

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEX DE OLIVEIRA FERNANDES

**O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR (PAAE) EM
MINAS GERAIS: INTERFACES ENTRE PRÁTICAS AVALIATIVAS E CURRÍCULO
DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**

BELO HORIZONTE

2017

ALEX DE OLIVEIRA FERNANDES

**O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR (PAAE) EM
MINAS GERAIS: INTERFACES ENTRE PRÁTICAS AVALIATIVAS E CURRÍCULO
DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Santos Gomes

BELO HORIZONTE

2017

F363p
T

Fernandes, Alex de Oliveira, 1978-
O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais :
interfaces entre práticas avaliativas e currículo de História no ensino médio / Alex de
Oliveira Fernandes. - Belo Horizonte, 2017.
206 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora : Suzana dos Santos Gomes.

Bibliografia : f. 182-194.

Anexos: f. 195-199.

Apêndices: f. 200-206.

1. Educação -- Teses. 2. Avaliação educacional -- Minas Gerais -- Teses.
3. Currículos -- Avaliação -- Minas Gerais -- Teses. 4. História -- Estudo e ensino --
Teses. 5. História (Ensino médio) -- Currículos -- Avaliação -- Teses. 6. Políticas
públicas -- Educação -- Minas Gerais -- Teses. 7. Ensino Médio -- Avaliação -- Minas
Gerais -- Teses. 8. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 9. Minas Gerais --
Educação -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos , 1962. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.26098151

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado intitulada O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR (PAAE) EM MINAS GERAIS: INTERFACES ENTRE PRÁTICAS AVALIATIVAS E CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO, de autoria do mestrando ALEX DE OLIVEIRA FERNANDES, apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dra. Suzana dos Santos Gomes - (FAE/UFMG) – Orientadora

Prof. Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista – PUC MINAS – Titular

Prof.^a Dra. Rosemary Dore Heijmans – UFMG – Titular

Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira – UFOP – Suplente

Prof. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – UFMG - Suplente

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, José e Maria, exemplos de força e superação. A Nelyane, companheira de todas as horas e aos profissionais da educação que seguem acreditando em um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Suzana Santos Gomes, pelo apoio e incentivo, pelas oportunidades de aprendizagem e, principalmente, pela confiança.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, em especial ao professor André Favacho parecerista do projeto, pelas considerações importantes.

Aos professores Paulo Agostinho, Breyner Ricardo e Rosemary Dore pelas sugestões valiosas na defesa final, de grande valia para a continuidade dos estudos.

Aos meus pais José e Maria, irmãos Márcia, Silvania, Fernando, Fábio e Wagner, exemplos de força e fé.

Ao professor Juvenal, pelo prazer da convivência no trabalho e pela valiosa colaboração na coleta e organização de informações da pesquisa.

Aos amigos adquiridos na experiência de trabalho em Contagem; Evanildo Augusto, Maria de Fátima, Ana Paula Fernandes e Suzana Burnier, a prática da militância que ensina.

Aos amigos Hugo Guedes e William Menez, inspiração e celebração de amizade.

Aos colegas de mestrado, em especial ao Max, um grande companheiro e Andreia Teixeira, pela revisão de texto.

À Nelyane, pelo incentivo, companheirismo, amizade, cumplicidade e compreensão.

À CNPq pelo auxílio financeiro.

Aos professores da Rede Estadual de Ensino que gentilmente participaram da pesquisa.

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade”.

Paulo Freire.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), identificando as suas implicações nas práticas de ensino de História. Pretendeu-se analisar as concepções teórico-metodológicas de avaliação e de ensino-aprendizagem que norteiam o programa e os modos de uso de avaliação nas práticas docentes no Ensino Médio. Como procedimento metodológico foram adotadas a pesquisa bibliográfica, documental e de campo que envolveu a aplicação de questionários a professores de História, a observação do uso de avaliações, a análise de conteúdo de matrizes curriculares e de itens de teste de provas geradas pelo PAAE, e que são aplicadas nas escolas. Adotou-se como categoria de análise a abordagem sociológica da avaliação com base nas contribuições de Afonso (2009), na busca de interfaces no debate contemporâneo sobre a relação entre avaliação, currículo e trabalho docente. Nessa perspectiva, a avaliação torna-se campo privilegiado de investigação que permite a análise de nexos existentes nos sistemas e modelos de regulação estatal, nas modalidades vinculadas às concepções pedagógicas, contextos e conjunturas políticas e socioeconômicas. Os resultados indicam que o discurso das vantagens e benefícios promovidos pelos sistemas e programas de avaliação pautados no modelo de gestão educacional inspirado em *accountability*, tende a ocultar a complexidade intrínseca ao campo da didática, ao processo ensino-aprendizagem, em favor de concepções reducionistas de ensino, de viés tecnicista, desconsiderando a pluralidade de conceitos e a dimensão multifacetada do currículo e das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Especificamente em relação ao PAAE, observou-se uma contradição entre o anúncio do caráter inovador dos itens utilizados como recurso pedagógico e a presença hegemônica de questões tradicionais da disciplina de História. Evidenciou-se que tal procedimento contribui para a manutenção de posturas conservadoras nas práticas de avaliação, em detrimento da modalidade formativa anunciada. A observação das práticas de uso do programa pelos professores demonstra que, como política pública, o PAAE não tem alcançado os resultados almejados pelos gestores e idealizadores. Observou-se ainda, a distância entre o dito e o feito sobre a concepção de avaliação formativa no Ensino Médio. O programa instaurou a cultura de testes padronizados, limitando a perspectiva curricular presente no Currículo Básico Comum (CBC) da disciplina de História.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Avaliação Educacional, Currículo, Ensino de História, Ensino Médio.

ABSTRACT

The main goal of this study was to investigate the *Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)* [Evaluation Program of School Learning], implemented by *Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)* [Minas Gerais Department of Education], identifying its implications on the practices of History teaching. We intended to get to analyze the theoretical-methodological conceptions of evaluation and teaching-learning that guide the program and the ways of use of evaluation at the teaching practices of High School. As methodological approach we have adopted literature, documental and field review, which consisted of questionnaire application to History teachers, the observation of the use of evaluations, the analysis of content from curricular matrixes and of test items from exams generated by PAAE, and that are applied on the schools of the public state education system. We adopted as analytical categories the sociological approach of evaluation based on the contributions of Afonso (2009), in the search for interfaces on the contemporary debate on the relationship between evaluation, curriculum and teacher work. Under this perspective, evaluation becomes a privileged investigation field that allows for the analysis of nexus existent on the systems and models for state regulation, on the modalities bind to pedagogical conceptions, contexts and political and socioeconomic conjunctures. The results evince that the discourse of advantages and benefits promoted by the systems and evaluation programs lined on the educational management model inspired by accountability tends to hide the complexity intrinsic to the field of didactics, to the teaching-learning process, in favor to the reductionist conceptions of teaching, of a technicalist bias, disregarding the plurality of concepts and the multifaceted dimension of curriculum and of the practices of evaluation of school learning. Specifically in relation to PAAE, we have observed a contradiction between the announcement of the innovator character of the items used as pedagogical resource and the hegemonic present of traditional questions of History matter. We observed that such procedure have contributed to the maintenance of conservative postures on the evaluation practices, in detriment of the formative modality announced. The observation of the practices of use of the program by the teachers show that, as a public policy, PAAE has not achieved the results expected by the managers and idealizers. We also observed the distance between said and done about the conception of formative evaluation on High School. The program installed the culture of standardized tests, limiting the curricular perspective present on *Currículo Básico Comum (CBC)* [Common Basic Curriculum] of History matter.

Keywords: Public Policies, Educational Evaluation, Curriculum, History Teaching, High School.

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH - Associação Nacional de História

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CBC – Conteúdos Básicos Comuns

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONIF - Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

DAAP - Diretoria de Avaliação da Aprendizagem

DeSeCo - Definição e Seleção de Competências

EM – Ensino Médio

ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FaE – Faculdade de Educação

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação

GERITA - Guia de Elaboração e Revisão dos Itens de Teste

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NGP – New Public Management

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PIP - Programa de Intervenção Pedagógica

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL - Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

REM - Reinventando o Ensino Médio

RPEE/MG - Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEE-MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEPLAG - Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão

SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SRE - Superintendência Regional de Ensino

TCT - Teoria Clássica dos Testes

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

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

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 - Avaliações externas em larga escala	41
QUADRO 2 - O histórico PAAE	67
QUADRO 3 - Item de teste de aprendizagem História	73
QUADRO 4 - Professores participantes da pesquisa Queiroz/2015	83
QUADRO 5 - Objetivos do PAAE	93
QUADRO 6 - Avaliação dos professores de História sobre o PAAE	101
QUADRO 7 - Posicionamento dos professores sobre o PAAE.....	104
QUADRO 8 - Relação Avaliação/Currículo e Autonomia	105
QUADRO 9 - Matriz de referência CBC História	114
QUADRO 10 - Item de teste de aprendizagem de História	117
QUADRO 11 - Relação de competências no CBC História	123
QUADRO 12 - Matriz de Habilidades adotadas no Enem e no CBC da disciplina de História	127
QUADRO 13 - Estrutura das questões do PAAE	141
QUADRO 14 - Seleção de itens para a análise pedagógica	146
QUADRO 15 - Itens de teste aplicados nas escolas estaduais de Ensino Médio ..	148
QUADRO 16 - Classificação dos Itens do PAAE	150
QUADRO 17 - Itens tradicionais do PAAE	152
QUADRO 18 - Características da Avaliação Formativa	168

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Ensino Médio/Escolas Estaduais: taxas de rendimento Brasil 2007-2012	21
TABELA 2 - Ensino Médio 1ª Série/Escolas Estaduais. taxas de rendimento Brasil 2007-2012.....	21
TABELA 3 - Quantidade de escolas que geraram provas do PAAE	88
TABELA 4 - Quantidade de provas de História geradas pelo PAAE	89
TABELA 5 - Orientação para uso do PAAE	95
TABELA 6 - Participação dos professores em cursos e oficinas	95
TABELA 7 - Utilização dos resultados do PAAE	96
TABELA 8 - Formas de utilização do PAAE pelos professores de História	97

TABELA 9 - Frequência de utilização das provas do PAAE durante o ano	97
TABELA 10 - Desafios/problemas no trabalho com o PAAE	103
TABELA 11 - Resultados e Metas da Rede Pública Estadual: 3º Ano do Ensino Médio	110
TABELA 12 - Escala de proficiência dos alunos do 3º ano da REE/MG 2010/2014	110
TABELA 13 - Níveis de desempenho no PROEB/ REE/MG – 2006-2014.....	111
TABELA 14 - Quantidade de acertos dos professores de História nas provas do PAAE	115
TABELA 15 - Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores	161

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Matrículas na Educação Básica Regular em Minas Gerais – 2000 a 2013	60
GRÁFICO 2 - Percentual de acertos nos itens de História – 2015	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - REFORMAS DE ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO	30
1.1 As políticas de avaliação no contexto internacional	30
1.1.1 Políticas de <i>accountability</i> no contexto de reformas de Estado	37
1.2. A expansão dos sistemas de avaliação no Brasil	40
1.3 As interfaces entre avaliação e currículo no Ensino Médio.....	43
1.4 A organização do Ensino Médio no Brasil no período de 1995 a 2015	44
1.4.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	49
1.4.2 A proposta de reforma do Ensino Médio	53
1.5 O contexto da “educação por competências”	55
CAPÍTULO 2 - O PAAE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO EM MINAS GERAIS	59
2.1 O Ensino Médio no Estado de Minas Gerais 2003-2015.....	59
2.2 O Sistema Mineiro de Avaliação Pública (SIMAVE)	63
2.3 Os programas integrantes do SIMAVE	64
2.4 O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)	66
2.4.1 As especificidades do PAAE na disciplina de História	72
2.5 O Currículo Básico Comum (CBC) da disciplina de História no Ensino Médio ...	74
2.6 As pesquisas sobre o PAAE	78
CAPÍTULO 3 - O PAAE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	87
3.1 A aplicação do PAAE no Ensino de História	87
3.2 A coleta de dados por meio de questionário.....	89
3.2.1 Sobre os objetivos do PAAE	91
3.2.2 A percepção dos professores sobre o PAAE	99
3.2.3 A autonomia docente e as práticas de avaliação	105
3.3 O PAAE na teoria e na prática	107
3.4. Estudo de caso	112

3.4.1 A operacionalização do PAAE na escola	113
3.5 As implicações pedagógicas do PAAE: considerações intermediárias	119
3.5.1 Interface entre o CBC de História e o PAAE	120
3.5.1.1 Habilidades e competências no CBC: delimitando conceitos polissêmicos..	122
3.5.2 Avaliação formativa: entre o dito e o feito	129
3.5.3 As implicações pedagógicas do PAAE no trabalho docente	130
3.6 As implicações da cultura da avaliação no ensino de História	132
CAPÍTULO 4 – A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO ADOTADA NO PAAE E O DEBATE NO CAMPO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	138
4.1 A confiança atribuída pelo PAAE aos Itens de teste de aprendizagem	138
4.2 As bases teóricas das questões problematizadoras do PAAE.....	143
4.3 Análise pedagógica dos Itens do PAAE: avaliar habilidades ou domínio de conteúdos?	145
4.3.1 Problematizando os itens tradicionais do PAAE	151
4.3.2 Os limites da metodologia adotada no PAAE	155
4.4 O uso de testes objetivos no ensino	157
4.5 A lógica da aplicação de testes instituída no Ensino Médio em Minas Gerais.....	159
4.5.1 Os limites dos testes padronizados como instrumento de avaliação formativa	163
4.6 Avaliação Formativa: funções distintas para um mesmo conceito	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	182
ANEXOS	195
APÊNDICES	200

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi investigar o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), identificando as suas implicações nas práticas de ensino de História. Buscou-se analisar as concepções teórico-metodológicas de avaliação e de ensino-aprendizagem que norteiam o programa e os modos de uso de avaliação nas práticas docentes no Ensino Médio.

Desde a década de 1990, pesquisadores vêm destacando a expansão dos sistemas de avaliação no Brasil. Observa-se nessa vasta produção uma contradição em relação aos resultados dessas políticas no campo da avaliação educacional. Entre os autores que defendem as vantagens e os benefícios das avaliações, destacam-se os seguintes argumentos: a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da educação, favorece a organização do trabalho pedagógico da escola, promove melhorias nas práticas docentes, padroniza critérios de qualidade nos sistemas, consolida as diretrizes curriculares e institui a transparência no serviço público. (SUARES, 2002/2012; 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 a 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, 2009/2014; FREITAS et al, 2014).

Souza e Oliveira (2010) observaram que a expansão de sistemas de avaliação no Brasil tem sido acompanhada de debates que giram em torno de argumentos que consideram necessários a avaliação dos princípios e procedimentos dos processos de avaliação interna e externa, tomando-os como referência para discussões das potencialidades e dos limites dos programas de avaliação e da interferência da avaliação na melhoria da qualidade de ensino. Outro argumento é o de que os resultados obtidos pela avaliação são importantes para a condução das políticas educacionais, bem como para a formulação de propostas curriculares. Os autores consideram ainda que os sistemas de avaliação precisam ser analisados

para além da superfície vislumbrada por suas propostas e seus instrumentos de avaliação, com o intuito de verificar sua potencialidade para colocar-se como marco de política educacional que interfere nas escolas. (SOUZA; OLIVEIRA, 2010).

Neste estudo considerou-se esse debate e, portanto, optou-se por analisar o PAAE para além das intenções do programa, dando visibilidade às práticas exercidas pelos professores de História. Como as escolas são marcadas pela diversidade de organização, estrutura, planejamento, entre outras, a análise das experiências escolares pode evidenciar distintas realidades relacionadas aos usos dos resultados das avaliações, o que pode corroborar ou refutar premissas anunciadas pelos defensores ou críticos dos sistemas de avaliação. Segundo Gomes (2014), a perspectiva das práticas escolares possibilita apreender as dimensões subjetivas, socioculturais e históricas presentes no processo de avaliação, que escapam às prescrições e os debates ideológicos.

No contexto de valorização e expansão das avaliações externas¹ e internas, torna-se fundamental a problematização do sentido polissêmico do termo avaliação educacional, uma vez que, em muitas reformas, busca-se ocultar o debate necessário à compreensão da visão de conhecimento sob a qual estão vinculados os conceitos. Conforme informa Sacristán (2011), utilizar conceitos no discurso educacional, seja o de avaliação, currículo ou de competências, é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e, também, pode ser um instrumento contra outros discursos, uma opção para ocultar determinados problemas e desqualificar outras concepções pedagógicas e políticas que são negligenciadas. (SACRISTÁN, 2011). Arroyo (2013) também destaca a tensão intrínseca na produção e apropriação dos conceitos, visto que nas sociedades contemporâneas o campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. Nesse sentido, as análises em torno da avaliação e do currículo devem considerar o campo da disputa, uma vez que na formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação de grupos e interesses. (ARROYO, 2013).

¹ Segundo Alavarse e Gabrowski (2013), as avaliações externas são assim denominadas por serem definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas. Diante disso, passou-se a empregar a expressão avaliação interna para designar a avaliação praticada no interior da escola, usualmente conduzida pelos professores.

As reflexões desses e de outros autores orientaram a análise desenvolvida neste trabalho sobre as reformas educacionais introduzidas em Minas Gerais, a partir da implantação do Sistema Mineiro de Avaliação Educação Pública² (SIMAVE), no ano 2000, ao qual o PAAE esteve vinculado desde a sua origem em 2005 até o ano de 2016. Para além da análise do programa no viés das políticas públicas, buscou-se apreender a concepção pedagógica sob a qual se fundamenta o PAAE, contrapondo o discurso oficial anunciador dos objetivos e finalidades do programa ao campo do conhecimento e ao contexto das práticas docentes.

A avaliação educacional é um termo que abarca diferentes formas ou modalidades de avaliação utilizadas em educação, podendo referir-se à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projetos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), ou ainda, à avaliação de políticas públicas. (AFONSO, 2009).

Diante das possibilidades de abordagem, optou-se neste trabalho pela perspectiva sociológica e sócio-histórica (AFONSO, 2009) como forma de proporcionar visibilidade as dimensões pedagógicas da avaliação, mas também, as dimensões sociais, ideológicas e “gestionárias” que fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas desenvolvidas pelo Estado capitalista (AFONSO, 2009). Na abordagem sócio-histórica desenvolvida nesta pesquisa buscou-se valorizar as diversas dimensões acerca da avaliação, em especial sua interface com o currículo no contexto de reformas de Estado que ocorreram em alguns países ocidentais, entre os quais se insere o Brasil.

Apesar do uso abrangente, geralmente empregado nas reformas como meio de naturalizar a cultura da avaliação, a expressão avaliação educacional aparece muitas vezes com um sentido restrito, referindo-se à avaliação de aprendizagens ou seus sinônimos, isto é, avaliação pedagógica, avaliação do rendimento ou do desempenho escolar ou avaliação dos alunos. Nesse sentido, a problemática teórica e prática da avaliação educacional podem ser analisadas a partir de contributos de diversos campos do conhecimento: da filosofia, da psicologia, da pedagogia, das

² Em 2016 houve uma alteração no nomeado SIMAVE, passando a ser Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Disponível em: < <http://www.simave.caedufjf.net/>>. Acesso em 16 fev. 2017.

teorias do currículo, da administração e gestão, da antropologia, da economia, da história, da política ou da sociologia. (AFONSO, 2009).

Neste trabalho buscou-se enfatizar a dinâmica pedagógica da avaliação, embora estabeleça relação com as questões de poder, o que exigiu atenção aos vínculos estabelecidos entre o termo com as políticas públicas de avaliação e também com as distintas concepções pedagógicas nas quais o termo avaliação da aprendizagem adquire significados.

Nesse contexto, torna-se relevante discorrer sobre o PAAE. Ele é um programa de avaliação diagnóstica de caráter interno das escolas que se desenvolve com o intuito de contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas. Nesse sentido, foi necessário dar maior intensidade analítica à problemática da avaliação considerando o conceito de avaliação da aprendizagem na perspectiva do campo da didática. Entretanto, por se tratar de um programa de avaliação³ implementado por gestores da SEE-MG, a dimensão da política de avaliação foi considerada no desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Gomes (2014), o caminho privilegiado para se abordar a avaliação da aprendizagem é a observação do trabalho docente, dos usos e sentidos que os professores atribuem à avaliação. Nas palavras da autora:

O caminho utilizado para abordar esse problema é a observação do trabalho docente em sala de aula, dos espaços-tempos de formação na própria escola, do coletivo dos professores para compreender as concepções, os significados que os docentes atribuem à avaliação. O estudo desses significados permite aproximação das dimensões subjetivas, sociocultural e histórica presentes no processo de avaliação, possibilitando o desvelamento de aspectos importantes da cultura escolar. (GOMES, 2014, p. 21).

Assim como o conceito de avaliação educacional, o conceito de trabalho docente foi abordado na perspectiva da didática, da relação de ensino-aprendizagem. A amplitude do conceito de trabalho docente nos permite considerar a profissão docente no contexto das políticas educacionais, como forma de valorizar os sentidos atribuídos pelos professores às ações de implementação de políticas

³ O PAAE é um programa misto, externo porque os itens e o sistema é planejado, organizado pela SEE e Instituto Avaliar, mas com manuseio interno.

públicas de avaliação. Entretanto, a delimitação do conceito no campo da didática foi um procedimento adotado para priorizar os objetivos da pesquisa.

De acordo com Gomes (2014, p. 32), a “Didática fala a linguagem das situações de comunicação” e “baseia-se na reconstrução de novas práticas: olhar crítico sobre a realidade/ação, sobre a realidade/pensamento” Trata-se de redescobrir regulações adaptadas às novas exigências e desafios da docência. A concepção de didática defendida “refere-se a um dispositivo que favorece a regulação contínua das aprendizagens”. (GOMES, 2014, p. 33).

Diante dos objetivos propostos de analisar as implicações do PAAE nas práticas de ensino de História do Ensino Médio (EM), foi necessário inserir a temática da avaliação educacional nos debates existentes sobre o currículo e o EM no contexto brasileiro e, mais especificamente, no estado de Minas Gerais.

Em estudo recente sobre o Ensino Médio realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pesquisadores apresentaram dados preocupantes relacionados a esse nível de ensino no Brasil, os quais evidenciam a evasão escolar, uma distorção idade-série, além da quantidade significativa de jovens fora da escola. (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014).

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 e 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%

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

Percebe-se, por meio desses dados, que praticamente um em cada quatro alunos 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, há interesse em refletir sobre as políticas públicas de avaliação, como forma de elucidar questões importantes acerca de sua função pedagógica. De que forma as reflexões no campo da avaliação da aprendizagem podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores, com o intuito de garantir o direito à aprendizagem de todos os cidadãos e, conseqüentemente, superar os desafios colocados à democratização do Ensino Médio?

Essa problematização é relevante uma vez que a matriz de referência do PAAE para a elaboração dos itens de teste é o Currículo Básico Comum (CBC), documento curricular que prescreve os conteúdos, competências e habilidades de todas as disciplinas ofertadas aos alunos da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE/MG). Nesse caso, o currículo e a avaliação caminham juntos a fim de qualificar a oferta da educação. Essa contextualização dos debates existentes no campo da avaliação e do currículo no Ensino Médio possibilitou a compreensão das influências no cenário internacional e nacional sobre as reformas realizadas em Minas Gerais a partir da institucionalização do SIMAVE.

O levantamento da produção acadêmica acerca do PAAE demonstra que o programa promoveu mudanças internas na dinâmica escolar, envolvendo diretores, pedagogos, professores, incluindo também os alunos e suas famílias que acompanham o rendimento dos estudantes nas escolas. As dissertações de Bragança Junior (2011), Barbosa (2013), Gomide (2014), Queiroz (2015) e Teixeira (2016) evidenciam implicações desse programa integrante do SIMAVE nas práticas avaliativas, curriculares e na organização do trabalho docente e, de forma geral, na

rotina escolar. Os resultados dessas e de outras pesquisas, também divulgadas em artigos acadêmicos, foram apresentados neste trabalho. Entretanto, observa-se que estes trabalhos priorizaram a análise do PAAE no viés das políticas públicas, os usos dos instrumentos de avaliação e a percepção dos sujeitos envolvidos.

A partir desse levantamento, considerou-se relevante analisar o PAAE, suas ferramentas e os itens de teste gerados nas provas, priorizando as relações entre avaliação e currículo na disciplina de História. Apesar das especificidades das disciplinas escolares, observa-se, com a expansão dos sistemas e programas de avaliação, uma tendência de padronização nas formas de avaliar que vêm influenciando, de modo geral, a organização dos currículos. (BONAMINO; SOUZA, 2012). Nesse sentido, buscou-se focalizar na pesquisa a disciplina de História, com a finalidade de aprofundar a análise pedagógica dos itens de teste adotados pelo PAAE. Essa opção justifica-se pela experiência do pesquisador como professor licenciado em História e autor de itens de teste que visam avaliar conhecimentos dessa disciplina.

Como professor de História da RPEE/MG, entre 2006 e 2013, foram observadas 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, nos planos de aula e nas práticas desenvolvidas por professores de todas as disciplinas escolares. Nesse período, as orientações da SEE-MG relacionadas aos programas de avaliação eram repassadas pelos gestores escolares aos professores que, a medida do possível, alteravam os planejamentos bimestrais, semestrais e anuais, sem, no entanto, entender profundamente os programas de avaliação.

Outra influência da experiência profissional na proposta desta pesquisa diz respeito aos itens de teste de aprendizagem no ensino de História para o Ensino Médio, elaborados pelo pesquisador entre 2010 e 2014. Essa experiência possibilitou maior compreensão do funcionamento do PAAE e de sua relação com o CBC e a necessidade 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.

Metodologia

Este estudo pretendeu desenvolver uma análise do PAAE e de suas implicações nas práticas de ensino de História, a partir da abordagem sócio-histórica. Para tanto, foram empregados como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, a aplicação de questionários, a observação das práticas de professores na utilização de avaliações aplicadas nas escolas, a análise de conteúdo de matrizes curriculares e de itens de teste das provas geradas pelo programa de avaliação instituído na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE/MG).

Na abordagem sociológica, adotaram-se os procedimentos analíticos utilizados por Afonso (2009) no campo da avaliação educacional. Para o autor, a avaliação não é uma disciplina, mas um “objeto de investigação aberto a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares” (AFONSO, 2009, p.15). Entretanto, ele defende uma focalização específica da avaliação, uma vez que esta se tornou “um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas desenvolvidas pelo Estado capitalista” (AFONSO, 2009, p. 15), o que justifica a adoção de um campo de estudo específico. A sociologia explícita da avaliação, “constitui o resultado de diversos esforços teóricos e empíricos, intencionalmente estruturados em torno da avaliação enquanto objeto de investigação”. (AFONSO, 2009, p. 16).

Na perspectiva do autor, a avaliação educacional é analisada a partir do eixo diacrônico e sincrônico. No primeiro eixo, o estudo da avaliação busca estabelecer nexos com os diversos enquadramentos e regulamentações estatais que condicionam a escolha de sistemas, modelos ou formas de avaliação. Nesse caso, as escolhas de modalidades de avaliação estão vinculadas a “concepções pedagógicas, filosóficas”, “antropológicas”, mas também a contextos e “conjunturas políticas, sociais e econômicas”. (AFONSO, 2009, p. 17). Por sua vez, no eixo sincrônico,

o estudo da avaliação educacional (enquanto vetor estruturante de uma política pública específica como a educação) não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interação de fatores internos e externos, e que atualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação. (AFONSO, 2009, p. 17).

Dessa forma, a categoria analítica desenvolvida pelo autor foi empregada nesta pesquisa com o intuito de compreender os nexos entre o PAAE, a concepção, objetivos e modalidade de avaliação adotada no programa, bem como as reformas instituídas no Estado de Minas Gerais, entre 2003 e 2014, no contexto em que o SIMAVE entrou para a agenda de um governo inspirado no modelo de Gestão por Resultados.

Na revisão bibliográfica foram realizadas consultas a dissertações, teses, livros e artigos acerca das seguintes temáticas: avaliação educacional, currículo, ensino de História, trabalho docente e Ensino Médio. Buscou-se a interpretação de artigos publicados nos *sites* da Fundação Carlos Chagas, *SciELO* e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além das revistas de Simpósios organizados por universidades e dissertações existentes no banco de teses da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outras universidades acerca das referidas temáticas.

A revisão bibliográfica ofereceu o arcabouço teórico necessário à problematização das políticas educacionais no campo da avaliação e do currículo no Ensino Médio, no contexto de reformas anunciadas a partir da década de 1990. Contribuiu ainda para a análise de conceitos adotados nessas reformas, entre os quais, avaliação educacional, avaliação formativa, competências, habilidades, em distintas correntes de pensamento, a fim de compreender o contexto de expansão dos sistemas de avaliação na perspectiva da Didática, da relação de ensino-aprendizagem. A amplitude desses conceitos nos permite considerar a profissão docente no contexto das políticas educacionais, como forma de valorizar os sentidos atribuídos pelos professores às ações de implementação de políticas públicas de avaliação. Entretanto, a delimitação no campo da Didática é um procedimento que visa priorizar os principais objetivos da pesquisa, pois sem desconsiderar as múltiplas dimensões dos conceitos, deu-se ênfase ao fazer cotidiano dos professores no trato com as avaliações, buscando verificar as interfaces entre avaliação e currículo no ensino de História.

Considerou-se, também, relevante a análise das práticas docentes de avaliação adotadas na disciplina de História, especialmente dos itens de teste utilizados como ferramentas a serviço da aprendizagem, com o intuito de

compreender as possíveis influências do PAAE sobre o currículo, as concepções de ensino e de avaliação adotadas pelos docentes.

Na pesquisa documental foram utilizadas as resoluções, as portarias, os ofícios e outros documentos relacionados ao PAAE e ao CBC da disciplina de História, disponíveis nos *sites* da SEE-MG e do Instituto Avaliar⁴. A análise desses documentos foi importante para a compreensão do processo de implementação do CBC e do PAAE nas escolas de Ensino Médio da REE/MG, entre os anos de 2005 e 2016. A escolha do período justifica-se porque 2005 foi o ano em que o PAAE foi implementado nas escolas de referência do estado de Minas Gerais, e 2016 o ano em que foi realizado uma pesquisa junto aos profissionais que atuam nas escolas. Ao longo desse período houve mudanças que foram compreendidas a partir da documentação selecionada e de pesquisas desenvolvidas sobre o programa. Além disso, documentos utilizados por docentes para planejar e desenvolver suas práticas de ensino como planejamentos curriculares, planos de aula, provas, itens de teste elaborados pelo PAAE e outros materiais didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem foram considerados.

Por meio da análise de conteúdo, foram analisados os itens de teste de História aplicados nas escolas para os alunos do Ensino Médio, entre os anos de 2011 e 2016, visando identificar as relações existentes entre esses itens e a concepção de avaliação e de ensino de História presentes no PAAE e no CBC. Foram utilizadas as provas geradas em quatro escolas, observando, a partir da análise pedagógica, a qualidade de 85 itens de teste aplicados aos estudantes do Ensino Médio.

