

O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR (PAAE): INTERFACES PEDAGÓGICAS ENTRE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM MINAS GERAIS

Alex de Oliveira Fernandes - UFMG¹

Suzana dos Santos Gomes - UFMG²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo 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 Souza (2010; 2012), Fonseca (2004); Favacho (2013); Afonso (2009) e Gomes (2014). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, a partir de estudos já existentes sobre o PAAE e publicações oficiais usadas na implementação do programa. Trata-se de uma pesquisa que estimula os estudos no campo da avaliação educacional, na perspectiva da sociologia da avaliação e da didática, como forma de elucidar questões relevantes acerca dos usos e influências das políticas de avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. 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 e do currículo.

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

Introdução

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 Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas práticas de ensino de História em escolas públicas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REEMG). Busca-se analisar as concepções de avaliação, teórico-pedagógicas e de ensino aprendizagem que norteiam este programa e as relações existentes entre avaliação educacional, currículo e organização do trabalho docente. O estudo proposto pode contribuir para elucidar questões importantes acerca da função pedagógica da avaliação no Ensino Médio, como forma de verificar a eficiência e eficácia de políticas públicas no campo da avaliação, que se apresentam como referência para as práticas pedagógicas dos professores no sentido de garantir o direito a aprendizagem de todos os cidadãos.

O processo de expansão dos sistemas de avaliação no Brasil, desde a década de 1990, vem sendo acompanhado de debates às vezes contraditórios. Há autores que buscam destacar as vantagens e os benefícios das avaliações externas no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da educação (SOARES, 2002). Outros destacam possíveis problemas no uso dos resultados das avaliações externas para a definição de políticas educacionais, principalmente devido à supervalorização dos aspectos cognitivos nos testes de avaliação em detrimento de outras funções sociais da escola e de possíveis limites que os testes padronizados estariam impondo aos currículos e a autonomia do trabalho docente. (AFONSO, 2009).

Os debates passam também por questões ideológicas com os críticos associando as políticas educacionais de avaliação aos interesses neoliberais das agências internacionais, enquanto que os defensores destacam os efeitos positivos das avaliações na organização escolar e no trabalho docente. (BROOKE, 2013).

Sem desconsiderar os argumentos contrários e favoráveis a adoção de avaliações padronizadas nas escolas, optamos por analisar um programa de avaliação implementado na REEMG para além da superfície vislumbrada por suas propostas e instrumentos dando visibilidade para as práticas escolares e os diversos agentes envolvidos como docentes, gestores e dirigentes escolares. Ressalta-se que esse pode ser um caminho para superação dos debates que às vezes se restringem a disputas ideológicas. 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.

A pesquisa originou-se da minha experiência docente. Como professor de História da REEMG, entre 2006 e 2013, observei mudanças curriculares no Ensino Fundamental e Médio, motivadas pela implantação de sistemas de avaliação que influenciavam diretamente na organização de Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de todas as disciplinas escolares.

Nesse período, as orientações da Secretaria Estadual de Minas Gerais (SEE-MG), relacionadas aos programas de avaliação do estado, eram repassadas pelos gestores aos professores que, a medida do possível, alteravam seus planejamentos bimestrais, semestrais e anuais. Sem entender profundamente os 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 pelos docentes 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. Outra influência da experiência profissional diz respeito aos itens de teste de aprendizagem de História para o Ensino Médio, elaborados por mim, entre 2010 e 2014, para o Instituto Avaliar³ que atua em parceria com a SEE-MG na organização do PAAE. Esta experiência possibilitou maior compreensão do funcionamento do programa e de sua relação com o CBC.

2. A Metodologia para a Análise do PAAE

Para a apresentação dos resultados parciais desse 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 ao CBC do Ensino Médio da disciplina de História, além de artigos, uma dissertação de mestrado e informações nos sites do Instituto Avaliar e da SEE-MG acerca deste programa de avaliação. Além disso, utilizou-se autores do campo da avaliação da aprendizagem, currículo, ensino de História e trabalho docente, entre os quais Souza (2010; 2012) Fonseca (2004); Favacho (2013); Afonso (2009); Gomes (2014). O estudo desses autores nos permitiu construir um arcabouço teórico para analisar as interfaces entre avaliação e currículo.

