problemas/questões, fazerem uso de conceitos, manipularem o tempo histórico, apropriarem-se de conhecimentos já acumulados, interagirem com fontes de informação histórica*, tais como iconográficas (mapas históricos, pinturas, fotografias), objetos da cultura material, as fontes orais e escritas, gráficos e tabelas, os *lugares da memória*, etc. (MINAS GERAIS, HISTÓRIA, 2007).

Neste sentido, torna-se relevante a análise das práticas de ensino de História, especialmente as que estão relacionadas aos itens de teste utilizados pelos professores como ferramentas a serviço da aprendizagem dos alunos, no intuito de compreender as possíveis influências do PAAE sobre as concepções de ensino e de avaliação adotadas pelos professores.

Constata-se que, de forma coerente com a concepção de ensino e aprendizagem preconizada no CBC, o PAAE estrutura-se em uma concepção de avaliação formativa (GOMES, 2014, 2015). Essa concepção busca, ao mesmo tempo, oferecer um diagnóstico das aprendizagens dos estudantes e possibilitar a sua formação por meio de habilidades do ensino de História: aspectos cognitivos de leitura, interpretação, lógica, memorização, inferências, entre outras habilidades, que são utilizadas para a elaboração dos itens de teste de aprendizagem.

Esta constatação leva à reflexão sobre as possibilidades nos usos dos recursos tecnológicos disponíveis, dos instrumentos e dos conhecimentos do campo da avaliação para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios colocados ao Ensino Médio brasileiro, é necessário ampliar as pesquisas sobre a interferência de programas de avaliação nos currículos, nas práticas curriculares e na organização do trabalho docente. As pesquisas nesse campo podem indicar

os benefícios, as vantagens, os limites e os desafios dos programas de avaliação e suas contribuições para a melhoria da qualidade da educação.

Acreditamos que a utilização da avaliação diagnóstica e formativa é um caminho necessário para reverter a situação do Ensino Médio, na qual grande parte dos jovens que conseguem sua conclusão, o fazem sem adquirir as competências, os saberes ou as aprendizagens escolares.

Os resultados parciais encontrados na análise crítica do PAAE apontam para uma convergência entre as concepções de ensino e aprendizagem de História presentes no CBC e os itens de teste utilizados no programa. Entretanto, a continuidade da pesquisa possibilitará novas reflexões sobre as contribuições de políticas de avaliação no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública.

De acordo com Santos (2013),

avaliar não é intrinsecamente bom ou ruim, pois depende da orientação que a avaliação assume, o sentido que lhe é impresso, assim como depende também dos instrumentos utilizados, da forma como se realiza e do uso dado aos seus resultados (SANTOS, 2013, p. 118).

Concordamos com o argumento desta autora, pois, deslocada do campo da gestão e recontextualizada nas práticas pedagógicas no interior das escolas, a avaliação adquire sentido diferente do que foi pensado.

Na continuidade do estudo, pretende-se focalizar o posicionamento dos docentes em relação ao PAAE, pois são estes profissionais que, por intermédio de suas ações, delimitam legitimidade e poder às disciplinas e aos conteúdos nelas inseridos, assim como interferem na implementação desse programa de avaliação da aprendizagem escolar. O que dizem e pensam os professores de História sobre o PAAE? Que concepção avaliativa têm esses professores? Como articulam as orientações do programa com a prática de ensino de História? Qual o uso das avaliações do PAAE e de seus resultados por parte dos professores? Que espaços são dedicados à reflexão da prática de avaliação? De que forma o PAAE contribui para implementar, entre os professores, a concepção de ensino de História presente no CBC?

Estas e outras questões observadas em pesquisas no interior das escolas podem revelar informações importantes para compreensão dos possíveis efeitos dos sistemas de

avaliação na melhoria da qualidade da educação. A reflexão acerca das políticas de avaliação, na perspectiva pedagógica, trará novos elementos para o preenchimento de lacunas nos debates existentes nesse campo. Como afirma Gomes (2014), o caminho privilegiado para abordar a avaliação da aprendizagem é a observação do trabalho docente em sala de aula, perspectiva que possibilita apreender as dimensões subjetivas, sociocultural e histórica presentes no processo de avaliação, que escapam às prescrições.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar; GABROWSKI, Gabriel. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno VI: avaliação do ensino médio**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.

BAUER, A.; GATTI, B. A. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; RANZI S. M. F. (orgs.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

BONOMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v20n74/v20n74a02.pdf> . 38, Nº 2, pp. 373-388, 2012. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v38n02/v38n02a07.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

BRAGANÇA JUNIOR, Anísio. **O Estado e as Políticas Educacionais do Governo Aécio Neves (2003-2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio Mineiro**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BROOKE, Nigel. **Políticas Estaduais de Responsabilização: Buscando o diálogo**. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. V.2. p. 119-144.

FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). **Currículo: Conhecimento e Avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Suzana dos Santos. **Um Olhar Sobre as Práticas de Avaliação na Escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GOMES, Suzana dos Santos. **Políticas de Avaliação Externa e Interna: Desafios e Perspectivas**. In: Gomes, Suzana dos Santos; Quaresma, Adilene Gonçalves. Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade. Belo Horizonte, M.G: Fino Traço, 2015, p. 347-360.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, Lúcia; MATTOS, Thácyra; SIMÕES Maria. **PAAE: Uma política que articula avaliação e currículo para a melhoria da educação básica**. VII Congresso Luso Brasileiro de Políticas e Administração da Educação, 2014. Cadernos ANPAE, 2014. Disponível em <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/LuciaMattos_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

MINAS GERAIS. CBC. **Conteúdo Básico Comum de História no Ensino Médio, 2007**.

Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. SIMAVE, 2008. Disponível em:

<<https://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-simave>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

MINAS GERAIS. **INSTITUTO AVALIAR**. Disponível em

<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=143421&id_pai=143294&area=atributo>. Consulta Junho de 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **As duas faces da avaliação**. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). *Currículo: Conhecimento e Avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 109-120.

SOARES, Serguei. **Avaliação educacional como instrumento pedagógico**. *Trabalho e Sociedade*, Rio de Janeiro, Ano 2, nº 4. Agosto, 2002.

SOUZA, Sandra Zákia. **40 anos de contribuição à avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, V. 16, Nº 31, 2005. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n31/v16n31a01.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2015.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Saete; RIBEIRO, Júlia (coord.). **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

RECEBIDO EM 01 DE ABRIL DE 2016.

APROVADO EM 30 DE MAIO DE 2016.