Com intuito de compreender os sentidos atribuídos pelos docentes aos programas de avaliação adotados em Minas Gerais, foi adotado como procedimento metodológico o uso de questionários aplicados a 32 professores de História que atuam no Ensino Médio e a observação da prática de aplicação das provas geradas pelo PAAE.

A seleção dos professores ocorreu no 2º semestre de 2015 e foi embasada nas informações acerca da utilização do PAAE fornecidas por diretores e docentes

⁴ O Instituto Avaliar é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, com especialidade em pesquisas e processos de avaliação. Em parceria com o SIMAVE no desenvolvimento do PAAE atua, principalmente, na elaboração de itens de teste de aprendizagem.

que atuam nas escolas. A rede de contatos que foi criada com professores e dirigentes escolares durante o período de oito anos em que o pesquisador lecionou na rede estadual, até o ano de 2013, favoreceu na escolha da escola e no desenvolvimento da observação das práticas. Essa experiência ajudou na compreensão de algumas dificuldades vivenciadas pelos profissionais da escola na implementação do PAAE e das distintas formas de sua utilização por parte dos professores.

Por meio do uso de questionários individuais e estruturados, os professores forneceram informações relacionadas aos objetivos da pesquisa e outras variáveis que evidenciaram formas de utilização docente do PAAE nas escolas. Os questionários aplicados aos professores de História forneceram informações acerca das dificuldades, dos benefícios, dos limites e das potencialidades do PAAE. A partir da sistematização das informações fornecidas pelos docentes, buscou-se confrontar e analisar os dados a partir do diálogo com estudos teóricos que foram confrontados com as informações colhidas nos documentos, nas propostas curriculares, nos questionários e na observação das práticas avaliativas inseridas no contexto escolar.

A partir da análise das respostas fornecidas pelos professores nos questionários e da observação da experiência de um professor na utilização do programa, buscou-se analisar as possíveis mudanças na profissão docente no contexto de expansão dos programas e sistemas de avaliação, sob a luz de autores do campo da avaliação, do currículo e da docência.

A experiência no exercício da docência, a prática na elaboração de itens de teste de aprendizagem e a leitura de autores de referência no campo do currículo, ensino de História e da avaliação, colaboraram na investigação dos dados e na compreensão das mudanças ocorridas nos últimos anos na organização curricular do Ensino Médio, a fim de identificar as possíveis influências dos programas de avaliação existentes nessas mudanças.

A estruturação e implementação do PAAE provocaram questionamentos que demandaram reformulação do projeto original. Nessa medida, o estudo proposto da relação existente entre avaliação, currículo e organização do trabalho docente pode contribuir para elucidar questões importantes acerca da função pedagógica da avaliação no Ensino Médio, como forma de verificar a emergência de políticas

públicas no campo da avaliação, que se apresentam como referência para as práticas pedagógicas dos professores e para a melhoria da educação.

Diante do exposto, nesta pesquisa pretendeu-se investigar a seguinte questão: De que forma o PAAE interfere nas práticas de ensino de História? Para tanto, foram abordadas questões relacionadas a este problema central, dentre elas: O que dizem e pensam os professores de História sobre o PAAE? Sob qual concepção educacional se fundamenta o programa? Como os professores articulam as orientações do programa com a prática de ensino de História? Como os professores se apropriam dos resultados do PAAE? Que espaços e tempos do cotidiano da escola são dedicados à reflexão da prática de avaliação? Que concepções de História estão presentes nas questões do PAAE? Quais as influências desse programa de avaliação sobre o currículo de História, as práticas avaliativas dos professores e a organização do trabalho docente? Estas e outras questões originadas das observações no interior das escolas revelaram evidências para a compreensão de possíveis implicações das políticas de avaliação na melhoria da qualidade da educação.

Os referenciais teóricos adotados na pesquisa são os estudos sobre reformas de estado e políticas públicas de avaliação, com as contribuições de Ball (2002), Barroso (2005), Afonso (2009), Oliveira (2010; 2016), Sacristán (2011), Brooke; Alves e Oliveira (2015). Sobre avaliação educacional foram adotadas as reflexões de Saul (2000; 2015), Fernandes (2006), Afonso (2009), Esteban (2010), Luckesi (2011), Gomes (2011), Méndez (2011), Alavarse e Gabrowski (2013), Freitas et al, (2014), Gomes (2014; 2015). Para a abordagem dos estudos de currículo, ensino de História e Ensino Médio, optou-se pela utilização das contribuições de Fonseca (2004), Bittencourt (2003, 2009), Oliveira (2005), Freire (2006), Ramos (2012), Favacho, Pacheco e Sales (2013), Veiga-Neto (2013), Arroyo (2013), Dayrell, Carrano e Maia (2014), Silva (2015). Adotaram-se ainda as contribuições metodológicas de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), Alves-Mazzoti (2001; 2006) e André (2005).

Ressalta-se a importância desta pesquisa para gestores e profissionais da educação que atuam nas escolas entre os quais, diretores, pedagogos, professores, além de formuladores de políticas públicas, principalmente, por problematizar as

políticas no campo da avaliação, tema de interesse crescente entre os pesquisadores.

Finalmente, os capítulos desse trabalho foram organizados da seguinte forma:

O capítulo 1 aborda as reformas de Estado e as políticas públicas de avaliação e currículo para o Ensino Médio no cenário internacional e nacional, a partir da década de 1990, buscando captar as influências sobre as reformas introduzidas em Minas Gerais, a partir do SIMAVE. Nesse contexto, buscou-se enfatizar as interfaces entre avaliação e currículo anunciadas nas reformas em âmbito nacional e internacional.

O capítulo 2 apresenta a organização do Ensino Médio em Minas Gerais, entre 2003 e 2014, no contexto do modelo de Gestão por Resultados instituído nos governos do PSDB, priorizando o SIMAVE e os seus programas constituintes, com destaque para os estudos já publicados em relação ao PAAE em artigos, dissertações e teses. Destaca-se, também, a apresentação da proposta curricular da disciplina de História que fornece elementos para a compreensão das interfaces entre o PAAE e o CBC dessa disciplina.

No capítulo 3 buscou-se analisar o PAAE no contexto das práticas dos professores de História que atuam no Ensino Médio em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte: de que forma os objetivos e as finalidades definidas pela SEE-MG tem se efetivado nas escolas, quais as percepções e as formas de utilização do programa pelos docentes, como as provas e os resultados têm sido utilizados pelos professores e quais as implicações das avaliações sobre o currículo, as práticas avaliativas e a organização do trabalho docente.

O capítulo 4 aprofunda a análise pedagógica dos itens de teste do PAAE, da disciplina de História, buscando compreender as concepções de avaliação, teórico-pedagógicas e de ensino-aprendizagem sob as quais se fundamenta o programa, considerando os limites e as possibilidades da utilização de testes padronizados como instrumentos de avaliação formativa.

Por fim, apresentam-se as considerações finais e sugestões a partir dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1 REFORMAS DE ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO

Este capítulo possui o objetivo de contextualizar as reformas de Estado e as políticas públicas de avaliação e currículo para o Ensino Médio no cenário internacional e nacional, a partir da década de 1990, buscando observar as tendências e captar as influências sobre as reformas introduzidas em Minas Gerais, a partir do SIMAVE. Nesse contexto, buscou-se enfatizar as interfaces entre avaliação e currículo no viés das políticas públicas de regulação. Percebe-se que as tendências das reformas promovidas pelos Estados em vários países, no contexto da globalização, são observáveis nas políticas educacionais promovidas no Brasil e no Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, torna-se relevante conhecer o atual cenário político no qual emerge as políticas avaliativas, com a finalidade compreender os discursos que subsidiam as reformas inspiradas nessa tendência.

Na contextualização, foram empregados como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, a partir de estudos desenvolvidos por pesquisadores estrangeiros e brasileiros e da análise de documentos oficiais como resoluções, portarias, Projeto de Lei (PL), propostas e diretrizes curriculares elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) para o Ensino Médio.

1.1 As políticas de avaliação no contexto internacional

Com o crescente debate acerca das políticas de avaliação, vários estudiosos têm focalizado essa temática. Nesse sentido, Afonso (2009), em seus estudos sobre avaliação educacional na perspectiva sócio-histórica, considera que as práticas de avaliação existentes nas escolas em cada momento histórico evidenciam formas de relação entre a escola e a sociedade. Buscando discorrer sobre os principais temas e problemas intrínsecos a uma abordagem sociológica da avaliação, o autor afirma que:

Não são, [...] apenas as práticas avaliativas formais e informais e suas consequências (educacionais, éticas, políticas ou outras) que podem interessar a uma sociologia da avaliação, mas também os modelos de responsabilização que envolvem, ou não, os professores e outros atores, as escolas e outras agências privadas ou do Estado, na prestação de contas sobre os projetos, processos e resultados

que prosseguem os sistemas de educação de interesse público. (AFONSO, 2009, p. 17).

De acordo com Afonso (2009), é possível observar, nas décadas de 1980 e 1990, uma tendência mundial em diferentes países ocidentais associada às reformas realizadas pelo Estado, que é caracterizada pelo

crescente controle nacional sobre os processos avaliativos, uma imposição cada vez maior de uniformidades de estilos, práticas, objetivos e aumento da frequência das ações de avaliação, com o conseqüente alargamento do seu campo de intervenção. (AFONSO, 2009, p. 62).

A fim de compreender esse contexto de reformas no qual a avaliação adquire uma importância central, o autor apresenta quatro modelos interpretativos “ideal-típicos” formulados a partir de seus estudos. O primeiro é apresentado como teoria do consenso que parte da pressuposição funcionalista de que haveria um consenso entre os indivíduos impulsionado pela necessidade comum de satisfazer as necessidades permanentes de mudanças impostas pelo sistema social. O segundo é apresentado como teoria da competição e do conflito, principalmente porque enfatiza a “instabilidade inerente ao sistema social por causa das lutas com origens nas desigualdades de recursos e de poder”. (AFONSO, 2009, p. 64). Conforme Afonso, as duas abordagens ficam restritas ao papel do Estado enquanto mediador ou gestor das contradições inerentes aos diversos sistemas sociais. O terceiro modelo explicativo adotado pelo autor analisa as reformas pelo movimento de “convergência cultural” que estaria sendo impulsionado por agências internacionais em busca da padronização de estruturas e práticas educativas em diferentes países. Por fim, o quarto e último modelo explicativo é apresentado como paradigma do conflito, com destaque as “especificidades do lugar de dominação/subordinação ocupado num determinado momento por cada país no sistema capitalista mundial”. (AFONSO, 2009, p. 64).

Na avaliação do autor, uma das principais mudanças nas últimas décadas diz respeito ao fenômeno da globalização que contribui para a valorização do terceiro e quarto modelo de explicação entre as análises sobre as reformas adotadas por diferentes Estados ocidentais. Na educação, esse contexto de mudanças tem sido caracterizado pela

utilização dos testes estandardizados, a crescente dependência das agências governamentais em relação a recolha e análise dos dados sobre desempenho das escolas, a intensificação para ligar as escolas as necessidades da indústria e a alteração nas expectativas em relação à avaliação educacional, são os resultados previsíveis deste movimento da globalização. (AFONSO, 2009, p. 64).

Segundo o autor, os boletins da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e documentos da UNESCO evidenciam uma renovação do interesse pela avaliação que tem impulsionado as reformas em países do Ocidente na Europa, tais como: Inglaterra, Espanha e Portugal, assim como nos Estados Unidos da América e em países da América Latina como é o caso do Brasil. Entre as razões desse interesse destacam-se:

i) necessidade que os países têm de dispor de uma mão de obra qualificada; ii) necessidade de, num clima de austeridade orçamental, melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos; iii) nova partilha de responsabilidades entre autoridades centrais e locais na gestão das escolas. (OCDE, 1991, *apud* AFONSO, 2009, p. 64).

Nesse cenário de mudanças, é possível constatar um caráter contraditório das reformas educacionais, uma vez que a austeridade orçamental vem acompanhada do desejo de melhoria da qualidade da educação que, segundo os favoráveis às reformas, poderia ser alcançada por meio da melhoria da eficiência e da eficácia escolar. Essa melhoria poderia ser alcançada com a racionalização do processo avaliativo responsável pela maior transparência dos resultados das escolas.

Outros autores têm dado destaque à valorização da avaliação em diferentes países, no contexto da globalização. Analisando as mudanças nos sistemas educacionais na década de 1990, em países como Inglaterra e Estados Unidos, Ball (2002) constatou que uma reforma na educação se “alastra pelo mundo” como uma “epidemia política”. Segundo o autor são ideias sustentadas por agentes poderosos como o Banco Mundial (BM) e a OCDE que têm reorientado os sistemas educacionais em diversas partes do mundo ocidental. Preocupado com as “subjetividades” intrínsecas nesse processo de mudança Ball buscou analisar seus efeitos na identidade docente.

A reforma anunciada por Ball tem como ponto central o conceito de performatividade, definido como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p. 4). De acordo com o autor, a performatividade está relacionada com os desempenhos (de sujeitos e organizações) que,

servem como medidas de produtividades e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito ou julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4).

Segundo Ball, a performatividade está inserida num contexto de reforma da educação que “relaciona-se com mercados, com gestão, [...] com mudanças na natureza do Estado no discurso político” (BALL, 2002, p.4). O autor busca compreender o discurso anunciador dos benefícios da reforma para a educação, com o intuito de analisar as subjetividades por detrás desses interesses.

Na visão de Ball, esses processos não devem ser entendidos como estratégias de “desregulação”, mas sim, como novas formas de regulação de caráter mais liberal e autorregulada, na qual o Estado assume nova forma de controle. No conjunto dessas transformações, novas identidades do professor têm sido forjadas a partir do conceito de performatividade, da gestão e de ideias inspiradas na lógica do mercado.

Além do papel do professor, a instalação da cultura da performatividade competitiva instaura novos elementos na organização escolar levando o profissional a assumir a responsabilidade e ao mesmo tempo se comprometer com os resultados alcançados mediante avaliações dos processos de aprendizagens. Essas ideias indicam uma nova visão de gestão introduzida na organização escolar responsável por mudanças na identidade do professor. A construção dessa nova identidade é forjada a partir de mecanismos externos sem “autenticidade”, uma vez que baseados em padrões de rendimento que colocam em segundo plano a autonomia docente. Nas palavras do autor:

As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender. (BALL, 2002, p. 19).

Sendo assim, cabe analisar em que medida as considerações do autor se aplicam ao contexto de mudanças na educação brasileira oriundas das reformas da década de 1990. É preciso investigar se a autenticidade e autonomia do trabalho docente de fato existiram antes das reformas que favoreceram a expansão dos sistemas de avaliação que, segundo Ball, se baseiam na cultura da performatividade. Além disso, tornam-se emergentes as propostas de pesquisas que analisem se de fato, como afirma Ball, a performatividade inviabiliza o conhecimento crítico, a democracia, a ética ou autonomia dos professores. Esses questionamentos são importantes, porque as críticas feitas por Ball às reformas educacionais podem passar uma falsa ideia de que a cultura da performatividade destruiu um sistema de educação que possibilitava o conhecimento democrático, crítico e ético favorecido pela autonomia docente. É preciso questionar se esse cenário de profissionalização docente de fato chegou a existir.

De acordo com Oliveira (2010), historicamente a questão da profissionalização docente no Brasil foi marcada por ambiguidades que nos permitem questionar a existência da autonomia entre os professores. Partindo do reconhecimento de que a profissionalização cresce na educação na proporção em que são ampliados os sistemas escolares, a autora mostra o problema da ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização na constituição da identidade profissional docente. Assim como Ball, a autora identifica os impactos das reformas da década de 1990, na profissionalização do magistério que podem estar constituindo um novo perfil de trabalhador docente e uma nova identidade. (OLIVEIRA, 2010). Entretanto, a análise panorâmica da autora sobre a questão da profissionalização docente no Brasil permite questionar a existência da autonomia docente em algum momento da história.

Segundo a autora, a questão da profissionalização docente emerge no contexto da organização do Estado moderno em oposição à concepção do magistério como sacerdócio ou vocação. Apresentando as contribuições de Max Weber, a autora afirma:

Os sistemas escolares modernos emergem da organização deste aparato estatal e se organizam como parte dependente dele. Assim, a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe

a autonomia e autocontrole sobre o seu ofício. (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Aqui aparece a primeira ambiguidade desse movimento de profissionalização do magistério:

A história de pretensos profissionais que foram se tornando funcionários públicos e que passaram a organizar-se na defesa de seus interesses, lutando contra alguns obstáculos que se interpuseram à condição de maior liberdade e autonomia no exercício de seu trabalho. (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

A luta pela obtenção do *status* profissional na condição de servidores públicos, face ao sacerdócio ou vocação é sinal de que a autonomia não esteve presente nesse primeiro movimento em busca da profissionalização. Como destacou Oliveira, no caso brasileiro a discussão em torno da profissionalização surge no final dos anos 1970, e início dos anos 1980, em um contexto marcado pela luta pela profissionalização do magistério e reconhecimento de direitos. Essa especificidade acentua ainda mais a ambiguidade referida pela autora, pois,

ao mesmo tempo em que, por um lado, se contestava a proletarização do magistério, por outro, a explorava na dimensão da luta de classes, da possibilidade de organização sindical desses trabalhadores como categoria profissional que se organiza por ramo da atividade econômica. (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

A ambiguidade entre profissionalismo e proletarização evidencia elementos importantes para se questionar a existência da autonomia do magistério. A luta pela profissionalização demonstra as dificuldades na conquista da autonomia docente, no sentido da luta contra interferências externas e contra a proletarização. Nesse caso, a profissionalização constitui-se em instrumento de defesa contra o caráter normativo do Estado, característica que produz efeitos na identidade docente. Nesse sentido, segundo Oliveira (2010, p. 24), “os professores são em geral funcionários públicos ou empregados de instituições privadas que, cada vez mais, trabalham submetidos a orientações e controles exteriores”. Essa situação leva a autora a concluir que “a tese da desprofissionalização surge com bastante força a despeito da profissionalização em si não ter sido sanada” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

A partir dessas considerações da autora, reafirmam-se as ponderações em torno das ideias de Ball acerca dos efeitos da cultura da performatividade na organização do trabalho docente, na perda de autonomia. Nesse sentido, torna-se relevante analisar os efeitos dessa cultura nas transformações das funções do

magistério, mas tendo em vista que a autonomia e a profissionalização ainda se colocam como um vir a ser.

Muitos autores têm criticado os efeitos das reformas educacionais na identidade docente, a partir da década de 1990. Esses estudos trazem elementos importantes para se pensar as transformações que ocorreram na escola e no magistério. Oliveira compartilha da visão de Ball ao afirmar que,

os exames externos promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente de mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola trazem muitas vezes o sentimento para os docentes de “estarem sob suspeita”. (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Na avaliação da autora, os professores tendem a perceber a gestão democrática, valorizada nessas reformas, como uma ameaça, principalmente, porque possibilita a interferência de outros atores na exclusividade de seus trabalhos. Somada à gestão democrática, a flexibilidade anunciada pelas reformas coloca os professores diante de uma nova ambivalência. Nos dizeres de Oliveira:

Se por um lado as formas mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes trazem ganhos de autonomia e maior controle sobre suas atividades, por outro lado essa mesma organização lhes retira poder e controle como um grupo profissional, à medida que os demais sujeitos que participam da escola e do sistema se encontram agora investidos do poder de cobrar e exigir prestação de contas do que é realizado no espaço escolar. (OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Constata-se, então, que as considerações indicadas por esses autores são de extrema relevância para a compreensão das implicações dos programas de avaliação existentes no estado de Minas Gerais, como, por exemplo, o SIMAVE e o PAAE, sobre as práticas de ensino e a organização do trabalho docente.

Os debates dos autores revelam também a necessidade de se compreender essas reformas num contexto mais amplo de reestruturação do modelo de Estado que vinha se desenhando desde o final da década de 1980. Segundo Barroso (2005), em vários países da Europa ocorreu uma redefinição do papel do Estado como agente regulador do sistema de ensino, que possibilitou a emergência do Estado Avaliador na década de 1990. Como característica desse “regime pós-burocrático”, o autor enfatiza a visão tecnocrática e a lógica de mercado sob as quais o Estado passou a pensar a educação, além do gerencialismo que subsidiou as ações no sentido de ampliar as exigências e a regulação de controle sobre o

trabalho docente. Nessa nova forma de regulação, os conceitos de eficiência, eficácia e controle dos resultados tornaram-se prioridades. Na concepção de Barroso,

o Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão cotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo. (BARROSO, 2005, p. 732).

Em diferentes graus e de diferentes maneiras, mas de modo cada vez mais visível, os Estados tornam-se Estados avaliadores que implantam sistemas de indicadores nacionais que lhes permitem regular o sistema e controlar melhor o processo e o funcionamento das escolas ou dos órgãos de gestão escolar. (MAROY; VOISIN, 2013). Esse movimento está vinculado ao conceito de *accountability*, que devido à importância que vem assumindo na produção acadêmica no campo da avaliação, será detalhado na seção seguinte.

1.1.1 Políticas de *accountability* no contexto de reformas de Estado

Segundo Brooke (2013), as novas políticas educacionais baseadas nos resultados dos alunos em avaliações externas são consideradas como sendo,

reflexos da chegada à esfera governamental da filosofia de *accountability*, entendida como uma atitude legítima de cobrança de resultados por parte do governo no cumprimento de seu papel de representante dos interesses da coletividade. (BROOKE, 2013, p. 121).

De acordo com o autor, o conceito de *accountability* possui dois componentes distintos, sendo o primeiro relacionado à cultura política anglo-saxã, “nas quais a noção de cidadania se confunde com o pagamento de impostos e o direito de todos de cobrar o bom uso do dinheiro público” (BROOKE, 2013, p. 121). O segundo, vinculado à ideia de responsabilização, “tem o sentido de atribuir aos funcionários públicos uma parte da responsabilidade pelos resultados alcançados.” (BROOKE, 2013, p. 121). O autor considera que no Brasil a palavra *accountability* foi traduzida

por responsabilização, correspondendo à parte do significado do termo original, sinalizando a adaptação do conceito a uma cultura política diferente.

Além disso, a ideia de *accountability* está vinculada a necessidade de dispositivos para garantir transparência à gestão de todo sistema educativo. Inspirados pelas ideias da “*New Public Management*”⁵, os novos modos de regulação dos sistemas escolares surgiram a partir da década de 1980 na Inglaterra e nos Estados Unidos, e se espalharam em um contexto socioeconômico globalizado, no qual os Estados procuram melhorar o desempenho dos sistemas educacionais e a qualidade de seus recursos humanos diante dos desafios socioeconômicos de uma sociedade dita do conhecimento. (MAROY; VOISIN, 2013).

Os objetivos dessa política de responsabilização, transparência, prestação de contas, retribuição, entre outros critérios intrínsecos ao conceito de *accountability*, é o de melhorar a eficácia do ensino, combater as desigualdades e diferenças de desempenho entre grupos de alunos, reduzindo e controlando, ao mesmo tempo, os custos, ou seja, melhorando a eficiência. Nessa concepção, a escola fica cada vez mais sujeita à obrigação de resultados, bem como de desempenho que são implantados por políticas educacionais baseadas em *accountability*.

Entretanto, observa-se que as políticas de *accountability* adquirem conotações distintas dependendo da concepção política, ética, ideológica, epistemológica que as fundamenta. Considerando a dimensão plural e complexa do conceito, Afonso (2009) apresenta dois modelos distintos de políticas de *accountability*, demonstrando que essas políticas podem estar comprometidas com a lógica de mercado da democracia liberal ou com a educação democrática participativa. Desse modo, embora muitas reformas utilizem justificativas a partir dos

⁵ O termo *New Public Management* vem sendo adotado para definir a Nova Gestão Pública (NGP) que se apoia no discurso da modernização do setor público. (MAROY; VOISIN, 2013). Apesar de várias interpretações e da necessidade de se considerar as características históricas, institucionais e culturais de cada nação, no contexto da globalização esse modelo de gestão tem como características gerais: a) incentivo de ação de parcerias com o setor privado e com as organizações não governamentais; b) ampla introdução de mecanismos de avaliação de desempenho individual e de resultados organizacionais, atrelados uns aos outros, e baseados em indicadores de qualidade e produtividade; c) maior autonomia às agências governamentais; d) descentralização política; e) estabelecimento do conceito de planejamento estratégico; f) flexibilidade das regras que regem a burocracia pública; g) profissionalização do servidor público; h) desenvolvimento das habilidades gerenciais dos funcionários; i) abertura da burocracia às exigências e demandas dos usuários. (BORGES, 2016, p.32).

benefícios trazidos pelos critérios de responsabilização, transparência, prestação de contas, retribuição, eficiência e eficácia que são anunciados nas políticas de *accountability*, os modelos de responsabilização e o compromisso assumido em cada um, definem papéis distintos a serem desempenhados pela escola, pelos professores, currículos, assim como as finalidades da educação.

Nesse contexto, considera-se relevante apresentar algumas características distintas entre os modelos de responsabilização, com o intuito de demonstrar o caráter polissêmico de *accountability* e de distintos comprometimentos assumidos em cada um destes. Segundo Afonso (2009), no modelo de responsabilização baseado na lógica de mercado a

função da escola é proporcionar oportunidades para que cada indivíduo desenvolva as suas capacidades inatas e contribua, com seu esforço, para o aperfeiçoamento da sociedade. É uma posição que vai ao encontro dos pressupostos da democracia liberal e que, coincidentemente, se pode reconhecer também em muitas das propostas conservadoras de reforma educacional nas últimas décadas. (AFONSO, 2009, p. 46).

Nessa lógica liberal atribui-se uma visão simplista ao processo de ensino-aprendizagem, ao papel do professor, geralmente excluído das reformas, com o empobrecimento dos debates acerca da avaliação exclusivamente preocupada com os resultados observáveis em testes. Dessa concepção emerge a “política de regulação por resultado” (MAROY; VOISIN, 2013) que vem influenciando as reformas em vários países.

Já o modelo democrático de *accountability*, “inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais, como a transparência, o direito à informação, a participação e a cidadania”. (AFONSO, 2009, p. 16). Defendendo esse segundo modelo, o autor acredita que é possível por em prática um modelo de responsabilização pública que respeite a autonomia profissional dos professores e no qual a avaliação esteja a serviço não apenas da regulação, como vem ocorrendo no modelo liberal em diversos países, mas sim do processo de emancipação dos sujeitos que corresponde a uma formação crítica, cidadã, ética e comprometida com a democracia participativa.

As considerações dos autores sobre as formas de regulação das políticas educativas são importantes para a compreensão do contexto no qual ocorre a

expansão dos sistemas de avaliação no Brasil, e no estado de Minas Gerais, assim como as mudanças intrínsecas a esse processo. É possível perceber que as tendências das reformas descritas pelos autores são observáveis nas reformas introduzidas pelo MEC, a partir da década de 1990.

1.2. A expansão dos sistemas de avaliação no Brasil

Existe uma vasta produção acadêmica sobre o processo de implantação de sistemas de avaliação no Brasil, na década de 1990. Seguindo uma tendência observada em vários países da América do Sul, as avaliações externas, padronizadas de rendimento dos alunos, são adotadas pelo Estado brasileiro como instrumentos de regulação das políticas públicas de educação. (LOCATELLI, 2002; BAUER, 2010; SOUZA; BARRETO, 2013; BROOKE, 2013; ALAVARSE; GABROWSKI, 2013; LOUZADA; MARQUES, 2015; SAUL, 2015, OLIVEIRA 2016).

Esses estudos observaram, na criação de Institutos e sistemas nacionais e estaduais de avaliação, evidências da tendência de regulação por parte do Estado. Nesse contexto, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na década de 1990, é um marco, porque a partir desse período o Estado passou a utilizar a avaliação como ação em busca de melhores resultados para a educação.

Segundo Locatelli (2002), como forma de superar as limitações das técnicas utilizadas nas formas tradicionais de avaliação, o SAEB redefiniu seus objetivos, destacados do seguinte modo:

- (i) monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema da educação básica; (ii) oferecer às administrações públicas de educação, informações que lhes permitam avaliar seus projetos educacionais e formular programas de melhoria da qualidade de ensino; e (iii) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade informes sobre os resultados dos processos de ensino e dos fatores contextuais associados. (LOCATELLI, 2002, p. 5).

Os objetivos do SAEB sinalizavam para a necessidade de informações seguras sobre os avanços nos repertórios de aprendizagem dos estudantes de todas as idades, o que possibilitou o desenvolvimento de novas metodologias e técnicas de avaliação desenvolvidas, influenciando, sobretudo, os estados brasileiros a desenvolverem seus próprios sistemas.

Além do SAEB, foram criados outros exames na década de 1990, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que estão sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este instituto passou a promover várias avaliações, destacando-se como agência de acompanhamento e avaliação das políticas de currículo de Educação Básica e Superior, da formação docente e do trabalho do professor. (BARRETO, 2013).

Essa importância adquirida pelas avaliações na definição das prioridades educacionais se evidencia, ainda, na criação de avaliações externas em larga escala promovidas pelo INEP, que foram sintetizadas no Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1
Avaliações externas em larga escala

EDUCAÇÃO BÁSICA	AVALIAÇÕES	OBJETIVOS
Ensino Fundamental	Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	Avaliar a educação e (re) formular/monitorar as políticas para a melhoria de sua qualidade.
	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil	Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação.
	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.
	Provinha Brasil	Diagnosticar os níveis de alfabetização das crianças após um ano de estudos.
	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)	Aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram seus estudos.
Ensino Médio	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Avaliar o desempenho dos alunos o Ensino Médio, para certificação de conclusão dos estudos e para ingresso nas universidades.
	Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	Avaliar a educação e (re) formular/monitorar as políticas para a melhoria de sua qualidade.

Fonte: Dados do Inep. Adaptado.

Observa-se no Quadro 1, a existência de um número considerável de avaliações externas em larga escala aplicadas na Educação Básica. Destaca-se que a ANEB, ANRESC e a ANA, em conjunto, constituem o SAEB que é o principal sistema de avaliação da qualidade da Educação Básica no Brasil. A Anresc, denominada Prova Brasil, e a Aneb, se articulam com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, para servir de indicador de qualidade

educacional. Esse índice agrega dados sobre o rendimento escolar dos alunos (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e o desempenho detectado por meio das médias na Prova Brasil e no SAEB. (BRASIL, 2008).

A rápida valorização dos resultados do Ideb nos meios de comunicação e a importância atribuída pelos gestores responsáveis pelas políticas educacionais aos índices gerados contribuíram para a valorização das avaliações externas nos estados brasileiros. (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013). Como consequência, escolas e redes de ensino passam a ser mais incisivamente submetidas a uma forma de obrigação de resultados, baseada em medidas padronizadas de rendimento, uma vez que a melhoria da qualidade de ensino tende a se traduzir no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do Ideb. (BARRETO, 2013).