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 objetivo de realizar diagnósticos para entender as dimensões do sistema público de educação do Estado e buscar seu aperfeiçoamento e eficácia. Sua função seria a de 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 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 partir de 2010, o PAAE passou a utilizar um sistema *online*, para agilizar a aplicação de provas de Português e Matemática acessadas pelos alunos de algumas escolas. Como forma de ampliar a aplicação desse sistema, a SEE-MG estabeleceu a meta de incorporar, a cada ano, 10% das escolas de Ensino Médio. Em 2014, 30% das escolas de Ensino Médio fizeram a aplicação das provas no 1º ano via computador conectado à internet. Entretanto, a ausência de computadores em muitas escolas, e as dificuldades de manutenção em outras, associadas à precariedade na infraestrutura digital, dificultou a ampliação desse sistema de aplicação de provas *online*.

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. Para promover a avaliação diagnóstica 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.

No Ensino Médio, além das provas de História os professores de Arte, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia também podem gerar as provas para aferir as habilidades dos alunos em suas respectivas disciplinas. Além das questões objetivas, as questões discursivas avaliam as habilidades de produção de texto em Língua Portuguesa.

Em 2014, o programa previa a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, como forma de verificar as habilidades iniciais dos estudantes, e a aprendizagem anual, 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.

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, mas com algumas alterações. De acordo com o ofício, para um 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; Estará disponível no site do PAAE um passo a passo que orientará o professor como gerar sua prova; [...] 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, OFÍCIO nº06, 2015.).

Percebe-se nas orientações 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 as escolas em setembro de 2015. De acordo com o ofício, 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, OFÍCIO nº19, 2015.).

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, OFÍCIO nº19, 2015.).

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 artigo sobre o PAAE, Mattos; Simões e Mattos (2014) consideram que as origens do programa estão associadas à necessidade das escolas acompanharem o uso dos resultados das avaliações externas dos programas de avaliação existente 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; SIMÕES e MATTOS, 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 aos professores para “fazer tanto a gestão curricular quanto oferecer atendimento escolar a alunos específicos”. (MATTOS; SIMÕES e MATTOS, 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.

Na 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 prova; 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 do 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 das enormes dificuldades 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 se restringiu a fase inicial do PAAE, entre 2006 e 2008, que no período atendia apenas as escolas de referência. Além disso, não constituiu objetivo da pesquisa do autor a análise da função pedagógica da avaliação. Nesse sentido, torna-se relevante uma pesquisa sobre o programa que, a partir de 2010, se estendeu a toda a Rede Pública Estadual, como forma de verificar a sua eficácia e eficiência. O PAAE pode ser eficaz em determinadas circunstâncias, mas com pouca eficiência em escolas nas quais não existe uma organização do trabalho pedagógico conduzido por profissionais que auxiliam os professores na organização desse trabalho.

3. Avaliação e Currículo de História para o Ensino Médio: Interfaces Necessárias

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 uma tendência crescente, em diversos países, 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 e 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 REEMG, as evidências apontadas pelas autoras de que as matrizes das avaliações externas têm sido utilizadas para definir o currículo não se aplica, 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 1

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.

(<http://www.eca.usp.br>. Acesso em: 25/06/2008)

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

1. econômico. b) elitista. c) popular. d) rural.

Opção correta: letra c

Fonte: Banco de Itens PAAE

QUADRO 2**ITEM DE TESTE DE APRENDIZAGEM UTILIZADO NO PAAE**

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

CBC - Eixo Temático: I A Formação do Mundo Burguês: Colonização, Revolução e Relações Étnico-Culturais.

Tema 2 - O Encontro das Diferenças e a Construção da Imagem do Outro

Tópico 4: “Tapuia” e Tupi

Habilidade: Interpretar mitos que expressem diferentes visões de mundo entre os diferentes povos indígenas.

Nível de Dificuldade: (Médio)

Problema e resposta

A Mandioca

Numa tribo indígena a filha do Tuxaua deu à luz a 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 *Manioca* (casa de Mani) ou corpo de Mani. E a planta deram o nome de maniva (*Mandioca*).

(<http://goo.gl/J8PnGQ>. Acesso: 31/10/2013. Adaptado.)

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

A) maldição. B) predição. C) pureza. D) tragédia.

Opção correta: letra C.

Fonte: Banco de Itens PAAE

Como se pode observar, os itens se apresentam de forma contextualizada no intuito de avaliar a habilidade do aluno em analisar fontes históricas; 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 a mitologia indígena. Nos dois casos, percebe-se a importância dos itens não apenas para avaliar a aprendizagem dos alunos, mas também pelo seu caráter formativo, pois como instrumento de aprendizagem eles 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 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. Nos dois casos, a avaliação utilizada está em consonância com a concepção e com os objetivos do ensino de História presentes no documento.

Sobre esse aspecto, torna-se relevante destacar princípios dos dispositivos legais. Os CBCs 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. 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 as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano.