Dessa forma, observa-se que um dos efeitos produzidos na expansão dos sistemas de avaliação foi a vinculação da ideia de qualidade de educação nos Ensinos Fundamental e Médio aos resultados alcançados. Entretanto, a vinculação dos resultados do Ideb ao conceito de qualidade educacional tem recebido críticas de diversos autores (ARROYO, 2013; BARRETO, 2013; ALAVARSE; GABROWSKI, 2013). De um modo geral, essas críticas enfatizam o reducionismo do conceito de qualidade associado ao Ideb, uma vez que este se limita a dois aspectos do processo de escolarização: o desempenho cognitivo dos alunos demonstrados em testes padronizados e o fluxo escolar que envolve a aprovação, interpretada como rendimento escolar. Considera-se pertinente as críticas ao Ideb, pois variáveis importantes que interferem no desempenho escolar dos alunos, como o nível socioeconômico, a localização da escola, os insumos existentes nas unidades escolares e a valorização dos docentes, não são levados em consideração.

Apesar das críticas, observa-se, portanto, que as avaliações externas e o Ideb tornaram-se instrumentos de referência das ações políticas do Ministério da Educação (MEC), influenciando estados e municípios que passam a adotar a política de resultados inspiradas na noção de *accountability*, tendência observada nas reformas propostas para a educação. A seguir, analisar-se-á a introdução de propostas de avaliação e currículo no Ensino Médio, a partir de documentos elaborados pelo MEC.

1.3 As interfaces entre avaliação e currículo no Ensino Médio

Esta seção apresenta o contexto de organização do Ensino Médio no Brasil, entre 1995 e 2015, com a finalidade de ampliar a compreensão do cenário nacional das reformas educacionais. Para a compreensão desse contexto, utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, priorizando as propostas curriculares adotadas pelo MEC.

Pesquisadores defendem a discussão das questões do campo da avaliação associada às discussões de currículo, uma vez que tanto a avaliação quanto o currículo estão imbricados, seja numa concepção de educação tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista ou sociocultural. (MIZUKAMI, 2003; SANTOS, 2005; BITTENCOURT, 2005; SILVA, 2015). Nesse sentido, considerou-se fundamental a análise da concepção de currículo presente nas políticas educacionais de governos que, embora sob distintas orientações ideológicas, contribuíram para consolidar no Ensino Médio a lógica da educação por competências descrita por Perrenoud (2001; 2002), Sacristán (2011) e Santomé (2011).

A análise dos principais documentos curriculares, oriundos do contexto de organização da oferta do Ensino Médio, evidencia que, à medida que as políticas de avaliação ganharam destaque no sistema educacional brasileiro, se intensificou a busca por uma matriz de referência para a elaboração de itens de teste de aprendizagem, com forte influência da concepção de educação por competências.

Dessa forma, pretende-se também neste estudo analisar as relações entre avaliação e currículo. Sobre esse ponto Bonamino e Souza (2012) afirmam que na maioria dos países, independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização 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.

Em seus estudos, as autoras analisaram diferentes desenhos de avaliação em andamento no Brasil, e identificaram três gerações de avaliação com

consequências diferenciadas para o currículo escolar. Nessa perspectiva, a primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. Na segunda geração, a avaliação, por sua vez, contempla, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e, por isso, decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto a ideia de que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. Já na terceira geração predomina uma concepção que referencia políticas de responsabilização, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. (BONAMINO; SOUZA, 2012).

As autoras identificaram evidências de que as avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm levado os professores a ensinarem a partir de currículos padronizados. Essa tendência estaria levando os estados a definirem suas propostas curriculares a partir das matrizes de referência utilizadas em avaliações externas, como o SAEB, a Prova Brasil ou o ENEM e, em alguns casos, sob o risco de ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive os de caráter não cognitivo. Nesse sentido, buscou-se investigar a organização do Ensino Médio no Brasil, no contexto da expansão dos sistemas de avaliação, a fim de observar as interfaces entre avaliação e currículo.

1.4 A organização do Ensino Médio no Brasil no período de 1995 a 2015

Na concepção de Ramos (2012), foi a partir das orientações do Banco Mundial que o Ensino Médio (EM) se organizou no Brasil, nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Essa organização se deu num contexto de ataque ao Estado de Bem Estar Social influenciado pelas ideias do

neoliberalismo que apregoavam a redução do Estado para combater a crise e manter o sistema capitalista. Na visão da autora, o discurso neoliberal redefiniu o Estado brasileiro em novos papéis e funções dentro do modelo federativo necessário à integração do país à sociedade globalizada. Nesse cenário,

as agências internacionais, com destaque para o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), tornaram-se os grandes intelectuais orgânicos desse discurso, tendo papel central na propagação dessas ideias em território nacional. (RAMOS, 2012, p. 61).

De acordo com a autora, os pressupostos e as diretrizes economicistas foram introduzidos no campo educacional. Entre essas orientações destacam-se,

focalização da educação primária como prioridade; descentralização financeira e a administrativa da educação; alocação de recursos entre governos para investimento no setor; atuação na melhoria da qualidade da educação com focalização dos resultados do ensino por meio da análise do rendimento escolar; indicação de planejamento de um currículo para estabelecimento de parâmetros de rendimento; impulso para atuação da iniciativa privada no setor educacional; indicação do uso de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; enfoque setorial da educação. (RAMOS, 2012, p. 63).

A autora afirma que as condições impostas pelas agências internacionais limitaram o EM nos mandatos de FHC à condição de figurante da Educação Básica, uma vez que foi priorizado o atendimento ao Ensino Fundamental. Entretanto, apesar de não ser prioridade, esse período definiu a concepção de EM ofertado por meio das diretrizes responsáveis pela organização da proposta curricular.

Nessa organização destacaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 03 de 1998 e os PCNs criados no ano 2000 e atualizados em 2002 em PCNs+. A partir dessas ações, o currículo foi definido a partir de 3 blocos: Linguagens Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, “cada qual internamente coerente em razão das habilidades e competências cognitivas e sociais – previstas para serem desenvolvidas no educando”. (RAMOS, 2012, p. 66).

Outras ações no governo FHC, como a criação do ENEM em 1998 e o fortalecimento do SAEB criado na década de 1990, contribuíram para desenhar um modelo de EM que atendia aos interesses do mercado e das principais agências financeiras internacionais, no contexto da globalização e do neoliberalismo.

Segundo a autora, o período do governo Lula (2003-2006, 2007-2010) possibilitou que o EM saísse da condição de “figurante” para “coadjuvante”, isso porque, embora não tenha ocorrido uma ruptura com o modelo anterior, houve a ampliação de políticas educacionais para esse nível de ensino com uma conotação mais social. Entre as principais ações voltadas para o EM desse período, destacam-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁶, em 2006, e a lei federal 12.061/09, que alterou o artigo 208 da Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional nº 59, estabelecendo o direito à Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, inclusive para aqueles que não concluíram na idade própria.

Essas ações, somadas à pressão da sociedade pela universalização do acesso à educação secundária, fizeram com que fossem ampliados os debates em torno da organização curricular. Entretanto, nesse aspecto, o governo Lula não foi capaz de romper com o modelo de EM desenhado na gestão anterior (RAMOS, 2012). Segundo Ramos,

manteve-se uma estrutura num formato acadêmico propedêutico, com vistas ao ingresso no ensino superior, cujo vínculo com o mundo do trabalho permaneceu por meio do ideário das competências e habilidades pessoais e subjetivas de aprendizagens a serem desenvolvidas nos alunos; e outra, num formato profissionalizante, com vistas ao ingresso mais imediato do sujeito no mercado de trabalho. (RAMOS, 2012, p. 70).

A publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) evidencia a manutenção dos PCNs como a principal referência para os currículos das redes de ensino, pois as noções de competência, habilidades e interdisciplinaridade se mantiveram como princípios norteadores. De certa forma, essas diretrizes ainda se fazem presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, lançadas em 2010, que mantêm a organização curricular por quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) que agregam conjuntos de disciplinas. A reformulação do ENEM em 2009, com base na concepção dessas diretrizes,

⁶ O FUNDEB substituiu o FUNDEF. Essa medida representou a ruptura com a focalização do Ensino Fundamental, pois os mecanismos redistributivos da União passaram a valer para toda educação básica. (RAMOS, 2012).

contribuiu para consolidar essa organização curricular, uma vez que ele passa a ser utilizado como mecanismo de seleção das universidades federais, o que influencia diretamente a organização curricular dos sistemas de ensino nos estados e nas escolas.

Esse breve histórico explicita os problemas do EM que, segundo Oliveira (2016), têm a ver com sua constituição e identidade, uma vez que essa etapa da Educação Básica oscila entre a concepção de terminalidade, com o intuito de garantir a formação geral do educando ou prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Somado a essa oscilação entre o propedêutico e o profissionalizante (MELO; CIRILO; PINTO, 2016), há ainda forte influência dos vestibulares, substituídos pelo ENEM que vem influenciando os currículos das escolas.

No governo Dilma (2011-2014) novas mudanças foram introduzidas a fim de atender os desafios intrínsecos a essa etapa da educação. Entre as ações e os documentos importantes nesse período, destaca-se o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁷ que consiste na articulação e coordenação de ações estratégicas entre a União e os governos estaduais na elaboração de políticas com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Entre as ações previstas no Pacto, o governo deu ênfase no redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁸ e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio. De acordo com as informações presentes no *site* do governo federal, o ProEMI consiste numa estratégia para materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) e induzir as escolas a redesenharem os currículos com foco na formação humana e integral. De acordo com o Documento Orientador do ProEMI,

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam que as propostas curriculares deverão contemplar os seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal. (BRASIL, 2014, p. 7).

No programa está prevista a reestruturação curricular por meio de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da

⁷ Instituído pela Portaria nº 1.140/2013 (BRASIL, 2013).

⁸ Instituído pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009).

tecnologia, contemplando as 4 áreas do conhecimento a partir de macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

Em relação à ação do Pacto acerca da formação dos professores, iniciou-se a execução de sua primeira etapa no primeiro semestre de 2014, buscando garantir o previsto na LDBN 9394/96 no sentido de assegurar a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos. Na concepção do governo presente no documento Programa Ensino Médio Inovador (2014), a valorização docente articulase a um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC que explicitam alguns desafios, entre os quais, destacam-se a universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos, a ampliação da jornada para Ensino Médio Integral, a garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola, a carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) em regiões específicas, a ampliação e estímulo ao Ensino Médio diurno, a adequação da rede física escolar, a ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao Ensino Médio e a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁹.

Por meio do Pacto, o MEC buscou estimular a adesão das Secretarias Estaduais de Educação ao Programa Ensino Médio Inovador, garantindo as escolas o apoio técnico e financeiro, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Alguns estudos sobre as mudanças introduzidas no Ensino Médio destacam que a concepção para esta etapa de ensino impulsiona “a pedagogia por competências consolidando, de forma ainda mais aprimorada, o modelo de política para o ensino médio iniciado em 1997” (MELO; CIRILO; PINTO, 2016, p. 107). A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 nos mostra que há um esforço de seus elaboradores em superar a noção de competências, com a valorização de projetos interdisciplinares e transdisciplinares na organização curricular, além da revalorização do Projeto Político Pedagógico como produção coletiva da comunidade escolar e a escola como protagonista na definição do currículo, com o

⁹ BRASIL, 2014.

Disponível: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101>. Acesso: 30 ago. 2016.

intuito de valorizar os saberes e atividades que promovem a formação humana integral dos estudantes. Entretanto, esse esforço parece ser incipiente, uma vez que não foi procedido de ações concretas.

Embora reconhecendo que essas recentes mudanças introduzidas no EM, a partir de 2012, ainda careçam de pesquisas, identificou-se nos principais documentos orientadores e nas diretrizes que não houve uma ruptura com o modelo desenhado nos mandatos de FHC e Lula, principalmente se considerarmos que as matrizes do ENEM vêm sendo utilizadas nas organizações curriculares dos sistemas de ensino nos estados e nas escolas. Oliveira (2016) também faz essa constatação,

o Enem vem tendo influências diretas sobre o Ensino Médio, no sentido de orientar seu currículo para responder à exigência do teste. Isto é algo preocupante, pois este nível de ensino passa a estar em função de preparar os estudantes para aquilo que se valoriza como porta de entrada para a educação superior. Desta forma, funciona como um instrumento de mercado, tanto no que se refere ao seu uso para a competição entre escolas particulares, quanto na exploração mercantil da sua preparação. (OLIVEIRA, 2016, p.197).

Percebe-se, dessa forma, uma preocupação com o estreitamento curricular no Ensino Médio promovido pela supervalorização do ENEM. Evidências desse movimento também podem ser observadas nas intenções do MEC com a formulação da Base Nacional Comum Curricular.

1.4.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Recentemente os debates acerca da organização curricular do Ensino Médio no Brasil tornaram-se mais intensos devido a duas propostas relacionadas a esse nível de ensino: o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio. Embora não seja objetivo específico deste trabalho analisar essas propostas, considerou-se importante apresentar o contexto no qual elas ocorrem, visto que os debates que suscitaram têm possibilitado refletir sobre questões importantes no campo das teorias curriculares e ampliar a compreensão do contexto das reformas educacionais.

No ano de 2015, o MEC apresentou o documento da BNCC, justificando que a existência de um currículo nacional é a base para a renovação e o aprimoramento da educação e condição necessária para garantir os direitos de aprendizagem que

possibilitarão a redução das desigualdades, principalmente, diante de um cenário de diferenças regionais existentes no Brasil. (BRASIL, 2015).

Torna-se importante destacar que a BNCC é uma das propostas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁰ com vistas a melhoraria da Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, portanto, os debates envolvendo o documento não são recentes. Em setembro de 2015, o MEC apresentou a proposta preliminar que foi discutida por meio de sistema virtual, permitindo a participação da comunidade escolar e da sociedade civil, que puderam oferecer contribuições ao texto.

As críticas e sugestões acabaram contribuindo para que a segunda versão do documento fosse bastante diferente da versão inicial apresentada em 2015. A análise do currículo da área de Ciências Humanas no Ensino Médio, que envolve as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, atesta que a segunda versão passou por muitas alterações e, em função disso, é outro documento, principalmente devido à grande quantidade de mudanças relacionadas aos conteúdos. Como exemplo dessa mudança, entre as duas versões, destaca-se o fato de que na versão inicial a palavra capitalismo não aparecia sequer uma única vez na seleção de conteúdos da área de Ciências Humanas. Seja na História, Geografia, Sociologia ou Filosofia, o capitalismo não aparecia na proposta curricular como objeto de estudo. Essa ausência, sem dúvida, poderia naturalizar a ordem econômica vigente e os problemas intrínsecos a essa ordem sem promover a problematização do tema. A versão definitiva do documento tem previsão para ser concluída em 2017, ainda está em processo de elaboração e, provavelmente, sofrerá mudanças em relação à segunda versão.

O lançamento do documento-base despertou um debate acirrado marcado por posicionamentos favoráveis e contrários a necessidade de um currículo nacional. Em geral, a controvérsia e a complexidade presente nesse debate estão associadas às questões levantadas por autores que procuraram destacar a necessidade de se relacionar o currículo ao campo da disputa, às relações de poder, às narrativas, às representações, à identidade ou ao processo de seleção de conteúdos. (FAVACHO; PACHECO; SALES, 2013; ARROYO, 2013; SILVA, 2015;).

¹⁰ O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 foi aprovado por meio da Lei 13.005/2014. (BRASIL, 2014).

De acordo com Silva (2015), aquilo que o currículo é depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias que buscam destacar questões fundamentais nas análises curriculares. Entre essas questões, que permeiam o debate entre favoráveis e contrários à existência da base nacional, destacam-se: Qual conhecimento deve ser ensinado? O que deve ser ensinado? O que os estudantes devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para ser considerado parte do currículo? Qual perfil de alunos se almeja formar? (SILVA, 2015).

Sendo sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, é importante analisar nas propostas curriculares o que é e o que não é escolhido, o que é selecionado e o que é excluído. Além dessas questões, o acirramento em torno da BNCC envolve questionamentos acerca do projeto nacional que está em pauta na proposta curricular, ou como afirma Cossio (2014), quais fatores, contextos e grupos de interesses estariam influenciando a formulação dessa política? Quais as implicações de um currículo único para a formação e para o trabalho docente?

Essas e outras questões evidenciam a complexidade intrínseca ao processo de elaboração da BNCC. Sem desconsiderar vários elementos importantes na discussão dessa proposta curricular para o Ensino Médio, considera-se, sobretudo, que é difícil discordar da ideia de que a base faz parte de um movimento na educação favorável a uma matriz de referência para avaliação em nível nacional. Há no documento uma lista de objetivos de aprendizagem que são apresentados por meio de descritores previamente enumerados. Percebe-se que, mais do que um projeto de nação ou de sociedade, a preocupação no documento é listar uma grande quantidade de conteúdos, definidos como objetivos da aprendizagem, para cada ano escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio, para garantir a aplicação de testes padronizados. (CÓSSIO, 2014).

Atento ao processo de construção da BNCC, Freitas (2014b) associa o movimento à taxionomia dos objetivos educacionais defendidos por Bloom¹¹ nos anos 1960. Segundo o autor, os problemas técnicos e políticos presentes no

¹¹ De forma geral a terminologia taxionomia dos objetivos educacionais de B.S. Bloom é utilizada para sintetizar os estudos em educação desenvolvidos nos anos 1950, sob a influência dos psicólogos Behavioristas. A ideia central é a de que os comportamentos esperados dos alunos podem ser previamente definidos em objetivos organizados numa hierarquia do menos para o mais complexo que podem ser medidos por meio de testes referenciados a critério. (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015).

processo de elaboração da base pelo MEC restringem a BNCC, colocando-a a serviço da padronização de avaliações, da formação de professores e da produção de materiais didáticos, o que vem despertando interesses de empresas vinculadas à educação.

Já Cóssio (2014) destaca as justificativas apresentadas para a construção da BNCC e seus entusiastas, entre os quais, os movimentos “Todos pela Educação”, “Fundação Lemann”, “Itaú Social”, “Fundação Ayrton Sena”, entre outros. Na avaliação da autora, há muitas evidências de que o movimento pela BNCC possui semelhanças com reformas neoliberais educacionais já experimentadas em outros países.

Apesar da complexidade envolvendo a construção da base e dos posicionamentos críticos e contrários, o MEC vem dando sinais que a BNCC¹² é uma prioridade para a reformulação do Ensino Médio, o que afetará a organização da oferta em todo território nacional. Isso se tornou ainda mais evidente após a consolidação do processo de *impeachment*¹³, ou “Golpe”, da presidenta Dilma Rousseff, no final de agosto de 2016, que colocou o então vice-presidente Michel Temer na presidência. Apesar do aprofundamento da crise política, as forças aglomeradas em torno do novo presidente vêm contribuindo para acelerar, de forma ainda mais intensa, as reformas no Ensino Médio inspiradas na lógica neoliberal à qual se referiram Ramos (2012), Cóssio (2014) e Oliveira (2016).

Entretanto, assim como manifestou a Associação Nacional de História (ANPUH)¹⁴, sustenta-se que a implementação da base será “inócua se não vier acompanhada de uma política educacional mais ampla, voltada para a formação e atuação dos profissionais da área, e da adoção de medidas concretas para a

¹² Até o final do mês de março de 2017 a 3ª versão da BNCC (considerada a versão final) ainda estava em processo de finalização. Entretanto, o documento com os fundamentos pedagógicos e a estrutura geral da BNCC foi divulgado pelo MEC no final do mês de janeiro de 2017, nos quais se observa a predominância das competências cognitivas, comunicativas, sociais e pessoais.

¹³ O Senado consolidou o processo de impeachment condenando a presidenta Dilma por esta ter cometido crimes de responsabilidade na condução financeira do governo. Entretanto, apesar do uso oficial do termo *impeachment*, muitos intelectuais defendem que o termo Golpe Institucional seja mais apropriado, uma vez que a base jurídica que sustentou o processo é frágil e que, portanto, o afastamento de Dilma está ligado a questões políticas. Esse posicionamento crítico é adotado pelo movimento Historiadores pela Democracia que deu origem a um livro lançado em 2016 sob o mesmo título.

¹⁴ Destaque para a manifestação pública da ANPUH, em março de 2016, na qual a instituição apoia a construção da BNCC, mas com restrições ao documento em sua 1ª versão, ressaltando que a base não pode ser um documento prescritivo e subordinado a metas relacionadas ao fluxo escolar, ao controle vertical do trabalho docente e à obtenção de resultados em testes.

melhoria das condições da educação pública no país”, (ANPUH, 2016), entre as quais o investimento em estrutura das escolas, valorização docente por meio de políticas salariais e de carreira atrativa.

1.4.2 A proposta de reforma do Ensino Médio

Outra mudança em processo é o projeto de reforma do Ensino Médio anunciado pelo ministro da Educação Mendonça Filho, algo que foi noticiado pela imprensa no mês de setembro de 2016. De acordo com o ministro, a reforma do EM é uma das prioridades do MEC e deverá ser aprovada até o final do referido ano, seja por Projeto de Lei (PL) ou por Medida Provisória do presidente da República. De acordo com o ministro, os pontos centrais da reforma são o “enxugamento e a flexibilização do currículo e uma maior conexão com o ensino técnico”¹⁵. Como justificativa para tal reforma o ministro fez referência ao baixo resultado no Ideb referente ao ano de 2015, com a meta ficando em 3,7, abaixo dos 4,3 esperados para as escolas públicas.

A proposta de reformulação gerou muitas críticas de pesquisadores do Ensino Médio e de entidades do campo educacional, que criticaram a forma autoritária em que esta foi apresentada, desconsiderando os debates e a participação das universidades e de órgãos importantes da sociedade civil que vinham discutindo a matéria.

Por meio de um manifesto, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio¹⁶ criticou a proposta do MEC, destacando que ela é uma versão empobrecida do PL nº 6.840/2013¹⁷ que, segundo o movimento, já apresentava retrocessos para a educação.

¹⁵ Reforma do Ensino Médio Pode sair ainda este ano via MP, diz ministro. Disponível: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1813615-reforma-do-ensino-medio-dever-ser-aprovada-ainda-em-2016-diz-ministro>>. Acesso: 19 set. 2016.

¹⁶ O movimento foi criado, em 2014, por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

¹⁷ O PL nº 6.840/2013 propõe alterar a LDB9394/96 com vistas a instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos em áreas do conhecimento e dar outras providências.

Entre as críticas presentes no manifesto e que foram direcionadas à proposta de reforma, destacam-se:

- Proposição de Ensino Médio diurno como jornada de 7 horas para todos e a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 17 anos; segundo os críticos essa proposta “fere o direito de acesso à educação básica para cerca de dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham”.
- Proposta para o Ensino Médio noturno com duração de quatro anos com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; segundo o manifesto a proposta desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam no noturno, contribuindo para “destituir de sentido a escola para esses jovens e adultos”.
- Flexibilização do Ensino Médio - as disciplinas seriam agrupadas em 4 áreas de conhecimento, com todos os alunos frequentando um ano e meio de aulas comuns e, após esse período, podendo optar por áreas específicas de estudo ou iniciar um percurso de ensino técnico profissionalizante; os críticos consideram um retrocesso, pois os alunos reduziram de três para um ano o período de estudos das disciplinas comuns.
- Oferta da educação profissional como opção formativa no percurso, após o acesso ao ensino comum no primeiro ano, garantindo a flexibilidade necessária para uma educação mais atrativa para a juventude; segundo o manifesto, além de promover o aligeiramento nos estudos, essa medida é uma forma de facilitar a entrada da iniciativa privada na educação pública.

O manifesto destaca que o modelo curricular proposto retoma os tempos da ditadura militar, de viés efficientista e mercadológico, porque visa reduzir os investimentos, comprometendo a educação das classes empobrecidas do país, uma vez que os economicamente favorecidos não se submetem aos limites impostos pelas reformas.

Para Freitas (2016) a reforma proposta contraria a própria sociedade capitalista, visto que esta exige um trabalhador polivalente, “o contrário da profissionalização estreita defendida na reforma”, portanto, “implementar a reforma

que o governo quer não atende nem mesmo aos interesses do grande capital de hoje”¹⁸.

Observa-se no texto final da reforma do Ensino Médio¹⁹, que a concepção da pedagogia por competências, adotada nos documentos curriculares do Ensino Médio, desde o governo FHC, é consolidada. Essa concepção que define as metas, estratégias e objetivos de ensino, a partir de currículos padronizados, parece ser apropriada às políticas de resultados que utilizam avaliações externas em larga escala. Especificamente em relação aos currículos, o texto da reforma informa que a Base Nacional Comum Curricular é a referência para as escolas e para a formação de professores. Nesse sentido, este estudo enfatiza a noção de competências adotadas nas reformas do Ensino Médio uma vez que essa tendência observada no cenário internacional e nacional é perceptível, também, em Minas Gerais, com a institucionalização do SIMAVE, do PAAE e do CBC.

1.5 O contexto da “educação por competências”

A grande importância atribuída à noção de habilidades e competências em documentos curriculares e matrizes de avaliação exigiu a análise da produção de autores que se propuseram a pesquisar a crescente utilização desses termos na educação. Segundo Sacristán (2011), na Educação Básica a crescente utilização dos termos competências e habilidades estão relacionadas à necessidade de referenciais curriculares para realizar avaliações, sob uma base comum. Segundo o autor, as noções de habilidades e competências integram uma abordagem de educação, “Educação por competências”, adotada nas reformas curriculares de vários países da Europa e da América, e que influenciaram fortemente as reformas nos estados brasileiros a partir da década de 1990.

A adoção dessa concepção pelos reformadores curriculares em vários países criou uma tradição que utiliza o conceito de competência para definir “os objetivos dos programas educacionais, entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino,

¹⁸Ensino Médio: A MP do atraso. (FREITAS 2016). Disponível em:

<<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/10/ensino-medio-a-mp-do-atraso/>>. Acesso: 19 set. 2016.

¹⁹ O texto final da reforma do Ensino Médio foi publicado no Diário Oficial da União (Lei nº. 13.415), no dia 17/02/2017, alterando a LDBN 9394/96.

organizar a aprendizagem das atividades dos alunos” e focar a avaliação dos mesmos (SACRISTÁN, 2011, p. 13). É uma tradição inventada na educação que “representa uma forma de identificar as aprendizagens substantivas funcionais, úteis e eficazes”. (p. 13).

Considerou-se também fundamental analisar a concepção de educação por competências, por identificar que ela passou a ser adotada na proposta curricular do Estado de Minas Gerais, sob a influência da Política de Resultados. Essa política foi desenvolvida com a valorização de programas de avaliação que passaram a direcionar os rumos do currículo.

Segundo Sacristán (2011), os relatórios emitidos pela UNESCO entre as décadas de 1970 e 1990 evidenciam um crescente uso do termo competências como sugestão para as reformas curriculares em vários países da Europa, diante de um cenário de dificuldades na educação. No Relatório Faure (Aprender a ser), de 1973, Relatório de Roma (1980), Relatório de Jacques Delors, de 1996, todos promovidos pela UNESCO “se advertia sobre a necessidade de enfrentar os desafios de uma situação social e as necessidades de configurar as cidades como entes educadores e solidários” (SACRISTÁN, 2011, p. 17). A educação deveria se renovar a fim de contribuir para a superação dos desafios colocados pela sociedade da informação. Entretanto, segundo o autor, os Relatórios emitidos pela UNESCO levam a generalizações, reflexões sobre os problemas na educação, sem apresentarem propostas concretas para as práticas escolares, “pois consideram que estas são múltiplas e diversas, dependentes, portanto, das especificidades locais de cada comunidade”. (SACRISTÁN, 2011, p. 17).

Na avaliação de Sacristán (2011), a partir da década de 1990 a UNESCO vem perdendo o protagonismo no discurso sobre a educação para o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que estaria representando uma “inflexão no discurso e nas práticas educacionais”. (SACRISTÁN, 2011, p. 19). A entrada do Banco Mundial e da OCDE na definição de agendas para a educação estaria, segundo o autor, relacionada às reformas educacionais promovidas nos Estados Unidos, principalmente a partir do Relatório Nação em Risco em 1993. Este Relatório é resultado de um debate sobre a deficiência do sistema educacional americano, que apresentava pobres resultados,

manifestando o temor da perda da liderança econômica, científica e tecnológica do país. De acordo com Sacristán:

O relatório (*A nation at risk*) ultrapassou fronteiras e se tornou referência para o pensamento e políticas conservadoras; seus promotores consideraram que a causa da falta de eficiência em um sistema escolar tão caro era a ausência de um controle rigoroso sobre a função dessa educação financiada. Essa demanda se ligava à prestação de contas e o estabelecimento de comparações entre o público e o privado e entre as escolas públicas para captar clientes. O relatório destacava a baixa qualidade do sistema em comparação com outros países, detectada pelos baixos resultados dos testes aplicados a estudantes, especialmente em leitura e matemática. (SACRISTÁN, 2011, p. 19).

A partir do diagnóstico desse relatório houve uma crescente preocupação com a adoção de currículos prescritivos utilizados como matriz de referência para programas de avaliação, com a utilização de testes externos responsáveis para legitimar a qualidade da educação. Fortemente influenciado pelas lógicas neoliberais, as reformas educacionais realizadas em vários países da Europa, da América Latina e no Brasil, tiveram como características:

Controle, competitividade, fixação do currículo em conteúdos básicos, assim como a submissão da educação às demandas de mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos. Políticas que precisavam de outras linguagens, outros discursos, para se legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito. (SACRISTÁN, 2011, p. 20).

As novas linguagens necessárias às reformas políticas na educação foram legitimadas no Relatório da OCDE, que a partir de 2000, se conhece como relatórios PISA. Segundo Sacristán (2011), é nesse contexto caracterizado por reformas neoliberais e conservadoras que se torna relevante a busca pelas origens da proposta de educação por competências, ou seja, há uma

busca de uma relação de competências aceitáveis que sirvam de indicadores para a avaliação externa dos rendimentos empiricamente demonstráveis, unicamente dos estudantes. Se estamos falando [sic] de criar indicadores, é natural que se estipule o que pode ser observado e medido. Diz o relatório de DeSeCo de 2003: a competência se observa em ações, condutas ou escolhas que podem ser observadas e medidas. (SACRISTÁN, 2011, p. 23).

O esquema de trabalho por competências da Definição e Seleção de Competências - Chave (DeSeCo)²⁰ serviu como um guia da OCDE, com a finalidade de planejar e desenvolver uma estratégia para a realização sistemática de avaliações nos países membros.

Parece haver consenso entre autores favoráveis e contrários à adoção de reformas educacionais inspiradas nos relatórios da OCDE de que a definição de currículos com objetivos previamente definidos (competências, habilidades, conteúdos básicos, objetivos de aprendizagem), e a utilização de testes padronizados, integram o modelo neoliberal de gestão aplicado na educação. É o que confirmam os estudos de autores que se propuseram a analisar políticas no campo da avaliação (AFONSO, 2009; FREITAS, 2014; BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015;) e do currículo (BITTENCOURT, 2005; YOUNG, 2013; MOREIRA, 2013; VEIGA-NETO, 2013). Esses pesquisadores, apesar das divergências, confirmam a posição de Sacristán (2011) sobre a educação por competências presente nas reformas inspiradas no modelo de gestão neoliberal.

A contextualização desse processo de organização e consolidação da proposta curricular do EM é pertinente na medida em que permite situar a política educacional de Minas Gerais nesse cenário. A compreensão desse processo é fundamental, uma vez que o PAAE foi pensado como programa estratégico para o Ensino Médio, e que foi desenvolvido na gestão do PSDB, entre 2003 e 2014, nos governos de Aécio Neves e Antônio Anastasia. As mudanças nas políticas públicas no âmbito federal influenciaram a organização da oferta do Ensino Médio em Minas Gerais e, ao mesmo tempo, estão inseridas num mesmo contexto. No capítulo seguinte, analisar-se-á o contexto mineiro das políticas públicas direcionadas ao Ensino Médio.

²⁰ Segundo Sacristán, DeSeCo é um documento que propõe a todos os países da OCDE definir as finalidades principais dos sistemas educacionais em termos de competências fundamentais ou chave: *Key competencies*. (SACRISTÁN, 2011, p. 83).

CAPÍTULO 2 O PAAE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO EM MINAS GERAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar a organização do Ensino Médio promovida pela SEE-MG, no período de 2003 a 2014, no contexto do modelo de Gestão por Resultados que foi instituído nos governos do PSDB, cuja política priorizou o SIMAVE e os seus programas constituintes. Optou-se, ainda, por destacar os estudos já publicados em relação ao PAAE em artigos e dissertações e a apresentação da proposta curricular da disciplina de História definida pelo CBC.

Com o intuito de melhor compreender as interfaces entre avaliação e currículo específicas do PAAE, delimitou-se como objeto de análise o CBC da disciplina de História, área em que o pesquisador atua como professor e elaborador de itens de teste de aprendizagem. Se por um lado essa delimitação restringe a análise do programa que envolve todas as disciplinas ofertadas aos alunos do Ensino Médio, por outro, favorece a observação minuciosa dos instrumentos, procedimentos, objetivos, finalidades, intenções e discursos utilizados pelos gestores envolvidos na implementação do PAAE. A familiaridade com os pressupostos, conteúdos e com as metodologias adotadas no campo do ensino de História favorece a observação das interfaces entre avaliação e currículo existentes nos programas de avaliação, assim como a percepção das implicações destes sobre o currículo e a organização do trabalho docente.

Nesse sentido, na investigação priorizaram-se os textos legais, textos informativos, relatórios de gestão, programa de organização do Ensino Médio, documentos curriculares para a disciplina de História e outros materiais produzidos no contexto de institucionalização do SIMAVE, promovido pela SEE-MG, no período de 2005 a 2016. Para além das intenções e dos discursos dos gestores envolvidos na implementação dos programas de avaliação, buscou-se apresentar os resultados de pesquisas que se propuseram a investigar o PAAE nas escolas.

2.1 O Ensino Médio no Estado de Minas Gerais 2003-2015

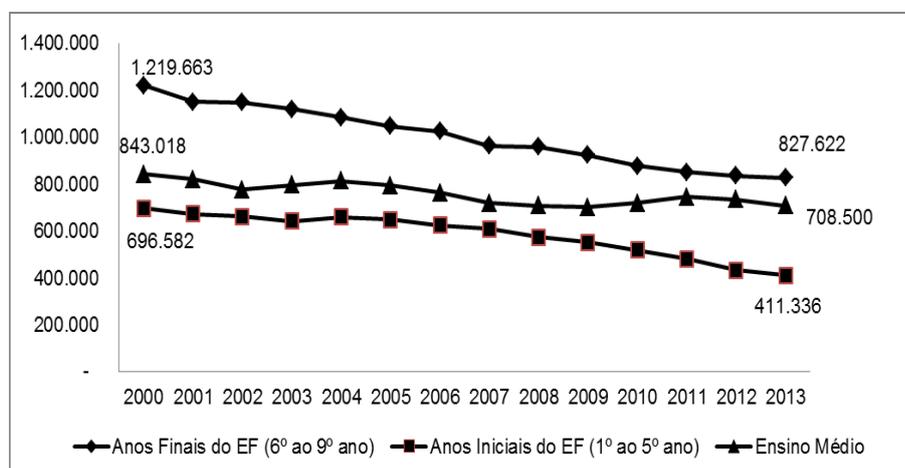
De acordo com o Relatório de Gestão (2011-2014), elaborado em 2014 pelo governo estadual, o Estado de Minas Gerais possui a segunda maior rede de

educação do país, contabilizando quase 5 milhões de estudantes em 16.906 escolas públicas e particulares de Educação Básica. A rede estadual possuía 3.671 escolas com um total de 2.219.073 alunos, entre estudantes de todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º anos), Ensino Médio (1º ao 3º anos) e Educação de Jovens e Adultos com unidades educacionais em 852 dos 853 municípios existentes.

Nesse cenário, a SEE-MG buscou garantir o funcionamento de sua estrutura por meio de uma gestão regionalizada, distribuída em 47 Superintendências Regionais de Ensino, as quais têm como objetivo exercer as ações de “supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do estado e municípios”, em conformidade com as diretrizes educacionais propostas pela SEE-MG (MINAS GERAIS, 2011).

Em relação ao Ensino Médio (EM), no ano de 2014 - 86,6% dos alunos estavam matriculados na rede estadual, o que representa 711.702 alunos em 2.246 escolas públicas distribuídas em todo o estado. O Gráfico 1 apresenta um panorama da quantidade de matrículas da Educação Básica em Minas Gerais, entre 2000-2013:

GRÁFICO 1
Matrículas na Educação Básica Regular em Minas Gerais – 2000 a 2013



Fonte: Queiroz, (2015).

A análise dos documentos elaborados pela SEE-MG, entre 2005 e 2014, evidencia a forte influência que o modelo de Gestão por Resultados exerceu na formulação de políticas educacionais para o EM, especialmente nas propostas curriculares e nos programas de avaliação instituídos com o SIMAVE.

Segundo Duarte, Augusto e Jorge (2016), as políticas educacionais em Minas Gerais foram desenvolvidas no contexto de um Programa de Governo de Choque de Gestão, responsável por ações que visavam a “otimização de processos de modernização de sistemas, reestruturação do aparelho de Estado e avaliação de desempenho individual e institucional”. (DUARTE; AUGUSTO; JORGE, 2016, p. 201). Visando alcançar mais “eficiência”, “efetividade” e “transparência” na gestão, o governo do Estado de Minas Gerais adotou, principalmente a partir do final de 2007, um sistema de contrato denominado de *Acordo de Resultados*, que de forma resumida:

Tratava-se de um instrumento gerencial, a ser assinado entre o governo e os órgãos gestores, em busca do alinhamento das instituições, a partir de um pacto de resultados para o alcance dos objetivos organizacionais e em sintonia com os objetivos do governo. (DUARTE; AUGUSTO; JORGE, 2016, p. 202).

Além das transformações nos sistemas de avaliação e nas políticas curriculares, a organização do Ensino Médio esteve em consonância com as reformas promovidas pelo governo federal, embora com as especificidades ditadas pelos governos do PSDB, especialmente, no período de 2005 e 2014.

Em sintonia com as ações do governo federal na criação do Programa Ensino Médio Inovador, em 2009, o governo de Minas Gerais implementou, no ano de 2012, o programa Reinventando o Ensino Médio (REM). Adotado inicialmente em 11 escolas pilotos, o programa foi, de forma gradual, universalizado em toda Rede Pública Estadual no ano de 2014²¹, por meio da resolução nº 2486/2013. (MINAS GERAIS, 2013c.)

A análise do documento norteador do REM evidencia que esse programa se apresentou como mais uma tentativa de ressignificar o EM diante dos inúmeros problemas existentes nesse nível de ensino. Apesar de compartilhar preocupações e objetivos do ProEMI, entre os quais, a universalização do atendimento, ampliação da jornada e da oferta no diurno e a integração do currículo ao mundo do trabalho, entre outros, no REM chama a atenção à força que a noção de empregabilidade assume na reforma promovida pelo governo mineiro.

²¹ Em 2015, o novo governo que assumiu o Estado de MG suspendeu o programa sob a alegação de que este seria submetido a estudo. Em 2016 o programa continuou suspenso.

De acordo com o documento norteador, o projeto pretendia ressignificar a escola pública, gerar competências em áreas de empregabilidade e preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos, utilizando três princípios: “significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica”. (MINAS GERAIS, 2013b, p. 7). Conforme a SEE-MG, buscou-se com esses princípios dar uma identidade própria ao EM, aproximando-o das demandas sociais da juventude, garantir a formação acadêmica, fomentando o prosseguimento nos estudos, e, por meio da empregabilidade, ofertar uma formação que “possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho.” (MINAS GERAIS, 2013b p. 08).

Assim, destaca-se a importância atribuída a noção de empregabilidade no REM, uma vez que ela explicita características do modelo de Gestão por Resultados implementado na educação em Minas Gerais. Esse modelo segue a cartilha neoliberal adotada pelo governo federal na organização do ensino com forte indicação do uso de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; enfoque setorial da educação. (RAMOS, 2012; FIGUEIREDO, 2016).

A análise do REM explicita vários princípios, objetivos e conceitos, entre outros elementos, adotados na educação por governos inspirados na gestão neoliberal. Segundo Ramos, os currículos adotados nesses modelos têm como características,

o desenvolvimento de competências pessoais e subjetivas de aprendizagem (flexibilidade, adaptabilidade às mudanças, capacidade, cooperativismo, polivalência, habilidade de resolução de problemas, etc.) para formação de um sujeito apto a viver num mundo em rápida transformação. (RAMOS, 2012, p. 66).

A noção de competências adotada no REM está presente nos programas de avaliação desenvolvidos em Minas Gerais, assim como nas reformas curriculares. É com o intuito de melhor compreender o contexto no qual o PAAE e o CBC vêm sendo utilizados como referência para as práticas avaliativas e curriculares que se buscou apresentar um panorama da organização do Ensino Médio em âmbito federal e em Minas Gerais. A seguir, serão analisadas as mudanças introduzidas no Ensino Médio a partir da criação do SIMAVE e do CBC, visando verificar as interfaces entre avaliação e currículo no Ensino de História, no contexto de políticas públicas educacionais inspiradas no modelo de Gestão por Resultados.

2.2 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)

O SIMAVE foi implantado no ano 2000, por meio da Resolução SEE-MG nº 14, de 03/02/2000, reeditada em 14/07/2000 (MINAS GERAIS, 2000b). De acordo com os documentos, o objetivo desse sistema é realizar diagnósticos para entender as dimensões do sistema público de educação do Estado e buscar seu aperfeiçoamento e eficácia. Nesse sentido, a função do SIMAVE é desenvolver programas de avaliação integrados, cujos resultados se convertem em ações nas escolas, entre os professores, com o intuito de promover a melhoria do ensino. (MINAS GERAIS, 2008).

Segundo Barbosa (2013) o processo de implantação do SIMAVE ocorreu em 1999, no governo de Itamar Franco²², por meio de um projeto piloto conhecido como Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental (PROAV), na região de Juiz de Fora. Inicialmente, o programa foi assumido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que tinha a intenção de desenvolver experiências e produção de conhecimento na área de avaliação, o que culminou na criação do Centro de Avaliação Educacional (CAEd), instituição que permanece atuando em parceria com a SEE-MG na coordenação do sistema. (BARBOSA, 2013).

A organização do SIMAVE envolveu vários agentes representantes de grupos nacionais e internacionais: instituições governamentais (Secretaria de Estado da Educação, Superintendências Regionais de Ensino, Superintendência de Avaliação), instituições acadêmicas (UFJF/FAE/CAEd, UFMG/CEALE), organismos internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial), além da cooperação do Ministério da Educação e da Ciência e Tecnologia da França que teria contribuído com a experiência na elaboração de itens de teste e análises estatísticas. (BARBOSA, 2013).

O envolvimento de diversos atores contribuiu para que o SIMAVE se constituísse num sistema moderno de avaliação que, com o passar do tempo, foi integrando programas específicos de avaliação sistêmica em diferentes frentes. A partir de 2003, no mandato de Aécio Neves, o SIMAVE entrou para a agenda de governo, tornando-se uma das principais políticas educacionais em Minas Gerais.

²² Itamar Franco governou o Estado de Minas Gerais entre 1999 e 2002.

Em artigo sobre o contexto de expansão dos sistemas de avaliação e a importância das avaliações externas como instrumentos de gestão educacional nos estados brasileiros, Brooke e Cunha (2011) destacaram a utilização dos resultados das avaliações educacionais no estado de Minas Gerais, inseridos no contexto de implementação do modelo de Gestão por Resultados. Segundo os autores, esse modelo de Gestão foi

inspirado nas iniciativas do Governo Federal e nas experiências internacionais, Minas Gerais foi um dos primeiros estados a incorporar o modelo de gestão por resultados e oferece um exemplo da afinidade entre os propósitos da avaliação educacional e as exigências dos novos padrões da administração pública. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 28).

Além disso, na avaliação dos autores, a criação do SIMAVE nasceu do pressuposto de que metodologias eficientes capazes de revelar informações precisas sobre o desempenho dos estudantes, da escola e dos agentes relacionados, possibilitaria o desenvolvimento de políticas públicas mais eficientes para a educação, como forma de mostrar para a sociedade se os investimentos na escola estão resultando em aprendizagens significativas para os alunos.

Nesse sentido, pesquisas sobre as políticas educacionais implementadas em Minas Gerais, a partir do final dos anos 1990, vêm demonstrando que a criação do SIMAVE e a importância atribuída às avaliações externas seguem uma tendência mundial observada em diferentes países, que buscaram promover reformas, objetivando o controle dos resultados das escolas. (BARBOSA, 2013; TEIXEIRA; GOMES, 2015; FIGUEIREDO, 2016; DUARTE; AUGUSTO; JORGE, 2016; BORGES, 2016; MELO; CIRILO; PINTO, 2016; FERNANDES; GOMES, 2016).

2.3 Os programas integrantes do SIMAVE

No período de 2005 a 2016, o SIMAVE foi constituído por três programas de avaliação, a saber: o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação de Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

O PROEB integra o SIMAVE desde a primeira edição, em 2000. O programa consiste numa avaliação em larga escala que busca verificar a eficiência e a qualidade do ensino no estado de Minas Gerais, a partir dos resultados do

desempenho das escolas nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio (TEIXEIRA, 2016).

Até o ano de 2016, eram avaliadas as competências e habilidades básicas dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. A Resolução SEE-MG nº 104/2000 (MINAS GERAIS, 2000b) previa a avaliação nas diferentes áreas do conhecimento, por meio de avaliações bianuais. No ano de 2000, foram aferidas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e no ano seguinte foram avaliadas Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Em 2002 as avaliações priorizaram a disciplina de Língua Portuguesa, em 2003 a prioridade foi atribuída a Matemática. Nos períodos de 2004 e 2005 não há registro de avaliação (TEIXEIRA, 2016). Entre 2006 e 2016, o PROEB priorizou as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A intenção do programa é produzir diagnósticos sobre o desempenho dos alunos para que os resultados gerados sejam apropriados pelas escolas a fim de elevar a qualidade da educação nas Redes Municipal e Estadual de Minas Gerais.

O PROALFA é uma avaliação em larga escala que busca verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Estadual, com o intuito de indicar intervenções pedagógicas necessárias. Iniciado em 2005, o programa passou por alterações, mas manteve a continuidade de avaliações amostrais para os alunos do 2º e 4º anos, e censitária para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com as informações do Caed que, assim como no PROEB, atua no PROALFA em parceria com a SEE-MG, a avaliação censitária no 3º ano “torna-se um indicador indispensável à proposição de políticas públicas correlatas à Alfabetização²³”. Desde a sua criação o programa tem sido considerado como um instrumento importante na busca da meta de se alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade.

²³ O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).

Disponível em:< <http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/o-que-e-o-proalfa/>>. Acesso: 02 dez. 2016.

2.4 O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)

O PAAE passou por modificações desde a sua criação, em 2005, sendo implementado de forma gradual no 1º ano do Ensino Médio até o ano de 2009. A partir de 2010, o programa foi institucionalizado em toda rede com adesão significativa das escolas até o ano de 2016.

Em conformidade com os dados disponíveis no *site* da SEE-MG, entre 2006 e 2014, mais de quatro milhões de alunos realizaram as provas geradas pelo programa, incluindo todas as disciplinas que constituem o currículo escolar. O número expressivo de provas do PAAE aplicadas nas escolas evidencia a importância atribuída pela SEE-MG às avaliações no sistema de ensino. No QUADRO 2, intitulado Histórico do PAAE, é possível observar as edições de 2006 a 2014, disciplinas avaliadas, etapa escolar, abrangência da rede e o número de alunos avaliados:

QUADRO 2
Histórico do PAAE

Edições	Disciplinas avaliadas	Etapas de escolaridade	Abrangência na Rede Estadual	Nº alunos
2006	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 203 escolas (PI) 2ª Prova 203 escolas (PI)	56.581 67.239
2007	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 212 escolas (PI) 2ª Prova 212 escolas (PI)	63.484 51.504
2008	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 1797 escolas (PI) 2ª prova 1853 escolas (PI)	214.206 181.625
2009	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 2165 escolas (PI) 2ª prova 2172 escolas (PI)	226.790 167.498
2010	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 2179 escolas (PI) 2ª prova 2171 escolas (PI)	232.908 201.393
	Língua Portuguesa e Matemática	1º Ano EM	2ª Prova 17 escolas (PO)	852
2011	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	1ª Prova 2150 escolas (PI) 2ª Prova 2153 escolas (PI)	252.087 180.193
	Língua Portuguesa e Matemática	1º Ano EM	2ª Prova 81 escolas (PO)	2.607
2012	Língua Portuguesa e Matemática	6º ao 9º Ano EF	2ª Prova 2817 escolas (PI)	804.916
	Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas	1º Ano EM	2ª Prova 2177 escolas (PI)	186.745
		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) 2ª Prova 2771 escolas (PI)	803.759 776.890
	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
			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
			2ª Prova 1570 escolas (PI)	133.905
			2ª Prova 696 escolas (PO)	58.484

Fonte: Relatórios do Instituto Avaliar, (2015). Adaptado.

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

Os dados do QUADRO 2 mostram que a partir de 2010 o programa passou a utilizar um sistema *on-line* para agilizar a aplicação de provas de Português e Matemática acessadas pelos alunos do 1º ano do EM de algumas escolas. Como forma de ampliar a aplicação *on-line* do PAAE, 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. No referido Quadro, a 1ª prova corresponde à aplicação no início do ano letivo, e a 2ª prova a aplicação realizada no final. Percebe-se que em alguns anos não houve a aplicação das provas diagnósticas no início do ano letivo, seja em relação às provas impressas ou *on-line*, embora tenham sido aplicadas as avaliações identificadas na tabela como 2ª prova, ao final do ano letivo. Outra mudança perceptível no quadro foi a ampliação do programa para os quatro anos finais do Ensino Fundamental, com a aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir de 2012.

O número 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. Com vistas à promoção da Avaliação Diagnóstica da aprendizagem dos estudantes, o PAAE conta com um acervo abrangente do Banco de Itens que, segundo as informações do Instituto Avaliar, é constituído atualmente por cerca de 100.000 itens/questões, e propicia a geração de provas *on-line* para aplicação na modalidade impressa ou diretamente no computador conectado à internet.

Esse Banco de Itens forma um acervo abrangente de questões objetivas que buscam contemplar os tópicos e as habilidades dos CBCs das disciplinas do Ensino Fundamental (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira – Inglês, Língua Portuguesa e Matemática) e do Ensino Médio (Arte, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia). Além das questões objetivas, o Banco de Itens conta também com questões discursivas que avaliam as habilidades de produção textual em Língua Portuguesa.

Esse Banco de Itens pode ser utilizado nas escolas por diretores, especialistas e professores das diversas disciplinas devidamente cadastrados. Além disso, os analistas das Superintendências Regionais de Ensino e a equipe de

analistas da Superintendência de Avaliação e do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que acompanham o PAAE podem ter acesso ao Banco de Itens.

Até 2015 o programa previa a Avaliação Diagnóstica no início do ano letivo, a fim de verificar as habilidades iniciais dos estudantes, e a Aprendizagem Anual, ao final do ano, para, então, identificar a aprendizagem das habilidades consolidadas pelos alunos. Além disso, o professor podia solicitar uma prova por mês, para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, conforme o cronograma anual das avaliações.

Nas eleições de 2014 ocorreu em Minas Gerais a interrupção da hegemonia do PSDB, com a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT) para assumir o governo do estado, o que não significou a suspensão do PAAE, já que, juntamente com o PROALFA e o PROEB, o programa continuou 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.

Devido à mudança de governo, houve, no ano de 2015, um atraso na implementação do PAAE nas escolas, embora a sua manutenção fosse garantida. O ofício nº06/2015, enviado pela SEE-MG aos diretores das escolas, confirmou a continuidade do programa para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, mas com algumas alterações. De acordo com o ofício, para um melhor aproveitamento do PAAE,

[...] 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, 2015d, s/p.).

Percebe-se nas orientações a continuidade do PAAE como um instrumento pedagógico de avaliação das aprendizagens dos tópicos/habilidades dos CBCs. Uma inovação ocorrida no ano de 2015 diz respeito à disponibilização de um formulário para que o professor possa avaliar, também, 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, OFÍCIO nº 19, 2015e).

Além da ampliação das possibilidades de utilização do PAAE nos Ensinos Fundamental e Médio, o novo governo buscou articulá-lo ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa ação possui o intuito de preparar os alunos para esse exame. Para tanto, o programa disponibilizou, entre os dias 26 de agosto e 23 de outubro de 2015, simulados com formato gráfico das provas semelhantes às avaliações do ENEM, com quatro cadernos, sendo um por cada área de conhecimento, 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. Segundo as orientações da SEE-MG, somente os alunos do 3º ano do Ensino Médio devem realizar o simulado com o objetivo de aprofundar nos estudos necessários aos bons resultados no exame. O professor interessado em utilizar o programa pôde aplicar as provas e inserir as respostas dos alunos, possibilitando o 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, 2015e, s/p).

Apesar dessa ampliação em 2015, com a inclusão dos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio e os simulados do ENEM, as mudanças no SIMAVE promovidas pelo novo governo, no ano de 2016, indicam uma diminuição da importância do PAAE em relação ao PROEB e ao PROALFA. Com o lema “Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais!”, o novo governo promoveu mudanças no SIMAVE, a fim de aproximá-lo da concepção de avaliação defendida pela SEE-MG, “pautada no compromisso com a promoção da equidade e com a redução das desigualdades educacionais”. Segundo a secretária de educação, Macaé Evaristo²⁴, o objetivo é promover uma mudança na cultura da avaliação por meio de debates no

²⁴ Em coletiva, secretária de Educação Macaé Evaristo fala dos resultados apontados pelo IDEB. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/component/search/?all=simave&area=all>>. Acesso: 10 nov. 2016.

interior das escolas, a partir de suas potencialidades e do contexto social no qual estão inseridas, sem provocar competições e ranqueamentos.

Nessa mudança anunciada para 2016, o PAAE não é mencionado como programa integrante do SIMAVE, como até então ocorria, ficando o sistema mineiro formado pelo PROEB e o PROALFA. Além da supressão do PAAE, a nova gestão modificou a aplicação das provas do PROEB, que antes ocorria nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. A novidade é a ampliação dessa avaliação para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Português e Matemática, como forma de possibilitar intervenções pedagógicas antes do término das etapas em curso. Percebe-se, nessa mudança anunciada, a intenção de aproximar os resultados das avaliações do PROEB às práticas dos professores, possibilitando intervenções pedagógicas no percurso dos alunos. Como forma de permitir uma análise mais detalhada dos resultados, foi incluído mais um padrão de desempenho na escala de proficiência dos alunos, que passa a ter quatro, ou seja: baixo, intermediário, recomendável e avançado.

O PROALFA também foi mantido no SIMAVE como programa de avaliação anual e censitária para avaliar o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em procedimentos de leitura.

Além de ser retirado do SIMAVE, o PAAE deixa de ser obrigatório e se constitui como uma ferramenta auxiliar dos professores, uma vez que o Banco de Itens fica disponível para geração de provas contínuas durante o ano letivo. Nessa mudança, há uma preocupação da SEE-MG em aproximar os itens de teste existentes no programa à matriz de avaliação do ENEM, como forma de preparar os alunos para a realização desse exame.

Nos *sites* da SEE-MG e do Instituto Avaliar encontram-se outras informações sobre o PAAE, seu histórico, sua importância, objetivos e finalidades. Constata-se nessas informações a importância atribuída pela SEE-MG, entre 2006 e 2015, aos resultados do PAAE, bem como o desejo de que esse programa se constituísse numa referência para a organização do trabalho docente.

2.4.1 As especificidades do PAAE

Diferentemente do PROEB e do PROALFA, que se constituem como programas de avaliação externa, o PAAE integrou o SIMAVE, entre 2005 e 2016, na modalidade de avaliação interna na escola.

O PAAE foi implementado nas escolas da rede estadual com os objetivos de realizar diagnósticos da aprendizagem escolar dos alunos ao longo do ano letivo, fornecer informações para intervenções pedagógicas com o intuito de promover a melhoria da aprendizagem e assegurar, pelo aprendizado dos Currículos Básicos Comuns (CBCs), um padrão de ensino para os alunos. Segundo os seus idealizadores, a lógica que justifica o programa é a de que diretores, especialistas, professores e equipe pedagógica da SEE-MG devem atuar analisando os relatórios das avaliações para reverter seus dados em ações escolares integradas, promovendo, principalmente, melhorias no desenvolvimento das habilidades contempladas nos CBCs das diversas disciplinas escolares. (MINAS GERAIS, 2008).

Desde a sua origem, o PAAE buscou contribuir para a consolidação da proposta curricular do EM que em Minas Gerais é definida pelo CBC, documento que foi instituído pela Resolução SEE nº 666/2005. (MINAS GERAIS, 2005). Entretanto, foi a Resolução da SEE-MG nº 833, de 24 de novembro de 2006, que oficializou o documento em todas as escolas da Rede Pública Estadual.

Diante disso, o conjunto de habilidades utilizado como Matriz de Referência no PAAE é definido pelo CBC. Essa Matriz contempla as habilidades que são consideradas fundamentais e possíveis de serem alocadas em testes de múltipla escolha, conforme o exemplo no QUADRO 3 indicado a seguir²⁵.

²⁵ O item apresentado foi aplicado numa escola da Rede Pública Estadual em que o pesquisador lecionou no ano de 2012. É a questão de número 02, num total de 17 itens presentes na avaliação. Para a apresentação do item, foi utilizada a mesma estrutura do Guia de Elaboração e Revisão de Questões de Múltipla Escolha (2013).

QUADRO 3

Item de teste de aprendizagem de História

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.



Fonte: Site:<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

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

Opção correta: letra c

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se vê, o item se apresenta de forma contextualizada com o intuito de avaliar a habilidade do aluno analisar fontes históricas (charge publicada em revista da época) sobre a Revolta da Vacina. Nesse caso, percebe-se a importância do item não apenas para avaliar a aprendizagem dos alunos, mas também pelo seu caráter formativo em consonância com a 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).

Assim, conforme 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 das mesmas. Além disso, a avaliação

utilizada deve estar em consonância com a concepção e com os objetivos do ensino de História presentes no documento.

Devido às especificidades do PAAE, que se configura como um programa de avaliação das habilidades e competências prescritas na proposta curricular torna-se necessário apresentar o CBC da disciplina de História. A compreensão dessa proposta curricular para o Ensino Médio oferece elementos importantes para a análise das implicações da avaliação sobre o currículo adotado neste trabalho.

2.5 O CBC da disciplina de História para o Ensino Médio

Para o Ensino Médio, o CBC estabelece a concepção de ensino de História, as Diretrizes e a Proposta Curricular para as escolas dessa etapa de ensino. Essa proposta é dividida em Conteúdos Básicos para os alunos do 1º ano e Conteúdos Complementares destinados ao aprofundamento e ampliação dos conteúdos propostos. De acordo com o CBC, os conteúdos Complementares estão previstos para serem trabalhados nos 2º e 3º anos, nas escolas nas quais os alunos optarem pela área de Ciências Humanas.

Para o 1º ano, o CBC é dividido em três eixos temáticos, sendo que cada um destes é subdividido em temas, tópicos e habilidades da disciplina²⁶. Os Conteúdos Complementares para o 2º ano dividem-se em quatro eixos temáticos, também divididos em temas, tópicos e habilidades, a serem trabalhados com os alunos que optarem pela área de Ciências Humanas. Para o 3º ano, não há indicações de conteúdos no CBC, uma vez que para essa fase a orientação do documento é a de que ocorra revisão, aprofundamento ou ampliação dos estudos.

Desde a sua origem, o PAAE buscou contribuir para a consolidação da proposta curricular definida pelo CBC. Em relação à disciplina de História para o Ensino Médio, o documento enfatizou as habilidades, competências e os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos na Educação Básica, bem como os sentidos, as diretrizes e a proposta curricular para as escolas, além das metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano.

²⁶ Como exemplo: O Eixo Temático 1- Mundo Moderno, Colonização e Relações Étnico-raciais (1580-1808) apresenta quatro temas: Representações Europeias do Novo Mundo, Escravidão e Comércio no Mundo Moderno, Colonização Portuguesa e Resistência e Das Crises do Período Colonial ao Período Joanino. Dentro de cada um desses temas, existem tópicos de referência para a organização da prática do professor, e em cada um destes há várias habilidades a serem desenvolvidas. (MINAS GERAIS, 2007, p.56-62).

Nesse sentido, é interessante observar qual a concepção de ensino de História para o EM está presente no CBC. Sobre esse aspecto, é importante destacar que

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. (BITTENCOURT, 2003, p.10).

No texto de introdução do CBC de História, destaca-se a intenção de que este se constitua como um passo importante no sentido de tornar a Rede Estadual de Ensino num sistema de alto desempenho, “na medida em que expressa os aspectos fundamentais da disciplina que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender”(MINAS GERAIS, 2007, p. 9).

A proposta de ensino-aprendizagem de História para o EM presente no documento busca contemplar os objetivos presentes na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999; 2002). Esses documentos sinalizam para a necessidade de ampliar o número de matrículas, assim como o quantitativo de jovens que concluem o Ensino Médio. No contexto de várias transformações na sociedade perceptíveis no final do século XX e início do século XXI, esses documentos já indicavam a importância da educação ofertada no EM como caminho em busca da

construção da cidadania, além do atendimento dos direitos universais e da igualdade formal, uma nova compreensão das identidades sociais e da identidade nacional e das formas de inserção dos indivíduos na vida social e no mundo do trabalho. (MINAS GERAIS, 2007, p. 34).

Diante desses desafios colocados à educação no EM, o ensino de História assume um papel de

formar um novo cidadão que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do país e do mundo como resultante de múltiplas memórias, originárias da diversidade das experiências humanas, em oposição ao entendimento até então dominante de uma memória unívoca das elites ou de um passado homogêneo. (MINAS GERAIS, 2007, p. 35).