Para o Ensino Médio, o documento estabelece os sentidos para o ensino de História, as Diretrizes e a Proposta Curricular para as escolas. Essa proposta é dividida em Conteúdos Básicos para os alunos do 1º Ano e Conteúdos Complementares destinados ao aprofundamento e ampliação dos conteúdos propostos no 2º e 3º Ano. O documento propõe uma organização por Eixos Temáticos, sendo que cada um destes é subdividido em temas, tópicos e habilidades da disciplina.

No CBC está previsto 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 e difícil, muito difícil. As questões são formuladas por professores de cada disciplina com critérios didáticos e rigor técnico científico 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 reformulem a partir da correção da equipe técnica do Instituto Avaliar. Além disso, os itens são pré-testados em aplicação piloto que aumenta a qualidade e eficiência 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, os professores podem responder aos itens das provas e gerarem o gabarito oficial no site do programa. Também há possibilidade de acesso ao desempenho individual dos estudantes em cada item, por meio de relatórios e gráficos gerados no site. A ideia é a de que os professores possam gerar as provas de acordo com as dificuldades detectadas nos testes no intuito de escolher o que deve ser ensinado. Nesse caso, a avaliação e o currículo caminham juntos como instrumentos a serviço do processo de ensino e aprendizagem.

4. Pressupostos Teóricos do CBC de História

De acordo com Fonseca (2003), o ensino de História no Brasil se constituiu como disciplina escolar na segunda metade do século XIX. Segundo a autora, dessa concepção

fortemente influenciada pelos estudos de tendência positivista surgiu uma concepção de História que associa o conhecimento histórico e realidade com a 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, predominasse temas ligados às preocupações do período como à constituição dos Estados Nacionais: história dos heróis oficiais, das guerras e elementos constituidores da ideia de pátria. (FONSECA, 2003.).

Coerente com essa perspectiva, o CBC se propôs a romper com essa concepção de tendência positivista que influenciou fortemente o ensino de História no Brasil até o final da década de 1970.

Na década de 1980, muitos estados brasileiros realizaram reformas curriculares. Essas reformas foram influenciadas pela Escola dos *Annales* e pela história social inglesa de tendência marxista. (FONSECA, 2003).

O CBC reforça essa tendência na mudança de concepção de ensino, perceptíveis nas reformas em Minas Gerais,

a proposta curricular criticava a linearidade e o etapismo das abordagens anteriores. Adotava, abertamente, a concepção marxista de história: a valorização do método como garantia de objetividade e cientificidade, a valorização das teorias, dos conceitos instituídos para a produção do conhecimento histórico. (MINAS GERAIS, 2007, p.41).

Percebe-se no trecho que a reforma reforçava a necessidade de alteração no ensino de História, com a valorização de novos temas e novas abordagens mais preocupadas com a cidadania e com a valorização de outros sujeitos, além daqueles vinculados a “História oficial” de grandes heróis representantes da pátria.

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

Os PCNs 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 dêem significado aos fatos (MINAS GERAIS, 2007. p.44).

Influenciado pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal, proposto por Vigotski, 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, HISTÓRIA, 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 fortalecer o exercício da cidadania e da prática democrática na sociedade brasileira. Para alcançar esses objetivos, e também preparar os alunos 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 nos 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”, “utilizarem uso de conceitos”, “manipularem o tempo histórico”, “se apropriarem de conhecimentos já acumulados”, “interagirem com fontes de informação histórica”, tais como, iconográficas (mapas históricos, pinturas, fotografias), os objetos da cultura material, as fontes orais e escritas, os gráficos e as tabelas, os “lugares da memória”, etc. (MINAS GERAIS, HISTÓRIA, 2007).

Nesse 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 se estrutura numa concepção de avaliação formativa. 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.

Considerações Finais

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.

Várias pesquisas vêm apresentando dados preocupantes sobre o Ensino Médio, como altas taxas de repetência, evasão escolar, distorção idade-série, além da quantidade significativa de jovens fora da escola. Associado a esses problemas, os estudos chamam a atenção para a necessidade de investimento em estrutura escolar, na 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, 2014).

Diante desses e outros desafios, 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.

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 inseridas, 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 tem 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 se 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 as prescrições.

REFERÊNCIAS

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; RANZI Serlei Maria Fischer (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. 2015.

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, Adriana; GATTI, Bernadete 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.

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. 2014.

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%20DÉ%20HISTORIA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MINAS GERAIS. Ofício DIRE nº 06 de 23 de abril de 2015. Belo Horizonte, 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.

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 Salette; 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.