Ainda segundo o CBC, a proposta curricular do ensino de História para o EM foi construída a partir dos desafios oriundos das transformações da sociedade, mas também como resultado das mudanças ocorridas nessa disciplina.

De acordo com Fonseca (2004), 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 busca romper com essa concepção positivista, que influenciou fortemente o ensino de História no Brasil até o final da década de 1970. Segundo Fonseca (2004), 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 essa 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 de História, que resultem no desenvolvimento de raciocínio crítico, o CBC propõe, como estratégia, o uso do conceito de história-problema. Tal conceito enfatiza a

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

Essa perspectiva exige uma nova postura docente em sala de aula, como modo de romper a dinâmica tradicional, que previa a exposição de conteúdos a serem memorizados pelos alunos. Na concepção incorporada pelo CBC, a História prevê o ensino por meio dos procedimentos de produção do conhecimento histórico, uma vez que 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 Vygotsky²⁷, 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 o fortalecimento do 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.

Essa concepção de ensino estimula mudanças na sala de aula, que se constitui como espaço e tempo singulares para problematizar as fontes, formular

²⁷ Na interpretação dada pelo CBC à teoria de Vygotsky, a “zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (MINAS GERAIS, 2007, p. 45).

problemas/questões, utilizar de conceitos, manipular o tempo histórico, apropriar-se de conhecimentos já acumulados, interagir 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, 2007).

É perceptível no CBC o ampliado campo de possibilidades de trabalho oferecido aos professores com o intuito de possibilitar aos alunos a formação de uma consciência crítica/reflexiva, sem a qual, segundo o documento, não se forma cidadãos participativos que são fundamentais para o fortalecimento da democracia brasileira. Há um esforço louvável de seus elaboradores a fim de aproximar a concepção de ensino de História das pesquisas e autores ensinados na academia, com destaque para a Escola dos *Annales*, História Social Inglesa e a História Cultural, para possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades relacionadas a conceitos e procedimentos defendidos por autores vinculados a essas correntes historiográficas.

Entretanto, observou-se que, embora na concepção de ensino o CBC estabeleça uma relação bem sucedida com as correntes historiográficas mais recentes, há inúmeros problemas conceituais na definição dos eixos temáticos, temas, tópicos e habilidades presentes no documento, que são agravados pela transformação do CBC, enquanto currículo, em matriz de referência para a elaboração de itens de teste de aprendizagem.

Portanto, antes de analisar esse processo de estreitamento curricular ocorrido no período de institucionalização do PAAE, considerou-se relevante analisar os estudos que se propuseram a analisar o programa como forma de melhor compreender suas implicações na organização curricular, na concepção de ensino e nas práticas avaliativas dos professores de História do Ensino Médio.

2.6 As pesquisas sobre o PAAE

Nesta seção, apresentam-se os resultados de um levantamento realizado da literatura publicada sobre o PAAE. As fontes de pesquisa foram: a base *SciELO Brasil*, Banco de Teses da CAPES/MEC e da UFMG, anais e revistas de Simpósios organizados por Associações e Universidades, além de *sites* de busca na internet.

No levantamento realizado foram encontrados quatro artigos, três capítulos de dissertação e um de tese, duas dissertações sobre o programa, além de Relatório de Gestão publicado pela SEE-MG, cujos resultados de alguns trabalhos foram analisados.

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 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 e sejam as mais adequadas para os estudantes em curso no ano letivo. (MATTOS; SIMÕES; 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 as 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

um sistema ágil, moderno e bem estruturado, disponível aos professores para acesso de forma contínua, de qualquer região e localidade do estado, cujo modelo de avaliação tivesse como foco o processo da aprendizagem em andamento, possibilitaria ao professor acompanhar a evolução dos alunos durante o ano letivo e, a partir desses dados, fazer tanto a gestão curricular quanto oferecer atendimento escolar a alunos específicos, turmas e disciplinas de acordo com suas necessidades reais. (MATTOS; SIMÕES; MATTOS, 2014, p. 3).

Além disso, Mattos, Simões e Mattos (2014) 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 haver compreensão sobre 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.

Bragança Junior (2011) analisou o processo de implementação do PAAE nas Escolas de Referência de Uberaba, Minas Gerais, entre os anos de 2006 a 2008, por meio de entrevistas e observações realizadas com professores e estudantes. O autor destacou contradições existentes entre os objetivos traçados pela SEE-MG e os sentidos atribuídos pelos professores ao PAAE.

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.

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, verificou-se que:

Parte das escolas vê com importância o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE), dividindo a atenção com os que rejeitam. Os muitos relatos colhidos neste artigo apontam enormes dificuldades de sua implantação de fato, no formato que se constituiu. Há quem veja uma evolução ao longo dos anos, onde a avaliação está sendo aplicada pelo terceiro ano consecutivo, e que o mecanismo caminha para auxiliar na melhoria do ensino. (BRAGANÇA JUNIOR, 2008, p. 12).

A análise do autor se restringiu à fase inicial da implementação 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.

Gomide (2014) analisou o uso das avaliações do PAAE em 7 escolas de Ensino Médio na cidade de Uberlândia, apresentando as causas da rejeição do programa no ambiente escolar pelos profissionais envolvidos no processo das avaliações. Para alcançar os objetivos de sua pesquisa, a autora analisou documentos relacionados ao PAAE, questionários aplicados a 68 professores de

todas as disciplinas avaliadas pelo programa no 1º ano do EM, sendo 7 destes da disciplina de História, e entrevista semiestruturada com diretores das escolas.

Nesse sentido, destacam-se, de modo sintetizado, algumas das conclusões apresentadas na dissertação de Gomide (2014), demonstrando que, na análise da autora, os objetivos propostos pelo PAAE não têm sido alcançados:

- Segundo as equipes das escolas as avaliações do PAAE são desperdício de dinheiro público e de tempo dos profissionais das escolas;
- Os dados e relatórios gerados pelo PAAE não são utilizados para o planejamento das aulas dos professores;
- Nas avaliações dos professores as avaliações do PAAE não servem de base para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, o que leva a uma baixa adesão ao programa;
- Cerca de 70% dos professores consideram que as avaliações do PAAE apenas parcialmente correspondem às exigências do CBC, contribuindo para o descrédito em relação ao programa;
- Cerca de 90% nunca participaram de formação promovida pela SEE-MG sobre o PAAE;
- Interpretação equivocada do PAAE por parte de diretores escolares e professores, contribuindo para a rejeição em relação a suas ferramentas;
- Falta de comunicação entre diretores, especialistas e professores, o que impede o planejamento necessário à execução do PAAE nas escolas de acordo com o previsto;
- Dificuldade dos coordenadores da Superintendência Regional de Ensino (SRE) em acompanhar o trabalho com o programa nas escolas – por falta de pessoal, de recurso, de respaldo da SEE-MG e da SRE de Uberlândia.
- As dificuldades de aceitação do PAAE nas escolas impedem que o programa se estabeleça como contribuinte para a aprendizagem dos alunos e sua consequente consolidação.

Além dos problemas indicados, Gomide (2014) acrescenta que há

inconstância no apoio da SEE-MG ao programa – não há regularidade em oferecer capacitações aos coordenadores regionais e aos gestores; as avaliações diagnósticas acontecem bem depois do início do ano letivo, portanto, não é mais interessante para a escola; o recurso financeiro demora a chegar e às vezes não chega;

não há um trabalho de conscientização dos professores quanto ao uso das avaliações contínuas; não há *feedback* a respeito da utilização do PAAE nas escolas. (GOMIDE, 2014, p.111).

A pesquisa de Gomide (2014) evidenciou um descompasso entre os objetivos do PAAE anunciados no seu planejamento e a sua utilização nas escolas. Na avaliação da autora, os motivos desse descompasso estão relacionados à rejeição do programa pelos professores, e isso reside na falta de capacitação destes profissionais para entender os objetivos das avaliações. A autora destacou em sua pesquisa as potencialidades do PAAE, de forma que, a capacitação dos profissionais envolvidos possibilitaria a utilização adequada do programa, contribuindo, como previsto, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, também não foi objetivo da autora analisar a concepção de avaliação, de currículo e de ensino-aprendizagem sob a qual se fundamenta o PAAE.

Também Queiroz (2015) apresentou os resultados de sua pesquisa que teve como objetivo analisar a eficácia do PAAE, como política pública, no gerenciamento pedagógico e curricular no Ensino Médio das escolas estaduais da SRE de Passos e, assim, realizar uma comparação com o PROEB, que integra o SIMAVE.

Para alcançar os objetivos de sua pesquisa, Queiroz analisou o desenvolvimento dessa política nas escolas estaduais da SRE de Passos, com a finalidade de verificar se os envolvidos no desenvolvimento do PAAE se apropriam, devidamente, das ferramentas que o programa pretende oferecer.

Na metodologia de pesquisa o autor analisou os relatórios emitidos pelo sistema do PAAE e pela SEE-MG, elaborados por Analistas da SRE de Passos, documentos orientadores do programa, entrevistas semiestruturadas com o Superintendente de Avaliação Educacional da SEE-MG e com o Coordenador do Instituto Avaliar. Também foram analisados questionários aplicados para Especialistas de Educação Básica e diretores escolares, além de questionários respondidos por professores do Ensino Médio.

Entre os profissionais que atuam na escola e que foram colaboradores de sua pesquisa, Queiroz analisou as informações fornecidas por 34 diretores escolares, 34 especialistas da Educação Básica e 208 professores que atuam no 1º ano do Ensino Médio da rede estadual, de todas as disciplinas.

Os resultados apresentados por Queiroz (2015) são relevantes para a análise do PAAE, especialmente os dados coletados a partir do depoimento dos professores que são referências no funcionamento do programa. O QUADRO 4 apresenta as disciplinas e o número de professores participantes na pesquisa.

QUADRO 04
Professores participantes da pesquisa de Queiroz 2015

Disciplinas									
Língua Portuguesa	Língua Inglesa	Física	Química	Biologia	Matemática	Geografia	Artes	História	Total
24	19	27	21	24	24	26	18	25	208

Fonte: Queiroz, (2015).

Analisando os dados ora apresentados, constata-se que a maioria dos professores colaboradores participou de 7 edições do programa, entre os anos de 2008 e 2014. Do total, 66% participaram em 4, 5 ou 6 edições. Esses dados tornam relevantes as informações fornecidas pelos professores em relação à funcionalidade do programa, uma vez que percentual significativo dos professores possui experiência considerável na sua execução. (QUEIROZ, 2015).

Para apresentação dos resultados da pesquisa de Queiroz (2015), optou-se pela síntese das respostas obtidas pelo autor, a partir de questões formuladas com o intuito de compreender a funcionalidade do PAAE como instrumento de avaliação diagnóstica, de autoavaliação do trabalho do professor, de gestão curricular e de acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Buscando verificar se o PAAE de fato se constitui como um instrumento eficiente para diagnosticar as aprendizagens dos alunos nas escolas, o autor constatou que há atrasos na liberação do sistema para a geração das avaliações diagnósticas, inviabilizando a utilização da ferramenta do PAAE para este fim. Em 2014, por exemplo, o período destinado para uso da ferramenta, que se pretende utilizar como instrumento diagnóstico inicial, começou 60 dias após o início do ano letivo. Se a ideia da Avaliação Diagnóstica é avaliar para planejar, o atraso no cronograma da SEE-MG compromete a sua execução. (QUEIROZ, 2015). A experiência adquirida como professor do Ensino Médio na rede estadual, entre 2011 e 2013, confirma essa constatação do pesquisador, uma vez que raramente as provas da Avaliação Diagnóstica eram liberadas antes do mês de abril.

No que concerne à utilidade do PAAE na verificação e/ou auxílio para o professor na constatação da evolução de aprendizado dos alunos, o autor constatou que a quantidade de gabaritos não inseridos no sistema do PAAE pelos professores, nas escolas de Ensino Médio participantes do PAAE, aumenta ano a ano. A partir dessa constatação, questionou-se se realmente os envolvidos com o PAAE, no âmbito escolar, reconhecem-no como uma ferramenta de auxílio no desenvolvimento do processo de ensino. (QUEIROZ, 2015).

Como o PAAE propõe a comparação entre os resultados da 1ª prova (Avaliação Diagnóstica) e da Avaliação Anual (aplicada no final do ano), Queiroz buscou compreender se esses resultados permitem verificar se realmente houve evolução no aprendizado das turmas. O autor considerou no estudo que essa possibilidade é praticamente inexistente, visto que, para que a comparabilidade possa ser real, há necessidade de que os discentes respondam às mesmas questões nas duas avaliações, o que só poderia ocorrer se o PAAE utilizasse a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) ²⁸, conforme ocorre no PROEB. No PAAE é utilizada a Teoria Clássica dos Testes²⁹ como metodologia para a formulação das avaliações, ou seja, os itens não são balanceados estatisticamente, o que não permite a comparabilidade ideal dos resultados.

Sobre a utilidade do PAAE como ferramenta para a autoavaliação do professor, constatou-se que a baixa utilização do programa por parte dos professores e o baixo percentual de professores que comentaram os itens das provas geradas, em relação ao número total de inscritos, compromete as intenções dessa ferramenta para essa finalidade. Enquanto 64% dos professores participantes nunca solicitaram esclarecimentos, entre os 36% restantes que utilizaram, apenas

²⁸ Segundo Klein (2003), a TRI é uma metodologia eficiente empregada em avaliações que objetivam a comparação de resultados ao longo do tempo, que pode ser compreendida como um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item. (KLEIN, 2003, p.127).

²⁹ Na Teoria Clássica dos Testes, os resultados dependem do particular conjunto de questões que compõem a prova e dos indivíduos que a fizeram, ou seja, as análises e interpretações estão sempre associadas à prova como um todo e ao grupo de indivíduos. Assim, a comparação entre indivíduos e grupos de indivíduos somente é possível quando eles são submetidos às mesmas provas ou, pelo menos, ao que se denomina de provas paralelas, quase sempre difíceis de serem construídas. Desta maneira, fica muito difícil de fazer comparações quando diferentes indivíduos fazem provas diferentes. (KLEIN, 2003, p. 283).

10% lograram êxito na solução do problema questionado. Esses percentuais evidenciam, portanto, que os professores não se apropriam dessa ferramenta. (QUEIROZ, 2015).

O autor constatou ainda que há um baixo percentual de professores que utilizam os resultados do PAAE na priorização de atividades para a aprendizagem dos tópicos/habilidades do CBC ainda não incorporados pelos alunos. Além disso, há discrepância entre as respostas de dirigentes, especialistas e professores, o que evidencia a baixa utilização dessa ferramenta e a falta de sintonia entre os profissionais que atuam nas escolas, comprometendo, dessa forma, a utilidade do programa no monitoramento da aplicação do CBC.

A análise dos resultados apresentados por Queiroz (2015) revelaram fragilidades do programa no fornecimento de diagnósticos necessários a intervenção pedagógica, autoavaliação dos professores e da escola, como também para o monitoramento do currículo. Os dados mostram ainda limites do programa na geração de resultados sobre os níveis de aprendizagem dos alunos.

Em contraponto a esses resultados, o relatório de Gestão de Governo (2011-2014), publicado em 2014 pela SEE-MG, destaca que,

o PAAE proporciona benefícios para toda a comunidade escolar. Para as escolas, os resultados possibilitam monitorar o desenvolvimento das turmas e dos alunos individualmente, estabelecer metas de aprendizagem, criar e redimensionar projetos e estratégias pedagógicas para a melhoria do desempenho dos alunos. Já para os alunos, as avaliações permitem identificar os conteúdos que eles precisam estudar mais para a melhoria do seu desempenho escolar. (MINAS GERAIS, 2014a, p. 80).

Identificou-se a distância entre os postulados do Relatório de Gestão de Governo (2011-2014) e os resultados da pesquisa de Queiroz (2015). Por outro lado, torna-se relevante destacar que, diferentemente de outras avaliações externas que procuram valorizar o resultado em detrimento do processo, o PAAE se estrutura numa concepção de avaliação formativa. Entretanto, os resultados das pesquisas desenvolvidas por Bragança Junior (2008), Gomide (2014) e Queiroz (2015) confirmam as conclusões de Santos (2013) quando ela afirma que, deslocada do campo da gestão e recontextualizada nas práticas pedagógicas no interior das escolas, a avaliação adquire sentido diferente do que foi pensado. As pesquisas

demonstraram que como política pública, o PAAE não tem alcançado os resultados esperados pelos gestores e os seus idealizadores.

Para além do enfoque dado ao PAAE pelos autores, no viés das políticas públicas, neste trabalho pretendeu-se analisar o programa numa perspectiva pedagógica, analisando a sua concepção em busca de interfaces no debate contemporâneo sobre a relação entre avaliação, currículo e possíveis implicações na prática docente.

Com o intuito de explorar com maior precisão as ferramentas disponibilizadas do programa, optou-se, sobretudo, por fazer um recorte, priorizando os professores de História do Ensino Médio. Assim, a análise do PAAE se deu à luz de estudos e pesquisas no campo da avaliação, currículo e ensino de História, a fim de compreender as implicações do PAAE na prática dos professores. Considerando esses objetivos, a pesquisa em foco contou com a participação de 32 professores de História que atuam no Ensino Médio. No capítulo seguinte serão apresentados os resultados deste levantamento.

CAPÍTULO 3 O PAAE NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo possui o objetivo de analisar o PAAE no contexto das práticas dos professores de História que atuam no Ensino Médio em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Buscou-se investigar de que forma os objetivos e as finalidades definidas pela SEE-MG tem se efetivado nas escolas, quais as percepções e as formas de utilização do programa pelos docentes e quais as implicações das avaliações no currículo, nas práticas avaliativas e na organização do trabalho docente.

Para tanto, adotou-se o uso de questionários aplicados a 32 professores de História que atuam no Ensino Médio, juntamente com a observação da utilização do programa na escola. A partir da sistematização das informações fornecidas pelos docentes, buscou-se confrontar e analisar os dados a partir do diálogo com estudos teóricos que foram confrontados com as informações colhidas nos documentos, nas propostas curriculares, nos questionários e na observação das práticas dos docentes.

3.1 A aplicação do PAAE no ensino de História

O número de provas do PAAE aplicadas nas escolas entre 2006 e 2016 e a quantidade de professores e escolas que utilizaram o programa evidenciam a importância estratégica atribuída pela SEE-MG às avaliações no sistema de ensino. De acordo com as informações desta Secretaria o programa chegou em 2013 com mais de 4,9 milhões de alunos avaliados em todas as disciplinas (MINAS GERAIS, 2013a). As informações fornecidas para essa pesquisa³⁰ pela SEE-MG, juntamente com o Instituto Avaliar, também evidenciam a expressividade do PAAE como política pública. Na TABELA 3 pode-se observar a quantidade de escolas que geraram provas da disciplina de História, entre 2008 e 2016:

³⁰ Após a autorização da SEE-MG, os dados solicitados foram enviados ao pesquisador por e-mail no final do ano de 2016, pelo Instituto Avaliar.

TABELA 3
Quantidade de escolas que geraram provas do PAAE em MG

ANO	TIPO DE PROVA	QUANTIDADE DE ESCOLAS
2008	Diagnóstica	1.853
2008	Aprendizagem	1.853
2009	Diagnóstica	2.303
2009	Aprendizagem	2.297
2010	Diagnóstica	2.299
2010	Aprendizagem	2.171
2011	Diagnóstica	2.150
2011	Aprendizagem	2.152
2012	Diagnóstica	2.178
2012	Contínua	801
2013	Aprendizagem	2.215
2013	Diagnóstica	2.216
2013	Contínua	346
2014	Aprendizagem	2.237
2014	Diagnóstica	2.239
2015	Contínua	1.157
2016	Contínua	673

Fonte: Dados da SEE-MG.

Observa-se na Tabela que, entre 2009 e 2014, a quantidade de escolas da rede estadual que geraram as provas da disciplina de História manteve-se acima de 2.100. Considerando apenas a disciplina de História, 11.648 professores utilizaram o PAAE, entre os anos de 2008 e 2016. Fazendo o recorte apenas no Município de Belo Horizonte, 883 professores de História e 161 escolas localizadas nas metropolitanas A, B e C, entre 2008 e 2016, fizeram uso do programa, de acordo com as informações fornecidas pela SEE-MG.

Na TABELA 4, a seguir, observa-se a quantidade de provas de História geradas:

TABELA 4
Quantidade de provas de História geradas pelo PAAE em MG

ANO	TIPO DE PROVA	QUANTIDADE DE PROVAS
2008	Diagnóstica	1.900
2008	Aprendizagem	1.853
2009	Diagnóstica	2.165
2009	Aprendizagem	2.182
2010	Diagnóstica	2.175
2010	Aprendizagem	2.171
2011	Diagnóstica	2.150
2011	Aprendizagem	2.152
2012	Diagnóstica	2.180
2012	Contínua	1.509
2013	Aprendizagem	2.214
2013	Diagnóstica	2.215
2013	Contínua	599
2014	Aprendizagem	2.234
2014	Diagnóstica	2.236
2015	Contínua	7.708
2016	Contínua	4.912
Total	de provas	42.555

Fonte: Dados da SEE-MG.

O volume de provas, escolas, professores e alunos envolvidos no processo avaliativo introduzido pelo PAAE evidencia a interferência do programa nas práticas cotidianas em várias unidades escolares. Nesse sentido, torna-se relevante compreender as formas de funcionamento do PAAE nas escolas, por meio da percepção dos professores de História que atuam no Ensino Médio.

3.2 A coleta de dados por meio de questionário

Com o intuito de apreender as percepções dos professores de História do Ensino Médio sobre o PAAE, bem como as interfaces do programa com as práticas curriculares e de avaliação utilizadas nas escolas, utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário estruturado contendo 40 questões objetivas e uma questão aberta, sendo esta, diferentemente das questões fechadas, de caráter opcional.

A seleção dos professores ocorreu a partir de contatos por e-mail e em visitas às escolas localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Alguns professores que atuam na rede contribuíram na divulgação da pesquisa no interior das escolas e no fornecimento de *e-mails* de outros professores para o pesquisador. Não houve o controle do número de convites enviados por e-mail, uma vez que os convidados poderiam replicar o questionário para outros docentes. Entretanto, estima-se que mais de 100 professores de História foram convidados para participar da pesquisa. Destes, apenas 10 professores pertenciam a rede de contato do pesquisador, que foi construída durante atuação na rede estadual, entre 2006 e 2013. Optou-se pelo envio de questionário *on-line* para professores de História do Ensino Médio que lecionaram na rede estadual, entre 2010 a 2015, período de maior visibilidade do PAAE. O professor recebia o convite para participar da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e deveria confirmar ou não a sua participação. Inicialmente 20 professores responderam positivamente. Posteriormente 12 professores aderiram à pesquisa, totalizando 32 o número de participantes, sendo 27 professores do município de Belo Horizonte, de escolas localizadas nas Metropolitanas A, B e C, e 5 da região de Passos de Minas. A ideia foi priorizar as escolas do Município de Belo Horizonte, com o intuito de observar tendências e especificidades nas formas de utilização do PAAE por parte de docentes que atuam na região metropolitana. A inclusão das escolas de Passos ocorreu devido ao contato com um profissional que atua na região e que gentilmente colaborou na divulgação da pesquisa, com a finalidade de aumentar a quantidade de professores colaboradores.

O objetivo foi traçar um panorama sobre a percepção docente em relação ao PAAE e, para tanto, optou-se pela não identificação dos participantes e das escolas em que atuavam, como forma de proporcionar mais liberdade aos respondentes. A finalidade do questionário foi verificar se os objetivos do PAAE tem se efetivado nas escolas, levantar informações acerca das possíveis implicações do PAAE nas práticas de ensino de História e identificar os fatores que interferem no uso que os professores dessa disciplina fazem das avaliações.

Nesse sentido, construiu-se inicialmente uma proposta de questionário para professores, que foi submetido à apreciação de três estudantes de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), no

ano de 2015, que trabalham na rede e, em razão disso, conhecem o PAAE. Esses deram contribuições relevantes na estruturação do questionário, mas não participaram da pesquisa. A partir dessas colaborações, o questionário foi reformulado, tendo em vista alguns cuidados necessários, tais como: o vocabulário utilizado, o uso de questões claras, objetivas e diretas como forma de evitar ambiguidades nos enunciados e nas alternativas de respostas, a quantidade de alternativas capazes de abranger de forma satisfatória o universo de respostas possíveis e plausíveis. Após os ajustes, o questionário foi disponibilizado para o acesso dos professores, na página *on-line*, entre os meses de março e junho de 2016.

Para a sistematização dos dados em formato de gráficos, quadros e tabelas, utilizou-se o *software* editor de planilhas, que gerou percentuais das alternativas de respostas fornecidas pelos professores a cada uma das 41 questões do Questionário do Professor³¹.

Dos 32 professores, à época da pesquisa, 13 estavam na condição de professor designado e 19 se encontravam no quadro efetivo. Em relação ao tempo em que lecionavam na rede estadual, 11 professores atuavam há menos de 5 anos, enquanto 21 lecionavam há mais de 5 anos, sendo que destes, 14 possuíam mais de 10 anos de experiência. Do total dos participantes, 50% atuavam na mesma escola há mais de 3 anos. Entre os 32 docentes participantes da pesquisa, 7 afirmaram nunca terem utilizado o PAAE, 10 utilizavam há menos de 3 anos (desde 2013) e, por fim, 15 utilizavam o programa há mais de 3 anos.

3.2.1 Sobre os objetivos do PAAE

Os tópicos seguintes apresentam a análise extraída do questionário do professor. Os dados foram organizados em quadros e tabelas e pretendeu-se com eles responder a questões relacionadas ao funcionamento do PAAE nas escolas e aos sentidos que os docentes da disciplina de História atribuem ao programa.

Como avaliação interna da escola, a aplicação das provas envolve a participação do diretor, da especialista, do professor e dos alunos.

³¹ O Questionário do Professor encontra-se em anexo.

Do diretor espera-se que o mesmo divulgue o programa na escola, possibilite a capacitação e oriente os especialistas e professores a realizarem o cadastro no sistema, garantindo o acesso dos servidores, além de conferir as turmas da escola e dos alunos participantes das avaliações. Além disso, convém esclarecer que cabe ao diretor definir junto ao coletivo da escola o cronograma de aplicação das provas, garantir as condições estruturais para aplicação das avaliações, utilização dos resultados e estabelecimento de metas e estratégias a partir desses resultados. (MINAS GERAIS, 2013c).

Do especialista, espera-se que o mesmo participe da capacitação promovida pelo diretor escolar e o auxilie na capacitação dos professores e na divulgação do PAAE na escola, realize o seu cadastro no sistema, defina, juntamente com o diretor e os professores, o cronograma de aplicação das provas, auxilie os professores na aplicação das provas, informe aos professores a importância de sua participação para responder aos itens/questões das provas, auxilie os professores na inserção das respostas dos alunos no sistema, analise os relatórios e gráficos, juntamente com os professores, defina as estratégias pedagógicas necessárias à melhoria do desempenho discente e ofereça atendimento específico às necessidades de aprendizagem individuais e das turmas. (MINAS GERAIS, 2013c).

Já em relação ao professor, espera-se que ele participe das capacitações, divulgue o PAAE nas turmas em que leciona, participe da definição do cronograma de aplicação das provas, verifique a infraestrutura disponível nos laboratórios, responda às questões da prova antes de apresentá-las aos alunos, aplique as provas de acordo com o cronograma, avalie os itens das provas respondendo *on-line* ao Questionário de Pesquisa de Qualidade dos Itens, insira as respostas dos alunos no sistema, analise os relatórios e gráficos de desempenho juntamente com os Especialistas Escolares, planeje as atividades didáticas adequadas aos conteúdos do CBC, priorize as atividades para a aprendizagem de tópicos que não foram aprendidos pelos alunos e defina estratégias necessárias para a melhoria do desempenho de todos os alunos da rede estadual, atendendo as dificuldades individuais. (MINAS GERAIS, 2013c).

É importante ressaltar que as finalidades do PAAE estão diretamente relacionadas à necessidade de apropriação dos resultados. Daí a importância da

participação coletiva dos agentes envolvidos que, segundo o Manual do PAAE (2013b), podem usufruir das contribuições do programa:

SEE/MG: Possibilita a criação de projetos e ações de acordo com as necessidades detectadas.

Escolas: possibilita monitorar o desenvolvimento dos alunos e das turmas, estabelecendo metas de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de projetos e estratégias pedagógicas para melhoria do desempenho dos alunos.

Professores: orientam em relação às aprendizagens obrigatórias do CBC.

Alunos: Com o retorno dos professores, os alunos conseguem identificar os conteúdos que eles precisam estudar mais para melhorar o desempenho escolar. (MINAS GERAIS, 2013b, p. 14).

A quantidade de atribuições exige dos agentes envolvidos a colaboração, o envolvimento e a compreensão dos objetivos e das finalidades do programa. Nesse sentido, buscou-se verificar se os professores de História do Ensino Médio compreendem os objetivos do PAAE e de que forma eles têm se apropriado do programa. No QUADRO 5 é possível observar algumas das respostas dos professores participantes da pesquisa.

QUADRO 5
Objetivos do PAAE

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR	SA	SP	NTI	NNTI	Total
Q.7- Você conhece os objetivos do PAAE?	8	21	3	-	32
Q.17- Você conhece a matriz de referência utilizada pelo PAAE?	2	19	11	-	32
Q.18- Você conhece a concepção de avaliação adotada pelo PAAE na disciplina de História?	2	17	13	-	32

Fonte. Dados da pesquisa, 2016.

Legenda: Sim, Amplamente (SA); Sim, Parcialmente (SP); Não, mas tenho interesse em conhecer (NTI); Não, e não me interessa (NNTI).

Observa-se no Quadro 7 que a maioria dos professores de História afirmou conhecer apenas parcialmente os objetivos, a matriz de referência e a concepção de avaliação adotada pelo PAAE. Esse conhecimento parcial demonstra que a maioria dos docentes tem conhecimentos acerca do programa já consolidado nas escolas,

mas compromete o uso das ferramentas do PAAE. De acordo com os documentos oficiais, os parâmetros que conduziram à formulação do programa levam em consideração o fato da aprendizagem necessitar de constante regulação. O programa tem a origem associada a questões relevantes no processo de ensino e aprendizagem, tais como: O que é necessário aprender? O que é necessário ensinar? Com que grau de aprofundamento? Com que abrangência? Que habilidades se devem requerer? Tendo em vista que o CBC é a referência em relação a esses parâmetros. (MATTOS; MATTOS; SIMÕES, 2014). Ou seja, o PAAE se assenta no pressuposto de que o conhecimento relevante a ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno é o que consta no CBC. Espera-se que, ao avaliar esse conhecimento, o PAAE auxilie o professor no planejamento e na reorganização do ensino. Dessa forma, para que o programa alcançasse os resultados esperados, seria necessário que os professores tivessem uma ampla compreensão do PAAE, o que não é confirmado pelos dados do questionário, uma vez que, dos 32 colaboradores, apenas 2 afirmaram conhecer amplamente a matriz utilizada, número que se repete em relação à compreensão da concepção de avaliação adotada pelo programa.

Além do baixo índice de compreensão dos professores sobre os objetivos do programa, os dados coletados nos mostram a falta de comunicação entre os profissionais. Dos 32 professores participantes, apenas 14 responderam que outros professores também utilizam o PAAE na escola em que atuam; 5 responderam que nenhum outro professor da escola utiliza o programa e 13 disseram não saber (Q. 15, APÊNDICE). Tendo em vista que um dos objetivos principais do PAAE é a geração de relatórios acerca das aprendizagens dos alunos para análise da equipe docente, a falta de envolvimento coletivo compromete a utilização das ferramentas do programa.

Entretanto, é interessante observar que os professores não demonstraram resistência em relação ao programa, uma vez que nenhum dos colaboradores optou pela opção “Não, e não me interessa” (NNTI).

O conhecimento apenas parcial, sinalizado pelos professores pode ser um indício de que as informações da SEE-MG relacionadas ao PAAE não têm chegado aos professores de forma adequada. No questionário, perguntou-se aos professores

se já haviam recebido alguma orientação de como utilizar o programa. A TABELA 5 registra as informações fornecidas pelos colaboradores:

TABELA 5
Orientação para uso do PAAE

Opções	Respostas	%
Sim, na própria escola pela supervisão/orientação	18	56, 3
Não, nunca fui orientado	6	18, 8
Apenas em sites do Programa	6	18, 8
Sim, em capacitações dadas pela SEE/MG	2	6, 3
Total de professores	32	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observa-se, na TABELA 5, que a maioria dos respondentes recebeu orientação na própria escola (56, 3%). Somando as respostas dos que nunca foram orientados e dos que buscaram informações em *sites* do programa, o que também pode ser incluído no grupo dos que não receberam orientação seja na escola, ou por parte da SEE-MG, obtemos um percentual de 37, 6% dos professores que não foram orientados sobre o funcionamento do PAAE.

Também foi perguntado aos professores se já haviam participado de cursos ou oficinas promovidas pela SEE-MG relacionadas a programas de avaliação e currículo. Na TABELA 6 registramos as respostas dos colaboradores:

TABELA 6
Participação dos professores em cursos e oficinas

Opções	Respostas	%
NUNCA PARTICIPEI	16	50
CBC	10	31, 3
SIMAVE	5	15, 6
PAAE	5	15, 6
OUTROS	5	15, 6
PROEB	3	9, 4
ENEM	3	9, 4
PROVA BRASIL	2	6, 3
PROALFA	1	3, 1
Total de professores	32	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observa-se na TABELA 6, que metade dos colaboradores nunca participou de cursos de formação promovidos pela SEE-MG relacionados à avaliação ou currículo. Em relação ao PAAE, 85% dos colaboradores informaram não ter participado, percentual que se repete em relação à formação sobre o SIMAVE. Observa-se que esse percentual se aproxima dos dados de Gomide (2014) e Queiroz (2015), que constataram que 90% dos professores colaboradores de suas pesquisas não tiveram formações sobre o PAAE. Também se solicitou aos participantes da pesquisa que, em caso positivo, indicassem o tempo de duração dos cursos ou oficinas nos quais teriam participado. Do total de 32 professores, 44% afirmaram que o período de participação foi inferior a 3 dias, sendo que destes, 22% ficou restrito a 1 dia. Considera-se que a ausência de formação e orientação para os professores vem comprometendo a efetividade dos programas de avaliação existentes.

A TABELA 7 registra as respostas dos colaboradores sobre a seguinte questão: Você utiliza os resultados do PAAE para o planejamento de suas atividades pedagógicas?

TABELA 7
Utilização dos resultados do PAAE

Opções	Respostas	%
Às vezes, mas não me restrinjo a esses resultados	19	59,4
Não, meu planejamento se baseia em outras referências	13	40,6
Sim, as habilidades não consolidadas são trabalhadas	-	-
Total de professores	32	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Entre os 32 colaboradores da pesquisa, nenhum professor informou ter se apropriado dos resultados do PAAE para reorientar o planejamento, a fim de trabalhar as habilidades que não foram consolidadas pelos alunos. Observa-se, ainda, que 40% dos respondentes informaram utilizar outras referências para o planejamento e 59% dos professores às vezes os utilizam, mas não se restringem aos resultados do PAAE.

Também foi perguntado aos professores de que forma eles costumam utilizar o PAAE. A ideia foi perceber se eles têm se apropriado dos dados gerados pelo

programa, que fornece informações sobre o desempenho das turmas e dos alunos nos testes, ou se ficam restritos à aplicação das provas. A TABELA 8 organiza as informações fornecidas:

TABELA 8
Formas de utilização do PAAE pelos professores de História

Opções	Respostas	%
Utilizo apenas as provas	21	65,6
Utilizo as provas e os dados gerados pelo programa	5	15,6
Não utilizo o PAAE	6	18,8
Total de professores	32	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

É importante ressaltar que, diferentemente das respostas de todas as outras questões, que indicaram a quantidade de 7, o número dos participantes que não utilizam o PAAE, especificamente na pergunta que deu origem as informações organizadas na TABELA 8, esse número foi de 6. Entre os que utilizam, 65,6% fazem uso das provas, sem, no entanto, se apropriarem dos relatórios gerados pelo programa.

Apesar de não se apropriarem dos resultados do PAAE no planejamento pedagógico, muitos professores utilizam as provas geradas pelo programa. A TABELA 9 registra a frequência de utilização das provas por parte dos participantes da pesquisa:

TABELA 9
Frequência de utilização das provas do PAAE durante o ano

Opções	Respostas	%
Duas vezes	10	31,3
Três vezes	7	21,9
Não utilizo o PAAE	7	21,9
Uma vez	6	18,8
Quatro vezes	2	6,3
Total de professores	32	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Do total de 32 respondentes da pesquisa, apenas 7 afirmaram não utilizar as provas do PAAE, o que permite afirmar que, apesar de não utilizarem o programa na forma idealizada pela SEE-MG, 78% dos colaboradores fazem uso dessas

avaliações, sendo que, desse total, cerca de 60% utilizam mais de uma prova durante o ano letivo.

Os dados apresentados até aqui evidenciam que a função formativa da avaliação anunciada pelo PAAE adquire uma conotação diferente no interior das escolas. A análise da organização e das finalidades do PAAE, assim como do CBC da disciplina de História, permitiu a constatação de que, de modo coerente com a concepção de ensino-aprendizagem preconizada no CBC, o programa se estrutura, pelo menos na intenção, numa concepção de avaliação formativa. Essa concepção busca, ao mesmo tempo, oferecer um diagnóstico das aprendizagens dos estudantes e possibilita a sua formação por meio de indicadores apresentados como habilidades do ensino de História, tais como: aspectos cognitivos de leitura, interpretação, lógica, memorização, inferências, entre outras habilidades, que são utilizadas para a elaboração dos itens de teste de aprendizagem.

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 para a superação delas. Entretanto, assim como observaram Bragança Junior (2011), Gomide (2014) e Queiroz (2015), em seus estudos sobre o PAAE, os dados fornecidos pelos professores de História participantes desta pesquisa confirmam as conclusões de Santos (2013) quando a autora afirma que, deslocada do campo da gestão e recontextualizada nas práticas pedagógicas no interior das escolas, a avaliação adquire sentido diferente do que foi pensado.

Entre os professores de História colaboradores da pesquisa, o PAAE não assume a função de avaliação formativa anunciada. Para a análise da concepção de avaliação defendida pelo PAAE, considerou-se como referência o conceito de avaliação formativa utilizado por Gomes (2014), Luckesi (2011), Esteban (2010) e Perrenoud (2001; 2002). Para Gomes (2014), a avaliação formativa relaciona-se com a opção de um currículo integrado e exige que se façam propostas de trabalho coerentes, com sentido para os alunos e, evidentemente, para os professores, de tal modo que avaliação e currículo caminhem juntos. Na visão de Luckesi, a avaliação formativa ganha uma conotação política e orientadora da prática pedagógica, a serviço da autonomia do estudante, que pressupõe a aprendizagem de saberes. Para o autor, a avaliação formativa tem função diagnóstica, pois,

constitui-se num momento dialético do processo de avançar o desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de senso do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. (LUCKESI, 2011, p. 83).

Em conformidade com Perrenoud (2001; 2002), é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento, no sentido de um projeto educativo. Na visão desse autor, além da função de regulação voltada para o professor e para o aluno, a função corretiva caracteriza a função formativa, uma vez que possibilita a correção da ação pedagógica a fim de obter melhores resultados em relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

Para Esteban (2010), a dimensão formativa da avaliação exige uma concepção crítico-reflexiva que busca valorizar, além do aspecto cognitivo, as dimensões subjetivas, afetivas e o caráter sócio-histórico no qual se inserem as práticas pedagógicas de avaliação. Segundo a autora, a avaliação formativa pode ser definida como:

Um processo intencional e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos dos sujeitos, em que se estima o valor ou mérito desses processos e/ou resultados, com finalidade de produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional ou a políticas educacionais. (ESTEBAN, 2010, p. 1).

Conforme foi indicado anteriormente, diferentemente de outras avaliações externas que procuram valorizar o resultado em detrimento do processo, o PAAE se estrutura numa concepção de avaliação formativa, com o objetivo de oferecer aos professores o diagnóstico das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo para que, diante dos resultados, os professores possam reajustar o planejamento de ensino a partir das dificuldades detectadas nos testes. Entretanto, as informações apresentadas nesta pesquisa demonstram que apesar de fazerem uso das provas geradas pelo PAAE, os professores de História, do Ensino Médio, que responderam ao questionário, não têm se apropriado dos resultados das avaliações para o planejamento de suas atividades, o que promove uma distorção de sentido no conceito de avaliação formativa.

3.2.2 A percepção dos professores sobre o PAAE

Nessa seção foram selecionadas algumas respostas dos colaboradores referentes à percepção dos professores acerca da utilidade do PAAE como ferramenta auxiliar no processo de ensino dos conteúdos/temas/tópicos e habilidades da disciplina de História presentes no CBC.

O QUADRO 6, a seguir, destaca algumas respostas relacionadas ao posicionamento dos professores em relação ao PAAE. Cada um dos 32 professores de História do Ensino Médio que participou da pesquisa escolheu uma entre cinco alternativas de respostas: Discordo Fortemente (DF); Discordo Parcialmente (DP); Concordo Parcialmente (CP); Concordo Fortemente; Não concordo, nem discordo (NC/ND).

No quadro, para efeito de análise das respostas, considerou-se como percentual concordante a soma dos que Concordam Parcialmente (CP) ou Concordam Fortemente (CF). Utilizou-se o mesmo procedimento na consideração das respostas discordantes, que correspondem ao somatório das respostas dos que Discordam Parcialmente (DP) ou Discordam Fortemente (DF). Foram consideradas como neutras as respostas assinaladas na opção Não concordo, nem discordo (NC/ND), excluindo-as do percentual concordante e discordante.

QUADRO 6
Avaliação dos professores de História sobre o PAAE

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR	DF	DP	CP	CF	NC /ND	C %	D %	Total
25. O PAAE contribui para implementar a concepção de história presente no CBC?	-	5	16	1	10	53,1	15,6	32
28. As avaliações adotadas no PAAE modificam a maneira que os professores ensinam?	4	16	5	1	6	18,7	62,5	32
29. As provas geradas no PAAE modificam a maneira que os professores avaliam?	4	17	6	-	5	18,7	65,6	32
30. O PAAE ajuda a melhorar o aprendizado dos alunos?	1	11	12	1	7	40,6	37,5	32
31. Os itens de teste adotados no PAAE contemplam os tópicos e as habilidades do CBC?	-	2	16	7	7	71,9	6,2	32
32. O PAAE é uma referência importante para o planejamento pedagógico dos professores?	2	10	12	-	8	37,5	37,5	32
33. Os conhecimentos exigidos nas provas do PAAE estão alinhados com o que eu ensino em sala de aula?	2	10	12	-	8	37,5	37,5	32

Fonte. Dados da pesquisa, 2016.

Legenda: Discordo Fortemente (DF); Discordo Parcialmente (DP); Concordo Parcialmente (CP); Concordo Fortemente; Não concordo, nem discordo (NC/ND); Concordam C % (inclui CP e CF); Discordam D (inclui DF e DP).

Observa-se no QUADRO 6 que 53% dos colaboradores consideram que o PAAE favorece a consolidação da concepção de ensino de História presente no CBC e 72% avaliam que os itens estão alinhados às habilidades prescritas. Apesar dessa avaliação positiva feita pela maioria dos respondentes, as repostas dos professores nas questões 32 e 33 evidenciam que a maioria dos professores participantes da pesquisa não utiliza os resultados do PAAE no planejamento de ensino, visto que apenas 37,5% consideraram o programa como referência importante para essa finalidade. Além disso, a constatação de que apenas 37,5% dos professores ensinam os conhecimentos exigidos nas provas do PAAE evidencia que as intenções do programa não têm sido efetivadas, porque, para a maioria dos colaboradores, o que é avaliado não está alinhado com o que se ensina em sala de aula. Essa constatação é corroborada na questão 30, pois o

percentual de professores que considera o PAAE uma ferramenta útil na melhoria do aprendizado dos alunos ficou restrito a 40%. Se as provas do programa não avaliam o que os professores ensinam em sala de aula, é de se esperar que a sua contribuição para a melhoria do aprendizado dos alunos seja restrita.

Entre os respondentes, 62,5% discordaram da afirmativa de que o PAAE modifica o modo de ensinar dos professores, o que também demonstra a baixa utilização dos resultados dos alunos nos testes para reorganização do planejamento de ensino. A baixa interferência do programa nas práticas dos professores se evidencia, também, na constatação de que 66% dos respondentes consideraram que as provas do PAAE não modificam a maneira de avaliar dos professores.

Esses dados sintetizados no QUADRO 6 também confirmam os resultados das pesquisas sobre o PAAE, que foram desenvolvidas por Bragança Junior (2011), Gomide (2014) e Queiroz (2015), evidenciando um descompasso entre os objetivos do programa e a sua utilização nas escolas.

Até 2015 o programa se apresentava como um instrumento a serviço da gestão de aprendizagens, que deveria levar os professores a ensinar a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos. Para cumprir a função formativa anunciada, o programa previa três momentos de avaliação, com o intuito de fornecer aos professores as informações necessárias sobre as aprendizagens dos alunos: i) a Avaliação Diagnóstica, aplicada no início do ano letivo, teria como objetivo verificar as habilidades iniciais dos alunos, como forma de possibilitar a organização do processo de ensino a partir das dificuldades detectadas; ii) a Avaliação Contínua, com a geração de provas mensais, possibilitaria ao professor acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do ano letivo; iii) a Avaliação da Aprendizagem Anual, aplicada ao final do ano letivo, seria um modo de identificar, de forma comparativa em relação à Avaliação Diagnóstica, a aprendizagem das habilidades desenvolvidas ao longo do ano. Nesse caso, a comparação dos resultados das avaliações seria uma forma dos agentes envolvidos na utilização do programa (gestores da SEE, especialistas, diretores, professores e alunos) perceberem o valor agregado pela escola e, mais especificamente, pelos professores, em relação às aprendizagens dos alunos.

Entretanto, as informações colhidas no Questionário do Professor evidenciam que os objetivos do PAAE não têm sido alcançados, já que a grande maioria dos professores não utiliza os resultados das avaliações, não orienta o planejamento a partir dos resultados e também não acompanha o desenvolvimento das habilidades por meio dos testes gerados pelo programa.

A fim de compreender os motivos desse descompasso, também observado no período em que o pesquisador atuou como professor do Ensino Médio, na rede estadual, entre 2011 e 2013, foi solicitado aos colaboradores que respondessem a seguinte questão: Quais desafios/problemas você identifica na utilização do PAAE? Na TABELA 10 foram organizadas as respostas fornecidas.

TABELA 10
Desafios/problemas no trabalho com o PAAE

Motivos	Respostas	%
Desinteresse dos estudantes	17	53,1
Falta de apoio da SEE-MG	15	46,9
Desinteresse dos professores	14	43,8
Falta de estrutura da escola	10	31,3
Falta de apoio da supervisão escolar	10	31,3
Falta de interesse dos dirigentes escolares.	8	25
Descrédito com o programa	5	15,6
Total de professores	32	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observa-se na TABELA 10 que, entre os principais problemas enfrentados pelos colaboradores na utilização do programa, aparecem o desinteresse dos alunos, seguido pela falta de apoio da SEE-MG e o desinteresse dos professores. Destaca-se que nessa questão, o professor poderia assinalar mais de uma opção de resposta.

É interessante observar que, do total de 32 respondentes, apenas 5 afirmaram ter descrédito pessoal em relação ao PAAE, o que evidencia o interesse dos professores pelo programa, apesar do reconhecimento de vários problemas detectados na sua operacionalização e no uso restrito de suas ferramentas.

Essa avaliação positiva do PAAE, por parte da maioria dos colaboradores desta pesquisa, também está registrada no QUADRO 7.

QUADRO 7
Posicionamento dos professores sobre o PAAE

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR	DF	DP	CP	CF	NC /ND	C %	D %	Total
26. O PAAE dá um retorno satisfatório sobre a necessidade de aprendizagem dos alunos?	-	9	16	-	7	50,0	28,1	32
36. O PAAE contribui para melhorar as práticas de avaliação dos professores?	-	8	18	1	5	59,4	25,0	32
38. O PAAE é um programa apropriado e benéfico para os estudantes?	-	5	17	1	9	56,2	18,7	32
40. O PAAE deve continuar como programa de avaliação na Rede Estadual de Ensino?	1	5	16	5	5	65,6	18,7	32

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Legenda: Discordo Fortemente (DF); Discordo Parcialmente (DP); Concordo Parcialmente (CP); Concordo Fortemente; Não concordo, nem discordo (NC/ND); Concordam C % (inclui CP e CF); Discordam D (inclui DF e DP).

Como se pode observar no QUADRO 7, 50% dos colaboradores consideram que o programa dá um retorno satisfatório das necessidades de aprendizagens dos alunos e 56% declararam que o PAAE é apropriado e benéfico para os estudantes.

Apesar de vários colaboradores discordarem parcialmente das afirmativas favoráveis ao PAAE, no QUADRO 7 os percentuais de concordância registrados são evidências de que a maioria dos professores de História não oferece resistência ao programa. Conforme se pode observar, 65,6% concordam que o PAAE deve continuar como programa de avaliação na rede estadual. A avaliação positiva do PAAE também apareceu na questão 41 do Questionário do Professor, que, diferentemente das demais, era aberta e de caráter optativo. Na questão era solicitado aos respondentes que, caso fosse de interesse, deixassem algum comentário sobre o PAAE. No total, 12 professores deixaram os seus comentários na forma de texto. É interessante observar que quase todos os professores avaliaram positivamente o programa, sendo que alguns chamaram a atenção para a necessidade de melhorias, seja em sua divulgação, na qualidade dos itens, ou na preparação dos agentes envolvidos na sua utilização. Houve apenas um comentário negativo sobre a qualidade de alguns itens das provas. Entretanto, a concordância observada nos resultados organizados no QUADRO 7, em relação às afirmativas, é parcial, ou seja, os colaboradores da pesquisa informaram concordar parcialmente,

o que pode ser um indício de que na percepção dos professores o programa necessita de mudanças.

3.2.3 A autonomia docente e as práticas de avaliação

No que diz respeito à autonomia do trabalho docente, alguns autores vêm destacando possíveis limites que os testes padronizados estariam impondo aos currículos e ao professor (AFONSO, 2009). Considerando a quantidade de provas geradas pelo PAAE, entre 2010 a 2015, buscou-se apreender a percepção dos professores acerca da relação entre os testes padronizados, currículo prescrito (CBC) e autonomia. Nesse sentido, procurou-se investigar junto aos professores se a existência do PAAE e do CBC afeta a autonomia docente ou a formação crítica e autônoma dos estudantes. No QUADRO 8 é possível observar as respostas dos professores relacionadas a essas questões:

QUADRO 8
Relação avaliação/currículo e autonomia

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR	DF	DP	CP	CF	NC/ ND	C %	D %	Total
27. O PAAE contribui para a perda de autonomia dos professores?	8	15	2	1	6	9,4	71,9	32
34. A predefinição no CBC das competências e habilidades a cada ano tira a autonomia do professor?	9	12	3	4	4	21,9	65,6	32
37. As provas geradas pelo PAAE dificultam a formação crítica e autônoma dos estudantes?	6	14	4	-	8	12,5	62,5	32
39. As provas do PAAE forçam os professores a ensinar de uma maneira contrária a suas crenças?	8	11	6	-	7	18,7	59,4	32

Fonte. Dados da pesquisa, 2016.

Legenda: Discordo Fortemente (DF); Discordo Parcialmente (DP); Concordo Parcialmente (CP); Concordo Fortemente; Não concordo, nem discordo (NC/ND); Concordam C % (inclui CP e CF); Discordam D (inclui DF e DP).

Constata-se no QUADRO 8 que, na percepção da maioria dos professores, a existência de testes padronizados e de uma proposta curricular prescritiva para o ensino de História não afeta a autonomia do trabalho docente, uma vez que 72% discordaram da afirmativa na questão 27; cerca de 60% discordaram da afirmativa na questão 39 e 66% discordaram da afirmativa na questão 34. Além disso, 63%

dos colaboradores da pesquisa discordaram da afirmativa de que as provas geradas pelo PAAE dificultam a formação crítica e autônoma dos estudantes.

A percepção dos professores é coerente com a avaliação positiva feita pelos mesmos em relação ao PAAE na seção anterior. É interessante observar que, segundo a maioria dos professores de História que respondeu o questionário, não há uma incompatibilidade entre os testes padronizados e autonomia do trabalho docente. Esses dados confirmam o posicionamento docente registrado na pesquisa desenvolvida pela Fundação Lemann (2014), que buscou levantar dados sobre as visões dos professores em relação a vários aspectos da Educação Básica. Na pesquisa amostral, desenvolvida pela Fundação, foram entrevistados mil professores que lecionam no Ensino Fundamental I e II, nas disciplinas de Português, Matemática, humanas e exatas/biológicas das redes públicas municipais e estaduais. De acordo com os dados apresentados na pesquisa, a maioria dos professores (63%) se manifestou de forma favorável a existência das avaliações externas e 80% dos entrevistados consideraram que a oferta de formação específica para os professores, de modo que possa orientar seu trabalho a partir dos resultados das avaliações externas, pode contribuir para a qualidade da educação nas escolas públicas. Considerando que, assim como o PAAE, as avaliações externas são compostas de itens de teste padronizados, chama a atenção o posicionamento favorável dos professores em relação à existência desses testes, o que de certa forma demonstra que, na opinião dos professores, não há incompatibilidade entre os testes padronizados e autonomia do trabalho docente, uma vez que, em várias pesquisas, os docentes não abrem mão dessa autonomia, embora aceitem a existência dos testes padronizados nas avaliações.

Entretanto, é necessário considerar que o conceito de autonomia é plural e complexo, e o fato de os professores não se apropriarem do PAAE, na forma como o programa foi planejado pela SEE-MG, pode justificar o posicionamento docente em relação às avaliações. Como os professores não utilizam os resultados e os relatórios gerados para replanejarem suas atividades, é provável que não identifiquem no PAAE uma ameaça à autonomia docente. Segundo Nóvoa (1991), o conceito de autonomia docente, entre outros elementos, envolve o controle da concepção e execução das atividades e condições de liberdade no exercício do trabalho. Nesse caso, torna-se interessante observar que o fato de o PAAE e o CBC

definirem o que e como ensinar e avaliar, sem a participação docente, não é considerado, pelo menos para a maioria dos colaboradores, como uma ameaça. Essa percepção destoa das considerações de Oliveira (2010) e Nóvoa (1991) que identificaram nos modelos de regulação, sob os quais os programas e sistemas de avaliação se fundamentam, a diminuição de poder e controle dos profissionais diante da interferência de outros sujeitos externos à escola e da prestação de contas do que é realizado no espaço escolar. (OLIVEIRA, 2010). Para Nóvoa, diferentemente do que responderam os professores no questionário, “a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral” (NÓVOA, 1991, p. 23) são indícios dos efeitos provocados pelos modelos de regulação que ameaçam a autonomia docente.

3.3 O PAAE na teoria e na prática

Os dados fornecidos pelos colaboradores desta pesquisa demonstraram que, embora a maioria utilize o PAAE e não ofereça resistência ao programa, verificou-se neste estudo que como política pública ele não tem alcançado os resultados esperados pelos gestores e os seus idealizadores. Os dados ora apresentados demonstram que a maioria dos docentes desconhece os objetivos do programa, não teve acesso a formações oferecidas pela SEE/MG, e de forma precária acessam as ferramentas oferecidas pelo sistema. Desse modo, considera-se nesta pesquisa que a ausência de participação dos professores nas políticas públicas de avaliação é um dos motivos da assimetria entre o anunciado pela SEE-MG e as práticas de utilização do PAAE nas escolas.

Segundo Freitas et al (2014) existem no Brasil duas grandes políticas públicas em disputa na educação: neoliberais e democráticas participativas. Nas políticas neoliberais, as mudanças são vistas como parte de ações gerenciais administrativas desde um centro pensante, técnico, que fica encarregado de pensar a educação, enquanto a ponta do sistema que é a escola, ou mais especificamente os profissionais que nela atuam assumem a responsabilidade pela execução das políticas formuladas. Nas políticas de tendências participativas é necessário gerar o envolvimento da ponta do sistema, como forma de criar condições favoráveis à participação dos agentes que atuam no interior das escolas, não apenas na

execução, mas também na formulação e avaliação das políticas desenvolvidas. (FREITAS et al, 2014).

Posicionando-se de forma crítica em relação ao “*extensionismo*”³² típico das políticas neoliberais, que tem caracterizado as políticas públicas no campo da avaliação, Freitas e outros (2014) defendem as políticas de tendência participativa, a partir da ideia de que qualquer conhecimento externo a uma rede de ensino depende, para poder ser eficaz, de uma associação com o conhecimento interno, local, presente no interior das redes. (FREITAS et al, 2014, p. 39).

Percebe-se, a partir das considerações do autor que, diferentemente da ideia de reforma, a mudança é um processo que exige autoria local: “É uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a ponta do sistema”. (FREITAS et al, 2014, p. 39). Ainda segundo os autores, o não reconhecimento dessa premissa simples nas políticas de tendência neoliberal impede que estas alcancem os resultados esperados no sentido de melhorar a qualidade da educação.

As políticas públicas de avaliação desenvolvidas em Minas Gerais com o SIMAVE e, de forma mais específica, com o PAAE, objeto de estudo nesta pesquisa, seguem a tendência neoliberal observada. Uma das características dessa tendência, nos dados fornecidos pelos professores colaboradores, é a ausência de participação efetiva dos professores, que são obrigados a utilizar as ferramentas do PAAE sem a preparação necessária.

Os problemas detectados na utilização do PAAE como a falta de compreensão dos objetivos do programa por parte dos professores, a ausência de formação oferecida pela SEE-MG, a falta de apropriação dos resultados e relatórios gerados pelo sistema, a baixa interferência dessa tecnologia oferecida nas práticas dos professores que, apesar de utilizarem as provas, não levam em consideração os resultados dos testes no planejamento das aulas e o descompasso entre o que se avalia e o que se ensina, todos esses problemas evidenciam o distanciamento dos professores em relação às intenções dos gestores e formuladores dessa política avaliativa.

³² Segundo os autores, o *extensionismo* é uma característica das reformas na educação de forte tendência tecnicista que pensa a mudança como produto de um centro difusor que a transfere para as escolas sem a participação efetiva dos agentes que nelas atuam.

É importante ressaltar que esse distanciamento observado nesta pesquisa, realizada com os professores que, na sua maioria, atuam na Região Metropolitana de Belo Horizonte, também foi observado nas dissertações sobre o PAAE desenvolvidas por Bragança Junior (2011) em Uberaba, Gomide (2014) em Uberlândia, Queiroz (2015) na Região Metropolitana de Passos e Barbosa (2013) na cidade de Formiga. Em todos esses municípios observou-se que a não efetividade do PAAE enquanto política pública está associada a esse distanciamento entre os idealizadores e gestores do programa e os professores responsáveis pela execução e operacionalização de suas ferramentas. Essa constatação corrobora as ideias de Freitas (2014) sobre os limites do *extensionismo* típico das políticas neoliberais na educação.

Os resultados dos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação nas avaliações externas também demonstram os limites das políticas educacionais desenvolvidas pela SEE-MG, desde a instituição do SIMAVE, incluindo o PAAE.

Conforme apresentado no capítulo 2 desta dissertação, a política de resultados introduzida em Minas Gerais com o Choque de Gestão orientou as reformas promovidas pela SEE-MG entre 2003 e 2014. O foco nos resultados se evidencia na importância atribuída aos programas de avaliação existentes no SIMAVE, na grande quantidade de provas geradas pelo PAAE, assim como na divulgação dos resultados dos testes aplicados aos alunos.

Por meio dos resultados gerados pelo Ideb e pelo Proeb, o governo de Minas Gerais destacou no Relatório de Gestão de 2014 os avanços no Ensino Fundamental, entre 2003 e 2014, período em que o modelo de Gestão por Resultados foi implementado (MINAS GERAIS, 2014a). Entretanto, no Ensino Médio, os resultados demonstram estabilidade, sem alterações significativas desde 2008 quando o PAAE passou a ser gradativamente implementado nas escolas. Na TABELA 11 pode-se observar essa tendência nos resultados do Ideb da Rede Pública Estadual.

TABELA 11
Ideb – resultados e metas da rede pública estadual: 3º ano do Ensino Médio

Ano	IDEB observado em MG	Meta projetada em MG	IDEB nacional	Meta nacional projetada
2007	3,5	3,5	3,2	3,1
2009	3,6	3,6	3,4	3,2
2011	3,7	3,7	3,4	3,3
2013	3,6	4,0	3,4	3,6
2015	3,5	4,4	3,5	3,9

Fonte: Dados da pesquisa, a partir de informações do INEP.

Embora as médias registradas em Minas Gerais, entre 2007 e 2013, estejam um pouco acima da média nacional, os resultados registrados na TABELA 11 indicam que a ampliação da política de Gestão por Resultados, adotada no Ensino Médio, não contribuiu para elevação do Ideb da rede. Limitando a análise dos resultados ao período em que o uso do PAAE nas escolas tornou-se obrigatório, 2010 a 2014, observa-se uma queda no índice, ficando inclusive abaixo da meta projetada para os anos de 2013 e 2015.

Os resultados do PROEB também não são animadores para o Ensino Médio, pois apesar das variações nas escalas de proficiência em Português e Matemática, o período de 2010 e 2014 não apresenta mudanças significativas, conforme indicado na TABELA 12.

TABELA 12
Escala de proficiência dos alunos do 3º ano da REE/MG – 2010/2014

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2010	282,2	290,6
2011	271,4	284,8
2012	273,8	285,3
2013	280,6	286,3
2014	281,3	283,4

Fonte: SEE/MG, 2014.

No período registrado na Tabela, o PROEB utilizava três níveis de desempenho na escala de proficiência dos alunos: baixo, intermediário e recomendável, conforme registra a TABELA 13.

TABELA 13
Níveis de desempenho no PROEB/RPEE/MG – 2006-2014

Matemática							
Níveis de desempenho	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Baixo	61,8	61,1	54,8	60,2	59,6	60,7	61,7
Intermediário	34,4	35,3	41,1	36,2	36,7	35,4	33,9
Recomendado	3,8	3,7	4,1	3,7	3,8	3,8	4,4
Língua Portuguesa							
Baixo	29,7	27,8	23,7	32,3	29,6	24,6	25,1
Intermediário	39,9	41,6	38,8	38	39,7	39	37,6
Recomendado	30,4	30,6	37,5	29,7	30,7	36,4	37,3

Fonte: SEE-MG, 2014.

Os dados do PROEB registrados nas tabelas levaram a SEE-MG a reconhecer que “as mudanças não são significativas e os resultados permanecem insatisfatórios”³³. Ainda permanece elevado o percentual de alunos no baixo nível de desempenho em Língua Portuguesa e, principalmente, em Matemática, assim como permanece baixo o percentual no nível recomendado.

Embora os resultados desta pesquisa não permitam atribuir ao PAAE os motivos de possíveis variações nos desempenhos dos alunos, uma vez que não foram realizados estudos de correlação, pode-se observar que a Política de Resultados implantada em Minas Gerais, sob a qual se fundamenta o SIMAVE, não foi acompanhada de mudanças significativas em relação aos resultados dos alunos nos testes aplicados pelo PROEB ou pelo Ideb. Percebe-se na TABELA 13 que, no período em que o PAAE se institucionalizou em toda a rede, com uso obrigatório (2010 a 2014), o percentual de alunos com baixo desempenho aumentou tanto em Matemática como também na disciplina de Língua Portuguesa. Constata-se que, além da não efetividade do PAAE nas escolas, a Política de Resultados, na qual o PAAE se insere, não vem apresentando os resultados satisfatórios esperados para o Ensino Médio.

Cabe, portanto, analisar quais as implicações do PAAE na organização do trabalho docente, a partir do acompanhamento das práticas de utilização do programa na escola.

³³ Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/7184-secretaria-de-estado-de-educacao-apresenta-resultados-de-avaliacoes-e-novidades-em-sistema-de-gestao-escolar>>. Acesso: 18 nov. 2016.

3.4. Estudo de caso

Com a finalidade de acompanhar a utilização do PAAE na escola e compreender de forma mais detalhada as ferramentas do programa, foram observadas as práticas desenvolvidas por um professor de História, do Ensino Médio, em uma escola estadual localizada no município de Contagem, Região Metropolitana de Belo Horizonte.

A escolha do professor foi embasada nas informações acerca da utilização do PAAE, fornecidas pelos docentes que atuam nas escolas e que colaboraram na realização desta pesquisa respondendo ao questionário apresentado nas seções anteriores. Observou-se que, apesar da utilização das provas pela maioria dos colaboradores, há dificuldades vivenciadas pelos profissionais da escola na implementação do PAAE, a partir das finalidades e objetivos estabelecidos pela SEE-MG. Dos 32 participantes, nenhum professor de História informou fazer uso dos resultados do PAAE para explorar as habilidades não consolidadas pelos alunos conforme previsto pelo programa. Nesse sentido, buscou-se analisar as formas de utilização do programa por um professor com o intuito de compreender as possibilidades oferecidas, assim como os desafios na operacionalização do sistema *on-line* do PAAE.

A análise dos dados do questionário utilizado nessa pesquisa, assim como os resultados de outros estudos sobre o PAAE, com destaque para Bragança Junior (2011), Barbosa (2013), Gomide (2014) e Queiroz (2015), demonstraram os limites do programa, uma vez que as ferramentas disponibilizadas não têm sido utilizadas na forma como foi planejada. Como professor do Ensino Médio, entre 2011 e 2013, o pesquisador também vivenciou as dificuldades confirmadas pela maioria dos professores que participaram das pesquisas apresentadas neste trabalho.

Essa constatação, também, justifica a escolha do acompanhamento de um professor de História, uma vez os resultados apresentados até aqui demonstram o distanciamento dos objetivos e finalidades do programa em relação às práticas de utilização do PAAE pelos docentes. Nesse sentido, considera-se relevante a experiência desenvolvida pelo professor de História, participante da pesquisa, pelo fato dessa prática representar algo recorrente nas escolas da rede estadual.

Inicialmente, seria realizado um estudo comparativo entre as práticas de professores que utilizam os resultados do PAAE para o planejamento das atividades e de outros que utilizam as provas do programa, sem a apropriação dos resultados. A proposta inicial seria analisar possíveis variáveis que interferem nessas práticas. Entretanto, como foi informado, dos 32 professores de História colaboradores desta pesquisa, nenhum deles se apropriaram dos resultados dos alunos para consolidar as habilidades previstas. Por esse motivo, definiu-se pela observação de uma única experiência, uma vez que ela evidencia as possibilidades disponibilizadas para todos os professores da rede e ao mesmo tempo se insere no contexto de distanciamento entre as possibilidades e as práticas de uso do programa vivenciadas pela maioria dos docentes.

Entre os colaboradores, optou-se pela escolha de um professor com experiência acumulada na rede, com conhecimento acerca dos objetivos e finalidades do PAAE e do CBC. Além de atuar há mais de 10 anos no Ensino Médio, o participante é professor e possui licenciatura na disciplina de História. Esse colaborador desta pesquisa possui duas pós-graduações em educação, e também já atuou na função de assessor pedagógico, com experiência na formação de professores do município de Contagem. Essa experiência adquirida na prática, mas também com estudos, demonstra o interesse do professor em atuar na educação, bem como o seu comprometimento com a docência.

Assim como a maioria dos professores participantes da pesquisa, o professor informou no questionário que utiliza as provas do PAAE, porém não se apropria dos resultados gerados pelo programa no planejamento de suas atividades.

3.4.1 A operacionalização do PAAE na escola

A experiência observada na utilização do PAAE ocorreu no ano de 2015. A prova de História gerada no programa, pelo professor, foi aplicada no dia 23 de novembro em uma turma de 30 alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Após acessar o *site* do PAAE, por meio de senha individual, o professor escolheu, entre as opções de *links* disponíveis, os eixos temáticos, os temas, os tópicos e as habilidades que correspondiam aos conteúdos que foram ensinados na

sala de aula. O objetivo do professor era aferir as aprendizagens dos estudantes desenvolvidas no último bimestre do ano de 2015.

O QUADRO 9 destaca os tópicos do CBC que foram escolhidos pelo professor para a geração da prova objetiva da disciplina de História.

QUADRO 9

Matriz de Referência - CBC de História

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	
Tópicos	Habilidades
O novo mundo nos relatos dos europeus: mitos e visões.	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e analisar fontes: relatos dos cronistas dos impérios coloniais, descobridores, viajantes em geral, visando à construção de uma narrativa histórica. - Ler e analisar fontes iconográficas europeias que evidenciem suas representações mentais sobre o Novo Mundo.
A conquista da América	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a atitude de Montezuma em relação aos espanhóis. - Analisar fontes sobre a estrutura social, de produção e de cultura dos astecas, maias e incas. - Localizar geograficamente os três impérios.
Tapuia e Tupi	<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar as construções do Tupi histórico e do “Tapuia” feroz. - Interpretar mitos que expressem diferentes visões de mundo entre os povos indígenas do Brasil.
Tema 3: Escravidão e Comércio no Mundo Burguês	
Tópicos	Habilidades
Circuito do tráfico de escravos (Novo mundo, África e Europa)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e analisar a importância do alargamento das antigas rotas comerciais; o ressurgimento e expansão do comércio, as novas mercadorias e o tráfico de escravos.

Fonte: PAAE-MG, 2015.

Após a inserção dos dados pelo professor, o programa gerou uma prova objetiva composta por 12 itens de teste de aprendizagem, com quatro alternativas de resposta em cada. Torna-se relevante destacar a qualidade da configuração dos textos, imagens e mapas, o que garantiu uma excelente visualização das instruções, dos suportes, do enunciado e das alternativas, conforme prevê o Guia de Elaboração e Revisão de Itens e Questões de Múltipla Escolha (MINAS GERAIS, 2012)³⁴.

A prova foi gerada com cabeçalho já preenchido, com número e nome da escola, nome da disciplina e do professor, ficando apenas os campos do nome do

³⁴ O Guia publicado pela SEE-MG tem como principal objetivo orientar os professores na construção de instrumentos para a avaliação da aprendizagem escolar, ou seja, a avaliação daquelas aprendizagens pelas quais a escola é responsável.

aluno, turma e resultado da prova a serem preenchidos. O espaço destinado ao gabarito a ser preenchido pelos alunos foi disponibilizado na primeira folha da prova, antes da primeira questão.

Após a geração da prova, o professor respondeu as 12 questões, inserindo as suas respostas no gabarito disponível no *site* destinado aos professores. Assim que o professor concluiu essa etapa, o sistema gerou o gabarito oficial confirmando o percentual de 100% de acerto das respostas do professor. De forma geral, os professores de História tem um percentual elevado de acerto nas provas do PAAE, conforme se pode observar na TABELA 14.

TABELA 14
Quantidade de acertos dos professores de História nas provas do PAAE

ANO	TIPO DE PROVA	TOTAL DE QUESTOES	ACERTOS	% ACERTOS
2008	Diagnóstica	48.848	39.701	81,27%
2008	Aprendizagem	42.468	34.434	81,08%
2009	Diagnóstica	47.116	38.371	81,44%
2009	Aprendizagem	37.550	30.400	80,96%
2010	Diagnóstica	43.736	35.438	81,03%
2010	Aprendizagem	47.251	39.296	83,16%
2011	Diagnóstica	51.618	43.048	83,40%
2011	Aprendizagem	49.948	41.440	82,97%
2012	Aprendizagem	54.553	44.069	80,78%
2012	Contínua	16.080	12.355	76,83%
2013	Diagnóstica	56.627	52.588	92,87%
2013	Aprendizagem	53.464	41.767	78,12%
2013	Contínua	3.490	2.718	77,88%
2014	Diagnóstica	33.748	25.496	75,55%
2014	Aprendizagem	29.471	24.980	84,76%
2015	Contínua	35.186	26.649	75,74%
2016	Contínua	18.935	11.588	61,20%

Fonte: Dados da SEE-MG.

Na avaliação da SEE-MG, as respostas dos professores aos itens de teste indicam se estes dominam ou não os conteúdos avaliados nas provas.

A etapa seguinte, após a conferência do gabarito, foi a aplicação da prova pelo professor numa turma do 1º ano do Ensino Médio do noturno - composta por 30 alunos. Segundo o professor de História, o período de duração da prova foi de 50 minutos, descontado o tempo aproximado de 10 minutos destinado às orientações iniciais, chamada e informe geral sobre a prova. Embora alguns alunos tivessem

escolhido as alternativas de respostas de maneira aleatória, demonstrando desinteresse pela prova, a maioria dedicou atenção à resolução das questões.

Com o intuito de obter os resultados e os relatórios gerados pelo PAAE, o professor buscou inserir as respostas dos alunos no sistema, cinco dias após a aplicação do teste. Para ter acesso aos dados, foi necessário inserir no sistema as alternativas assinaladas por cada aluno em cada uma das questões.

Para a inserção das repostas individuais de todos os 30 alunos foi necessário o tempo de 5 horas. Nessa etapa do processo, houve um problema de ordem técnica. No sistema já constava uma lista com os nomes dos alunos cadastrados na turma, o que permitiu ao professor selecionar o aluno e lançar as suas respostas. Porém, dos 30 alunos que responderam as questões, apenas 19 deles tinham seus nomes na lista do programa, de forma que 11 não tiveram suas repostas lançadas e, conseqüentemente, não tiveram o mesmo *feedback* que os demais. Além disso, muitos alunos presentes na lista do *site* já haviam abandonado a escola durante o ano de 2015. Essa informação é importante, uma vez que evidencia que o percentual de alunos que fizeram a prova em relação ao número total da sala que aparece nos relatórios do programa destoa dos números reais do diário do professor.

Após o lançamento das respostas dos alunos, o programa gerou o relatório do “Resultado da Aplicação da Prova”, “Geral da Turma” e “Individual”. De acordo com o relatório, a turma teve um desempenho médio de 40,35% de acerto nas questões da prova. O relatório forneceu, também, o percentual de acerto em cada uma das 12 questões da prova e a relação entre o número de alunos e as alternativas de respostas escolhidas. Essas informações possibilitaram ao professor o acesso ao desempenho dos alunos em cada uma das questões, identificando o percentual de acerto, mas também os erros mais comuns. Como exemplo, são apresentadas a seguir as informações sobre uma das questões aplicada pelo professor.

QUADRO 10
Item de teste de aprendizagem de História 02

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 à 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.

Tópico 4: Tapuia e Tupi

Percentual de acerto da questão: 78,95%

Número de alunos por alternativa de resposta:

A) 0 B) 3 **C) 15** D) 1 Nenhuma das respostas 0

Fonte: Banco de Itens. Dados da pesquisa.

No quadro gerado pelo PAAE, o professor teve acesso aos acertos e aos erros dos alunos em cada um dos tópicos de conteúdos, permitindo, ainda, a comparação entre o gabarito oficial e o gabarito assinalado pelo professor. Além disso, há no mesmo quadro disponibilizado no programa o *link* “justificativa”, que permite ao professor o acesso às justificativas de cada uma das quatro alternativas de respostas do item. A seguir apresentam-se exemplos das justificativas de respostas referentes ao item aferido.

A) INCORRETA. Não há na história ato ou efeito de amaldiçoar algo. A mandioca é associada a uma criança pura que “morreu sem ter adoecido”.

B) INCORRETA. Não há na narrativa um sentido de predizer, prever ou vaticinar o futuro. É uma explicação associada às origens e não ao futuro.

C) CORRETA. Percebe-se na história a valorização da mandioca, importante alimento na culinária indígena. No mito da mandioca, o

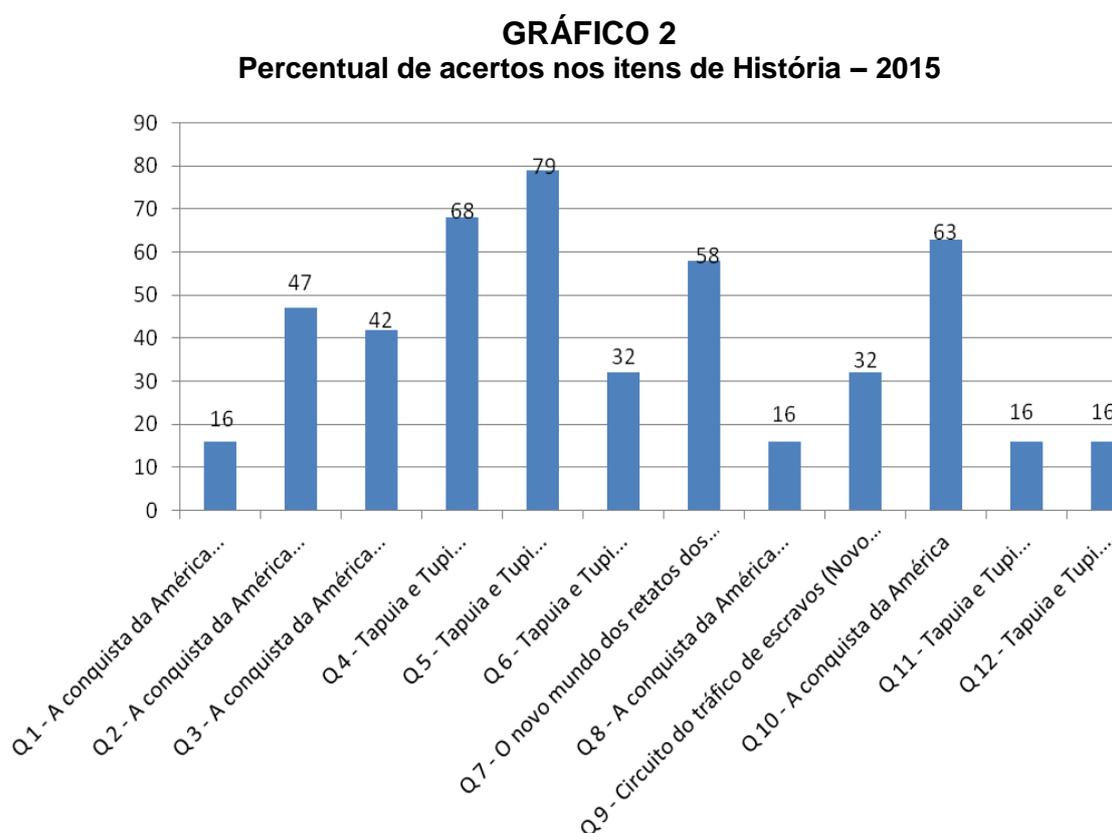
produto é associado à pureza, “a uma menina branca como leite”, “que morreu sem ter adoecido”. Nessa associação, a inocência, a singeleza da criança dá um caráter especial à mandioca, alimento importante para as populações indígenas.

D) INCORRETA. A tragédia é uma espécie de escrita dramática que inspira o terror e a piedade, e termina geralmente com um acontecimento funesto. Não é esse o sentido da narrativa, pois a morte da criança não é o centro da narrativa, e sim o ponto de partida para valorizar a origem de um produto especial na alimentação dos índios.

Fonte: Banco de Itens. (PAAE/MG, 2015a).

O professor teve acesso às justificativas das respostas incorretas e da alternativa correta, o que lhe possibilitou a visualização de informações para a correção da prova.

A última etapa da tecnologia digital oferecida pelo PAAE é a geração de gráficos com o percentual de acertos da turma em cada um dos itens de teste da prova, conforme mostra o GRÁFICO 2.



Fonte: Banco de Itens. Dados da pesquisa.

O GRÁFICO 2 apresenta uma relação entre o percentual de acertos nos itens e os tópicos de conteúdo contemplados. Por meio desses dados o professor pôde perceber que apenas nas questões 04, 05 e 10 (Tapuia/Tupi e A Conquista da América) o percentual de acerto dos alunos ficou acima de 60%. Nas questões 01, 08, 11 e 12, o percentual foi de 16%, evidenciando uma dificuldade dos alunos na resolução dos respectivos itens relacionados aos mesmos tópicos. Nesse caso, há evidências de que, de geral, os alunos apresentam baixa habilidade de interpretação de textos, uma vez que os itens nos quais o percentual de acertos foi de 16% eram contextualizados, exigindo a leitura e interpretação, sem a necessidade de memorização de conteúdos. O resultado individual dos alunos na prova confirma essa dificuldade na interpretação de textos, imagens e mapas, porque, de acordo com os resultados gerados pelo PAAE, a maioria acertou menos de 50% dos itens.

3.5 As implicações pedagógicas do PAAE: considerações intermediárias

Observa-se que o PAAE se constitui numa tecnologia educacional capaz de oferecer aos professores itens de teste padronizados, elaborados a partir das habilidades presentes no CBC. O programa possibilita o acesso ao percentual de acertos e erros dos alunos nas provas e em cada um dos itens, além dos desempenhos médio das turmas, que são sintetizados por meio de gráficos, assim como ocorre com a configuração das provas e dos itens. Por meio dos relatórios o programa disponibiliza informações sobre as respostas dos alunos possibilitando que o professor tenha acesso às dificuldades e facilidades mais comuns dos estudantes na disciplina de História, a partir de respostas aos itens de múltipla escolha.

A análise do PAAE, assim como da percepção dos professores participantes desta pesquisa e da experiência do professor de História, possibilitou apreender algumas implicações do programa de avaliação no currículo, nas práticas avaliativas e na organização do trabalho docente. Nas seções seguintes, passar-se-á a analisar essas implicações.

3.5.1 Interfaces entre o CBC de História e o PAAE

Uma primeira consideração está associada à sucedida conexão entre avaliação e currículo de História promovida pelo programa. Os itens de teste presentes nas provas geradas pelo PAAE contemplam os eixos temáticos, os temas, os tópicos e as habilidades, garantindo o anunciado pelo programa no sentido de estreitar a relação entre avaliação e currículo. A proposta, nesse caso, é a de ensinar e avaliar a partir do currículo predefinido. Essa aproximação entre avaliação e currículo esteve presente desde a proposta inicial do PAAE, em 2005, mas foi intensificada a partir de 2011, com a proposta de Reordenação dos Tópicos dos CBCs promovido pela SEE-MG.

No CBC está previsto, desde 2005, a sua relação com o PAAE e outros programas de avaliação existentes na Rede Estadual. E, nesse contexto, torna-se necessário ressaltar que:

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constituem a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor. (MINAS GERAIS, 2007, p. 9).

Para que o PAAE alcançasse os objetivos anunciados foi necessário alinhar de maneira mais eficaz a Proposta Curricular presente no CBC ao planejamento dos professores. Nesse sentido, a SEE-MG enviou para as escolas, no ano de 2011, o documento de Reordenação dos Tópicos dos CBCs a fim de que esse documento se constituísse numa referência para o planejamento dos professores. O documento redefiniu de forma mais objetiva os tópicos e as habilidades presentes no CBC que são utilizados pelo PAAE na elaboração dos itens de teste de aprendizagem.

A valorização dos programas de avaliação, em especial do PAAE, fez com que os sentidos para o ensino de História, os procedimentos da disciplina, as metodologias, assim como as Diretrizes presentes no CBC ficassem em segundo

plano, devido à ênfase dada as habilidades do Ensino de História adotadas na matriz para a formulação de itens de teste.

A partir da análise dessa Reordenação dos Tópicos dos CBCs (2011), observou-se que a concepção de currículo defendida no CBC foi prejudicada na medida em que ocorreu a priorização das habilidades presentes na Proposta Curricular em detrimento dos procedimentos, das metodologias e dos sentidos para o Ensino de História. De acordo com informações inseridas no capítulo 2, a concepção de ensino de História, evidenciada nos métodos e na finalidade de ensino defendida no CBC, está em consonância com as correntes historiográficas mais recentes, em especial com as pesquisas da História Social Inglesa, Escola dos *Annales* ou da História Cultural. Ou seja, avalia-se que os autores elaboraram o CBC mais influenciados pelas pesquisas no campo do Ensino de História, e por historiadores indicados como exemplo de referência no documento, do que de possíveis influências de políticas externas de avaliação. Entretanto, a necessidade de uma matriz objetiva para a implementação de uma política educacional de resultados, com uso da avaliação, fez com que o CBC ficasse refém dos objetivos definidos pelos programas de avaliação e, no caso do ensino de História, subordinado aos objetivos do PAAE.

Diante dessa mudança, optou-se por analisar a Proposta Curricular priorizada na Reordenação dos Tópicos do CBC (2011), a fim de destacar os limites impostos ao currículo com o estreitamento curricular gerado pela valorização de uma política de avaliação.

No referido documento, a SEE-MG redefiniu o CBC de História para o Ensino Médio do 1º ao 3º ano. Identificou-se empenho dessa Secretaria em priorizar os tópicos e as habilidades previstas no PAAE para a elaboração dos itens de teste de aprendizagem.

Também se constatou que a SEE-MG enviou a nova versão do CBC a todas as escolas, e passou a orientar os dirigentes e especialistas de educação a acompanharem os planejamentos dos professores de forma a verificar se eles atendiam as exigências previstas no documento. Nesse caso, percebe-se a intenção de estreitar a relação entre o que se ensina e o que se avalia, ou de colocar o currículo a serviço da avaliação.

Nesse sentido, para além da contextualização dessas reformas introduzidas na educação, identificaram-se implicações no currículo de História adotado no Ensino Médio em Minas Gerais. O uso das avaliações em Minas Gerais se deu num contexto de introdução da lógica neoliberal de educação, anunciada por Sacristán (2011), promovendo a valorização da avaliação em detrimento do currículo.

Esse movimento da SEE-MG de deslocamento das práticas curriculares privilegiando a avaliação, promove dois problemas na proposta curricular da disciplina de História para o Ensino Médio: distorção conceitual e estreitamento da noção de currículo. Esses problemas serão analisados, a seguir, a partir de estudos no campo do currículo.

3.5.1.1 Habilidades e competências no CBC: delimitando conceitos polissêmicos

Embora cada vez mais presentes nas propostas curriculares, a partir dos anos de 1990, a maioria dos documentos não problematiza a adoção da abordagem da educação por competências. Essa concepção está presente nos PCNs (2000), PCNs+ (2002), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), o que acabou influenciando as propostas curriculares nos estados.

Em Minas Gerais, o CBC apresenta uma seleção de competências consideradas básicas no processo de ensino-aprendizagem para o Ensino Médio, justificando essa escolha em atendimento aos parâmetros nacionais. Entretanto, não há referências teóricas e conceituais que justifiquem essa opção. O documento apresenta três grupos de competências e um de atitudes, conforme mostra, a título de exemplo, o QUADRO 11.

QUADRO 11
Relação de competências no CBC História

Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com fontes históricas de diversos tipos, identificando seu contexto de produção (tempo/espaço/sujeito) e relacionando-as entre si. - Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. - Formular questões estratégicas para o estudo de problemas históricos. - Ler e escrever textos históricos, utilizando corretamente os conceitos específicos da disciplina. - Interpretar textos, sobretudo textos históricos, discernindo os seu conteúdo essencial.
Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. - Fazer síntese histórica de processos em estudo, utilizando diferentes linguagens (escrita, iconográfica, artística, etc.). - Explicar e comparar diferentes pontos de vista ou interpretações históricas sobre um mesmo tema. - Exercer seus valores, reconhecendo a necessidade de atender aos interesses da comunidade e respeitando a existência legítima de valores diferentes. - Desenvolver e utilizar instrumentos de sistematização dos dados de pesquisa.
Contextualização Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. - Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou simultaneidade. - Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. - Fazer ordenação cronológica correta do ponto de vista histórico. - Relacionar uma interpretação histórica com seu contexto de produção.
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e respeitar a diversidade étnico-cultural das sociedades. - Atuar sobre os processos de construção da memória social, com base na diversidade étnico-cultural. - Refletir sobre os seus valores individuais e os partilhados no grupo sociocultural de referência. - Descobrir e reconhecer a existência de valores diferentes dos valores de seu grupo socioeconômico de referência . - Negociar soluções coletivas para problemas comuns, propostos em sala de aula. - Reconhecer o direito do outro de manifestar-se e apresentar suas ideias.

Fonte: MINAS GERAIS, (2007, p. 72-74). Adaptado pelo autor.

Embora presente no CBC, as competências indicadas no QUADRO 11 não foram mantidas no documento reordenado pela SEE-MG para as escolas em 2011. Na nova versão, elaborada com a intenção de se constituir como referência para o planejamento dos professores e para a elaboração dos itens de teste de aprendizagem, optou-se pelo uso das habilidades. A imprecisão dos conceitos não é exclusividade do CBC.

Com o objetivo de apresentar pontos de vista sobre a concepção de educação por competências, Sacristán (2011) reuniu autores que buscaram revelar o significado da influência do discurso sobre as competências na educação. Segundo o autor, o termo competência possui uma raiz latina: “disputa, luta, rivalidade”, por outro lado, “alude a capacidades humanas incumbência, poder ou atividade própria de alguém”. Uma terceira acepção do termo é a “de ter perícia, aptidão para fazer algo ou para intervir em assunto; quer dizer, ser competente”. (SACRISTÁN, 2011, p. 35).

Apesar da multiplicidade de sentidos e significados, a adoção de competências na educação está ligada a ideia de tornar os sujeitos competentes para algo. Pelo menos é o que afirma Sacristán (2011), a partir de sua análise em relação a várias propostas curriculares de países da Europa e de relatórios da UNESCO, da OCDE, por meio dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que vem influenciando as reformas educacionais em vários países da América Latina. Segundo o autor:

Há sinônimos ou conceitos com os quais [a competência] compartilha significados, como os de aptidão (presença de qualidades), capacidade ou poder para... (talento, qualidade que alguém possui para o bom desempenho de algo) ou o de habilidade (capacidade e disposição para algo, habilidade para executar algo que serve de adorno para alguém, como dançar, montar a cavalo, etc.) que se relaciona com a destreza (precisão para fazer coisas ou para resolver problemas práticos). Aparece ser uma espécie de conhecimento prático para fazer coisas, resolver situações... E sugere efetividade, ação que surte efeitos. Todos esses termos se referem à perícia, à possibilidade, a estar capacitado para algo, a realizar, a concluir, a ser capaz de responder a solicitações que devem ser respondidas com certa precisão. (SACRISTÁN, 2011, p. 35-36).

Nessa perspectiva, verifica-se na avaliação de Sacristán a ausência de consenso acerca do significado dessa nova linguagem adotada na educação, os

relatórios internacionais da DeSeCo buscam unificar o conceito de competências, “definidas como aprendizagens mensuráveis em testes”. (SACRISTÁN, 2011, p. 38).

Nesse sentido, para o autor,

embora comecem se apresentando como instrumento da avaliação, as competências terminam por se converter em um conceito em torno do qual se constrói um discurso global sobre a educação. [...] Está se configurando um modelo pedagógico - pelo menos no discurso - alimentado pelas discussões sobre indicadores, valorização de resultados, exigindo o ajuste a um mercado de trabalho imprevisível, solicitando reflexão sobre em que medida se diferencia um objetivo de um conteúdo ou de uma competência. Por outro lado, se desvalorizam os discursos acerca de temas como as culturas juvenis, sobre como oferecer uma cultura que possa interessar, qual papel dos educadores, quem são os que fracassam. (SACRISTÁN, 2011, p. 38-40).

Esse movimento, de utilizar o conceito de competências como aprendizagens mensuráveis em testes vem ocorrendo em Minas Gerais com a reordenação do CBC que passou a ser utilizado como matriz de referência para a elaboração de itens de teste de aprendizagem. Os sentidos, as finalidades, a metodologia e os procedimentos do Ensino de História são preteridos em detrimento de um conjunto de habilidades previamente definidas. Essa intenção está claramente definida no PAAE, pois se espera que os professores organizem o ensino a partir das habilidades utilizadas na elaboração dos itens. Contudo, além do estreitamento curricular promovido por essa proposta, percebem-se alguns problemas na definição do conceito de habilidades proposto no documento de Reordenação dos Tópicos do CBC (2011).

Além do caráter polissêmico das competências, existe uma dificuldade em distinguir os conceitos de competências e habilidades. Alguns autores atribuem essa dificuldade a uma “pobreza teórica”, ou “pobreza epistemológica” existente na concepção de educação por competências. (SACRISTÁN, 2011; SANTOMÉ, 2011).

Com uma postura favorável à educação por competências, Perrenoud (2002) define o conceito como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. (PERRENOUD, 2002). O autor procura associar o conceito à capacidade de agir de maneira eficaz para solucionar, de forma adequada, uma série de situações. Já o conceito de habilidade estaria ligado ao princípio da ação, ao saber fazer alguma coisa. Na prática, cada competência é formada por um conjunto de habilidades que

são mobilizadas para a execução de uma ação em uma área de conhecimento específica. Grande parte dos documentos curriculares elaborados sob a concepção de educação por competências procuram apresentar as habilidades associadas a determinadas competências e o conteúdo ao qual elas se referem.

No caso do documento de Reordenação dos Tópicos do CBC, a matriz de referência elaborada pela SEE-MG utiliza o termo habilidades, que são associadas aos eixos temáticos, aos temas e aos tópicos. O documento, apresentado como principal referência para o planejamento dos professores, descreve o objeto da avaliação, ou seja, aquilo que se espera que os estudantes desenvolvam. A ideia é a de que o desenvolvimento das habilidades cognitivas (previamente definidas no CBC) pode ser observado em alunos por meio de suas respostas a itens, cuja solução depende do domínio da habilidade considerada.

Não é difícil perceber no documento o movimento descrito por Sacristán (2011) de utilizar o conceito de competências e habilidades como *aprendizagens mensuráveis em teste*. Os objetivos do ensino de História são reduzidos aos de desenvolver habilidades nos estudantes que são previamente definidas pela proposta curricular. Espera-se que na disciplina de História os professores contribuam para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e verifiquem, através dos itens de teste gerados pelo PAAE, se de fato as habilidades foram consolidadas pelos alunos. Caso os itens demonstrem que as aprendizagens não se efetuarão, recomenda-se que o professor retome o planejamento, como forma de garantir o desenvolvimento dessas habilidades. Antes de refletir sobre os limites que tal concepção impõe, diante das possibilidades no campo do conhecimento, torna-se relevante destacar alguns equívocos na adoção do conceito de habilidades presentes no documento de Reordenação do CBC.

Cada habilidade presente no documento constitui um descritor para a elaboração de item de teste utilizado para aferir as aprendizagens dos alunos no ensino de História. Porém, diferentemente do conceito de habilidades e competências gerais, definidas por Perrenoud ou Sacristán, e da forma em que, por exemplo, se apresentam na matriz utilizada no ENEM, no CBC as habilidades às vezes se confundem com atividades, ficando restritas a determinados conteúdos do ensino de História. Para ilustrar, serão apresentadas algumas habilidades presentes no CBC História e na matriz de referência de Ciências Humanas do ENEM:

Quadro 12
Matriz de habilidades adotadas no Enem e no CBC da disciplina de História

ENEM	Documento de Reordenação do CBC
<p>Competências: Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.</p>	<p>Competências Não há indicação. O documento opta por eixos temáticos, temas e tópicos mais relacionados a conteúdos do que às competências.</p>
<p>Habilidades H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço. H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades. H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder. H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas. H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.</p>	<p>Habilidades: - Analisar músicas, poemas, que expressem o olhar do movimento tropicalista sobre o Brasil. - Analisar músicas, filmes, poemas significativos das reivindicações do movimento da contracultura. - Analisar a atitude de Montezuma em relação aos espanhóis. - Interpretar os conflitos entre fazendeiros e grupos indígenas. - Problematizar as construções do Tupi histórico e do “Tapuia” feroz. - Interpretar os eventos da “Guerra dos Guaranis”. - Mapear o comércio triangular nas Treze Colônias inglesas. - Situar Pedro II como um imperador burguês.</p>

Fonte: Matriz de Referência do ENEM e CBC História. Adaptado pelo autor.

Constata-se na proposta curricular de Minas Gerais que as habilidades assumem o sentido das competências, uma vez que estas são omitidas. A análise comparativa entre as habilidades presentes no QUADRO 12 evidencia, ainda, que, no CBC, diferentemente da matriz do ENEM, grande parte das habilidades ficam restritas a determinados conteúdos da disciplina de História, o que distorce o sentido tanto do conceito de competências como o de habilidades.

Para Sacristán (2011), a habilidade é definida como capacidade e disposição para algo, e se refere a “um construto psicológico, que envolve aspectos cognitivos, motivacionais, uma estimativa subjetiva dos recursos pessoais para fazer algo, relacionados a tendências de agir”. (SACRISTÁN, 2011, p. 37-38).

Torna-se relevante destacar o modo distorcido pelo qual as habilidades da disciplina de História são apresentadas no Documento de Reordenação do CBC. Nesse documento o conceito de habilidades foi confundido com o domínio de conteúdos tradicionais da disciplina de História. Um item construído, por exemplo, para aferir as habilidades dos alunos em “Mapear o comércio triangular nas Treze

Colônias inglesas” (MINAS GERAIS, 2011, p.2), não é capaz de dizer muita coisa, para além da informação se o aluno sabe ou não o conteúdo do comércio triangular nas Treze Colônias. Caso o aluno acerte o item, é possível afirmar que o mesmo possua tal habilidade? Ou, caso contrário, se ele errar a proposição pode-se afirmar que o mesmo não possua tal habilidade? O conceito apresentado por autores, como Perrenoud ou Sacristán, associa a habilidade à capacidade ou disposição para algo, “habilidade intelectual capaz de ser aplicada a atividades e situações diversas”. (SACRISTÁN, 2011, p. 37). No entanto, no CBC, grande parte das habilidades adquire um sentido distinto, de memorização, domínio de conteúdos, dificultando a percepção acerca da capacidade do aluno de transpor a habilidade aferida nos itens para outra situação, para além do conteúdo ao qual a habilidade foi relacionada de forma restrita. Para ilustrar, apresenta-se outro exemplo, o aluno pode ter a habilidade de interpretar textos sobre determinados eventos históricos, mas se não tiver estudado a *Guerra dos Guaranis*, pode não acertar um item que busque aferir as habilidades de “Interpretar os eventos da Guerra dos Guaranis” (MINAS GERAIS 2011, p. 2), o que não necessariamente quer dizer que tal aluno não possua a habilidade de interpretar textos.

Percebe-se em grande parte das habilidades presentes no documento de Reordenação dos Tópicos do CBC que estas não conseguiram ultrapassar a noção de conteúdos tradicionalmente presentes nas propostas de ensino de História, o que se configura como uma contradição, uma vez que o CBC se apresenta como uma proposta curricular influenciada pela concepção de educação por competências, que se propõe a superar essa noção tradicional. Observa-se no QUADRO 4, que no CBC os verbos de comando, tradicionalmente utilizados em matrizes de avaliação (operar, interpretar, problematizar, mapear, situar), são acompanhados de conteúdos (*Guerra dos Guaranis*, *Treze Colônias inglesas*, movimento de contracultura, etc.) que limitam o sentido atribuído às habilidades. Percebe-se aí, na proposta da SEE-MG para a disciplina de História, uma iniciativa mal sucedida em superar a proposta curricular tradicional, que listava um conjunto de conteúdos a ser ministrado pelos professores, pela nova linguagem das habilidades na educação a qual se refere Perrenoud, (2001; 2002), Sacristán (2011) e Santomé, (2011).

Concluindo, a análise do documento mostra que o CBC agrega concepções distintas, muitas vezes mistura conceitos e, por conta disso, provoca uma série de

distorções. Diante do exposto, pode-se afirmar que há contradição entre as finalidades e objetivos do ensino de História defendidos no CBC e na matriz apresentada na Reordenação do documento.

3.5.2 Avaliação formativa: entre o dito e o feito

Uma segunda consideração diz respeito à função da avaliação no ensino de História em pauta. Embora, o PAAE se assente numa concepção de avaliação formativa, no caso analisado, a avaliação assumiu uma função tradicional, também conhecida como avaliação somativa. De acordo com Alavarse e Gabrowski (2013), esse tipo de avaliação considera o resultado no fim do processo educativo, para, sobretudo, verificar o aprendizado dos conteúdos e objetivos relevantes. Diferentemente da função formativa, nesse caso a avaliação não é utilizada para alterar o percurso do processo de ensino e aprendizagem, mas apenas para oferecer o *feedback* ao aluno informando-lhe o nível de aprendizagem adquirido.

Retomando a pesquisa de campo, é importante mencionar que o professor aplicou a prova no final do mês de novembro, no período de encerramento do 4º bimestre, com o intuito de averiguar se os conteúdos ensinados foram aprendidos pelos alunos. Os resultados gerados pelo PAAE deram ao professor um retorno das aprendizagens da turma e de cada um dos alunos em particular, evidenciando um baixo rendimento por parte da maioria. Entretanto, como essa foi a primeira e única vez que o professor utilizou o PAAE no ano de 2015, não houve a possibilidade de comparação em relação às habilidades dos alunos, adquiridas antes da aplicação da prova. Segundo o professor, a grande quantidade de tarefas acumuladas no final do ano, como o fechamento e a entrega de notas, conselho de classe, preparação de atividades de recuperação de estudos, entre outras, sobrecarregaram seu trabalho, dificultando, inclusive, uma análise mais detalhada dos dados gerados pelo programa. Na avaliação do participante da pesquisa, a sobrecarga de trabalho dos professores tem prejudicado a utilização da tecnologia disponibilizada pelo PAAE.

Essa constatação nos remete novamente às ideias de Santos (2013), segundo as quais as práticas pedagógicas no interior da escola adquirem sentidos diferentes das prescrições. A autora acredita que:

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).

No caso em análise, a avaliação, diferentemente do anunciado, adquiriu uma função tradicional, ficando restrita à verificação da aprendizagem, sem o julgamento dos resultados e a tomada de decisões visando garantir as condições favoráveis às aprendizagens não adquiridas pelos alunos.

3.5.3 As implicações pedagógicas do PAAE no trabalho docente

Para a reflexão acerca das implicações do PAAE no trabalho docente, buscou-se inserir o programa no contexto da expansão dos sistemas de avaliação que têm influenciado as reformas educacionais em vários países, incluindo o Brasil.

Conforme apresentado nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, a criação do SIMAVE, incluindo o PAAE, nasce do pressuposto de que metodologias eficientes, capazes de revelar informações precisas sobre o desempenho dos estudantes, da escola e dos agentes relacionados, possibilitariam o desenvolvimento de políticas públicas efetivas para a educação, como forma de revelar para a sociedade se os investimentos na escola estão resultando em aprendizagens significativas para os alunos. Nesse contexto de reformas inspiradas no “*accountability*”, os programas de avaliação adquirem prioridade na definição dos objetivos educacionais para a Educação Básica, “estabelecendo indicadores, entre os quais a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 28).

Nesse contexto, o PAAE surge com uma função estratégica, dentro de uma concepção de gestão por resultados, a fim de contribuir para a melhoria dos resultados da escola. Constata-se que esse modelo de gestão promove modificações na identidade docente, à medida que introduz funções, para o professor, até então inexistentes.

A tecnologia digital ofertada pelo PAAE exigiu do professor novas habilidades no ofício da docência. No processo de geração da prova e dos dados referentes ao desempenho dos alunos no teste, o professor exerceu a função técnica de operacionalizar o sistema, porém com a participação restrita na definição do currículo, uma vez que a matriz de referência da prova é definida a priori. Observa-

se essa restrição, também, na elaboração da prova, visto que os itens de teste de aprendizagem que estão disponibilizados no Banco de Itens do programa são construídos por especialistas contratados pelo Instituto Avaliar. Além disso, os resultados dos testes foram fornecidos pelo programa, após a inserção das respostas dos alunos. Nesse processo, coube ao professor, além da função de operacionalizar o programa, escolher, entre as opções disponíveis, os eixos temáticos, os temas, os tópicos e as habilidades correspondentes aos conteúdos ensinados em sala de aula.

Destaca-se ainda a relação do professor com o tempo utilizado na aplicação da prova do PAAE. O processo, que exigiu o acesso para a escolha dos itens, a resolução do gabarito do professor, a impressão, a aplicação da prova, a inserção das respostas dos alunos e a geração dos relatórios do PAAE, com respectivos gráficos e a consulta às justificativas de respostas para a correção, demandou um tempo de planejamento não disponibilizado ao professor. Segundo o participante da pesquisa, foi necessário, aproximadamente, o tempo de planejamento de 4 horas para escolher os itens utilizados na prova e concretizar a resolução do gabarito do professor. Também necessitou de mais 5 horas para inserir os dados dos alunos e gerar os relatórios. Além disso, foi necessário interromper o processo devido a quedas da internet, que, segundo o professor, impediram a operacionalização do programa.

Na avaliação do professor, a ausência de tempo disponível para a utilização do PAAE prejudica a sua utilização, pois o tempo existente destinado ao planejamento é utilizado para o estudo e a preparação das aulas. As considerações do professor adquirem maior relevância diante da informação de que ele leciona em três turnos, em duas redes distintas de educação, situação vivenciada por outros professores da Educação Básica que, diante dos baixos salários pagos pelas redes de ensino, exercem jornadas duplas ou triplas.

A operacionalização do PAAE exigiu do professor funções até então inexistentes na rede estadual. Passou-se a exigir do professor uma atenção maior aos resultados dos alunos em testes, além de habilidades no manuseio de tecnologias digitais a serviço do controle das aprendizagens dos alunos, o que se aproxima do conceito de performatividade anunciada por Ball (2002) e das mudanças na profissão docente referidas por Oliveira (2010), no primeiro capítulo

desta dissertação. Além de novas funções atribuídas ao professor, a instalação da cultura da performatividade competitiva instaura novos elementos na organização escolar, levando o profissional a assumir a responsabilidade e ao mesmo tempo se comprometer com os resultados alcançados, mediante avaliações dos processos de aprendizagens. Constata-se, dessa forma, uma nova visão de gestão introduzida na organização escolar responsável por mudanças na identidade docente.

3.6 As implicações da cultura da avaliação no ensino de História

Entre as polêmicas existentes nos debates acerca do ensino de História, as questões envolvendo os conteúdos e os métodos ganham destaque. Segundo Bittencourt (2009) nos cursos de formação de professores há um esforço em superar os conteúdos e os métodos tradicionais, de forma que os debates em torno da disciplina de História passam também pelas concepções de escola, de saber por ela transmitido ou produzido, assim como a função e o poder do professor e dos sujeitos envolvidos na constituição do conhecimento. (BITTENCOURT, 2009).

Essas questões centrais, a que se refere à autora, não são exclusivas da disciplina de História, uma vez que diversos autores no campo das teorias da aprendizagem e da didática buscaram demonstrar que o papel atribuído à escola, ao aluno e ao professor, assim como a importância atribuída aos métodos e aos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem são centrais nas diversas teorias do conhecimento existentes. (MIZUKAMI, 2003; SANTOS, 2005).

Em relação ao ensino de História, duas abordagens importantes estão presentes no debate em torno da concepção mais apropriada para a disciplina escolar: Transposição Didática ou Conhecimento Autônomo. (BITTENCOURT, 2009). Fundamentada nas ideias de Ives Chevallard, a Transposição Didática busca dissociar o saber erudito, proveniente das ciências produzidas na academia, do saber escolar. Nesse caso, a didática faz o papel da mediação entre os saberes, fazendo a transposição de um conhecimento produzido fora da escola, pensado em outra esfera, para o seu interior. Como afirma Bittencourt: “A disciplina escolar depende do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a transposição”. (BITTENCOURT, 2009, p.36).

Nessa concepção, estabelece-se uma hierarquia entre os saberes, pois é o saber científico que dá legitimidade às disciplinas escolares e aos agentes responsáveis pela divulgação dos saberes, com status inferior aos professores da Educação Básica. Como consequência dessa perspectiva, os conteúdos e os métodos são separados, ficando os conteúdos como responsabilidade da produção científica e os métodos interpretados como técnicas pedagógicas, transformadas em didática, com o intuito de facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. (BITTENCOURT, 2009). Observa-se que nessa abordagem a escola e o professor são receptores e reprodutores de conhecimentos externos que são legitimados em outras esferas, dissociadas da realidade concreta dos sujeitos escolares envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, o professor

é um intermediário desse processo de reprodução, cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar. (BITTENCOURT, 2009, p. 37).

A partir das ideias de André Chervel (1990), outros autores críticos da Transposição Didática compreendem a Disciplina Escolar como Entidade Específica ou Conhecimento Autônomo. Nessa abordagem, a disciplina não se resume a simples transposição do saber científico para a escola, uma vez que o saber “constrói-se por intermédio de uma teia de outros conhecimentos” (BITTENCOURT, 2009, p. 38). Apesar de reconhecer as especificidades entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, essa concepção não estabelece hierarquia entre os saberes, uma vez que a hierarquização entre o saber erudito e o saber escolar tem problemas de ordem epistemológica e de relações de poder. (BITTENCOURT, 2009).

Nessa perspectiva, os conteúdos e os métodos não são compreendidos separadamente, porque ambos estão inseridos na cultura escolar e “possuem relações com as ciências de referência, mas não meras adaptações”. (BITTENCOURT, 2009, p. 39). Nesse caso, portanto,

a seleção dos conteúdos depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade. (BITTENCOURT, 2009, p. 39).

Percebe-se, então, que as distintas formas de compreender os conteúdos e os métodos interferem na definição de uma proposta de ensino de uma disciplina, que pode ser concebida como transmissora ou produtora de conhecimento. A proposta de ensino interfere também na definição dos objetivos da disciplina, do currículo e das formas de avaliação, de forma que se pode pensar as disciplinas escolares a partir de seus elementos constituintes: os métodos, os conteúdos, os objetivos, o currículo e a avaliação. Na Transposição Didática ou na abordagem do Conhecimento Autônomo, esses constituintes da disciplina de História adquirem significados distintos. Concordando com a visão de Bittencourt (2009), defende-se o posicionamento de que a didática não pode ser compreendida como uma atividade limitada a produzir métodos para melhor “transpor conteúdos externos, simplificando de maneira mais adequada possível os saberes eruditos ou acadêmicos”. (BITTENCOURT, 2009, p. 49).

Entretanto, segundo a autora, a partir do final dos anos 1990, as forças econômicas internacionais, inspiradas no neoliberalismo, vêm impondo mudanças nos currículos como forma de submeter a todos os países a lógica de mercado. Nesse processo, os sistemas de avaliação têm interferindo no processo de reformas das propostas curriculares, conteúdos e métodos da disciplina de História, fazendo com que os conteúdos sejam condicionados pelo sistema de avaliação dos exames, aproximando a disciplina de História da abordagem da Transposição Didática.

Esse movimento, provocado pela expansão dos sistemas de avaliação, também foi observado por Veiga-Neto (2013):

A avaliação se tornou um farol para o currículo, porque aponta rumos, mas principalmente porque alimenta os delírios avaliatórios que se abatem sobre as políticas e as práticas educacionais na atualidade. (VEIGA-NETO, 2013, p. 156).

A abordagem desenvolvida por Veiga-Neto (2013) e Bittencourt (2009), acerca dos efeitos dos sistemas de avaliação sobre o currículo e a didática no contexto do neoliberalismo, nos ajuda a ampliar a análise crítica do PAAE adotada neste trabalho. Percebe-se, nos discursos que fundamentam a adoção dos sistemas e programas de avaliação, uma crença na “ideia de que o aperfeiçoamento da avaliação resultará no aperfeiçoamento da educação e no progresso social”. (VEIGA-NETO, 2013 p.166). Segundo o autor, há pelo menos três fases principais no desenvolvimento de currículo adotado nas disciplinas escolares: planejamento,

execução e avaliação, sendo que o destaque dado a cada uma das fases depende da concepção de educação adotada. Nas palavras do autor,

Algumas pedagogias dão intenso destaque ao planejamento, enquanto outras se preocupam com a fase de execução de um currículo. Numa concepção tecnicista a aposta é num planejamento curricular prévio, minucioso e quase rígido, a ser seguido à risca. Uma concepção politizante aposta em práticas curriculares dependentes do contexto, com planejamento flexível, pouco minucioso e relacionado com a situação concreta vivida nos diferentes contextos socioculturais em que se dão as relações de ensino e aprendizagem. (VEIGA-NETO, 2013, p. 165).

Segundo o autor, no contexto do neoliberalismo é sintomático o deslocamento das práticas curriculares no sentido de privilegiar a avaliação, por essa razão ele diz:

Recorrendo ao sequenciamento curricular que sai do planejamento, passa pela execução e chega à avaliação, pode-se dizer que estamos assistindo a um forte deslocamento de ênfase para o lado direito dessa sequência. Um desvio à direita. (VEIGA-NETO, 2013, p. 165).

Com a expressão desvio à direita, o autor ressalta não apenas um deslocamento de ênfases, mas também, ao mesmo tempo, uma quebra e organização da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento, execução, avaliação); tal sequência passa a ser avaliação, planejamento, execução. Esse desvio à direita ao mesmo tempo em que se alimenta da racionalidade neoliberal contribui para a expansão e o fortalecimento dessa mesma racionalidade. O neoliberalismo é compreendido aqui não como uma “superestrutura” ou “ideologia homogênea com princípios coesos, estáveis, válido para qualquer sociedade”, mas “como uma forma de vida, uma tecnologia de governo e governabilidade sobre a vida”. (VEIGA-NETO, 2013 p.158). Nessa abordagem, “o essencial não está na troca, como imaginavam os liberais do XVIII”, mas “na concorrência”, de forma que, no neoliberalismo, “a competição, seja no âmbito dos indivíduos ou das empresas, das corporações, das instituições e mesmo dos Estados, é a essência” e por isso deve ser estimulada. (p. 158).

Ainda segundo Veiga-Neto, a teoria do capital humano³⁵ é a manifestação sofisticada desse neoliberalismo difusor do consumismo. De acordo com essa teoria, as capacidades e as destrezas de cada indivíduo são um tipo de capital e, por isso,

³⁵ Essa teoria se desenvolveu em meados do XX, por Theodor Schulz e Gay Becker e sobre a qual se assentou o neoliberalismo norteamericano da escola de Chicago.

adquirem valor de mercado “cada um é a sua própria mercadoria num mundo de trocas de acumulação”, de forma que “a cada um deve interessar sempre aumentar seu capital próprio”, o que “é conseguido com muito preparo, muita dedicação e uma constante competição com os outros e consigo mesmo”. (VEIGA-NETO, p. 160, 2013). Nessa lógica econômica de conceber o mundo é atribuída a escola uma importância estratégica, uma vez que esta é “convocada a ensinar como cada um deve tornar sua vida melhor, mais rica e mais completa, independente da classe ou circunstância de nascimento”. Nessa abordagem, espera-se que a escola favoreça a ampliação de consumo e da competição, formando “indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo”. (VEIGA-NETO, p. 160, 2013).

É essa lógica de mercado que alimenta as reformas de Estado anunciadas no capítulo 1, com objetivo de estimular a ampliação dos sistemas e programas de avaliação, como forma de controlar os currículos das disciplinas escolares. Nessa lógica, o currículo avaliado (BITTENCOUT, 2009) se materializa pelas ações dos professores e das escolas, ao medirem o domínio das habilidades e competências explícitas pelos alunos, que são previamente definidas, independente do contexto socioeconômico dos estudantes e das práticas escolares. Nessa racionalidade, o ensinar e aprender se limita “aos lamentáveis treinamentos” de competências para a competição e o consumo, com a finalidade de capacitar o aluno “a se tornar um empreendedor de si mesmo”. (VEIGA-NETO, p. 160, 2013).

Observa-se vários elementos dessa tendência de deslocamento das práticas curriculares no sentido de privilegiar a avaliação nas Políticas de Resultados que foram implementadas em Minas Gerais, entre 2003 e 2014, com o destaque atribuído ao SIMAVE, ao qual o PAAE esteve vinculado. Verificou-se, a partir da análise do PAAE, e de sua operacionalização nas escolas por parte dos professores de História do Ensino Médio, que os fundamentos, os procedimentos, os sentidos e as metodologias propostas no CBC foram preteridos em detrimento das habilidades utilizadas como descritores no Documento de Reordenação dos Tópicos do CBC, que foi transformado em matriz do PAAE. Como forma de estreitar a relação entre o que se avalia e o que se ensina, ocorreu um empenho da SEE-MG na redefinição do CBC de História para o Ensino Médio do 1º ao 3º ano, como forma de priorizar os

tópicos e as habilidades que são utilizadas pelo PAAE na elaboração dos itens de teste de aprendizagem.

A tecnologia do PAAE, incluindo a quantidade de provas aplicadas aos alunos, as novas exigências impostas aos professores, os itens de teste disponibilizados no sistema, a relação proposta entre CBC e o programa, as modalidades de avaliação existentes (Avaliação Diagnóstica, Contínua e Final), fomenta a cultura da avaliação nas escolas envolvendo diretores, pedagogos, professores, alunos e seus familiares, interferindo na abordagem do ensino da disciplina de História.

Como observou Veiga-Neto (2013), na cultura da avaliação fomentada pela lógica neoliberal, “difícilmente se avalia alguém tomando por referência a sua própria história, seus próprios avanços ou retrocessos, suas próprias dificuldades ou capacidades”. Sempre se buscam comparações a partir de tipos idealizados, padronizados e previamente definidos. No caso do PAAE, as ferramentas do programa possibilitam saber se o aluno sabe ou não um determinado conteúdo (confundido com habilidades), mas não possibilita saber o que ele conhece acerca do assunto. Nessa lógica, a “Educação por Competências”, a qual se refere Sacristán (2011), oferece o comportamento pragmático esperado pela racionalidade econômica do neoliberalismo. Dessa forma, a cultura da avaliação instituída com o PAAE favorece a aproximação da disciplina de História da abordagem da Transposição Didática, com fortes elementos do tecnicismo, desconsiderando os sujeitos docentes e discentes e os contextos sociais aos quais estes estão imersos em suas tensões sociais, dilemas, dificuldades, diversidades, que são oriundas de uma tradição excludente. (ARROYO, 2013). Ao negligenciar a autoria local e o protagonismo dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, a cultura da avaliação instituída com o PAAE dificulta a formação crítica, uma vez que impõe ao trabalho docente tempos e espaços favoráveis à racionalidade pragmática.

CAPÍTULO 4 A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO ADOTADA NO PAAE E O DEBATE NO CAMPO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Este capítulo tem como foco a análise pedagógica dos itens de teste do PAAE, especificamente da disciplina de História, considerando os limites e as possibilidades da utilização de testes padronizados, a fim de compreender a concepção de avaliação, teórico-pedagógica e de ensino-aprendizagem, sob a qual se fundamenta o programa, a partir da colaboração de estudos no campo da avaliação da aprendizagem.

Para tal fim, considera-se importante, no primeiro momento, investigar os conceitos, os pressupostos, as bases teóricas adotadas no PAAE e, no segundo momento, optou-se por observar se os itens presentes nas provas de História, que foram aplicadas aos alunos do Ensino Médio, atendem à concepção de avaliação defendida pelo programa. Procurou-se também submeter a concepção de avaliação formativa adotada no PAAE às críticas desenvolvidas por estudiosos no campo da avaliação da aprendizagem.

4.1 A confiança atribuída pelo PAAE aos itens de teste de aprendizagem

No ano de 2013 a SEE-MG publicou o Manual do PAAE, com o intuito de auxiliar coordenadores, diretores escolares, especialistas e professores na operacionalização do programa e, assim, contribuir para que a avaliação alcançasse os objetivos. (MINAS GERAIS, 2013b).

O documento aponta o pioneirismo de Minas Gerais na criação de instrumentos próprios de avaliação, condição fundamental para alcançar “a eficácia de quaisquer medidas do campo educacional”. (MINAS GERAIS, 2013b, p.7). Destacam-se neste trabalho as possibilidades indicadas no manual com o intuito de problematizar a concepção de avaliação defendida no PAAE, a partir da análise de itens de testes que foram gerados pelo programa e aplicados nas escolas de Ensino Médio.

Nesse sentido, ressalta-se que a análise pedagógica dos itens é um caminho necessário para verificar se o programa atende às expectativas, pois na intenção “o PAAE tem uma abordagem diagnóstico-formativa, identificando o estágio de

desenvolvimento do aluno”, possibilitando, portanto, “diagnósticos pontuais e longitudinais, sobre desempenhos individuais, setoriais ou gerais”. (MINAS GERAIS, 2013b, p. 9). Por meio das três avaliações oferecidas (Avaliação Diagnóstica, Aprendizagem Anual e Avaliação Contínua) o PAAE é considerado uma tecnologia eficiente na verificação da “aprendizagem agregada pelo aluno durante o ano” (p.13).

Nesse processo pedagógico de acompanhamento das habilidades dos alunos e do trabalho do professor, atribui-se confiança na capacidade do item de teste verificar as habilidades da disciplina de História apreendidas ou não pelos alunos. Portanto, torna-se necessário avaliar pedagogicamente os itens de teste presentes nas provas do PAAE, com a finalidade de problematizar a concepção que sustenta a confiança nos testes padronizados, como instrumentos eficazes de avaliação das aprendizagens.

O Guia de Elaboração e Revisão de Questões de Múltipla Escolha do PAAE apresenta as orientações consideradas básicas para a formulação de questões objetivas de múltipla escolha, apresentando como justificativa para a utilização dos testes que

A aprendizagem é um processo cognitivo, interno e subjetivo, por isso, para ser avaliada o professor precisa criar situações em que o aluno demonstre seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Provas e testes foram criados com esse objetivo. Sua função é provocar respostas que expressem aprendizagens. (MINAS GERAIS, 2015b, p.8).

Ainda segundo esse documento, os testes objetivos

são instrumentos didáticos estimuladores de desempenhos dos alunos, através dos quais a aprendizagem ganha visibilidade. Sua elaboração para uso em sala de aula deve se orientar por critérios pedagógicos da avaliação da aprendizagem escolar que lhes garantam funcionalidade e eficiência. (MINAS GERAIS, 2015b, p.8).

Para alcançar os objetivos anunciados, o guia apresenta alguns critérios para a construção de itens de teste de qualidade: criatividade, originalidade, comunicação eficiente, sintonia com o ensino (adequadas ao CBC), educabilidade (gerar novas aprendizagens em diferentes níveis), didática, correção linguística. (MINAS GERAIS, 2015b, p. 8).

Em consonância com as informações da SEE-MG, os itens do PAAE atendem aos critérios exigidos em questões objetivas, que podem ser definidas como aquelas que já trazem enunciadas as possibilidades de resposta entre as quais o aluno escolhe a única que responde corretamente ao problema proposto. Nessa concepção ressalta-se que a objetividade do item é definida pelo tipo de resposta solicitada, mas também “pelo enunciado direto, claro e preciso”. (MINAS GERAIS, s/d, p.9).

No processo contínuo de avaliação da aprendizagem escolar proposto pelo PAAE, definir a matriz de avaliação consiste na ação do professor identificar no CBC o que o item avalia, ou seja: ano de escolaridade; eixo de conteúdo; tema; tópico; habilidade; detalhamento da habilidade; enfim, o nível de dificuldade. (MINAS GERAIS, 2015b, p.11).

Nesse sentido, a elaboração, correção e revisão dos itens envolvem um processo rigoroso até ser disponibilizado no sistema do PAAE. O item passa pelo crivo de analistas e coordenadores responsáveis pela verificação de sua qualidade, em conformidade com os critérios de validação.

De acordo com as informações do Guia de Elaboração de Itens, no PAAE utilizam-se vários tipos de questões e em níveis distintos de complexidade, com o intuito de exercitar o raciocínio e a compreensão dos alunos, além de aferir diferentes níveis de aprendizagem. O QUADRO 13 apresenta os tipos de estrutura de questões de múltiplas escolhas que são utilizadas no PAAE:

QUADRO 13
Estrutura de questões do PAAE

TIPO DE QUESTÃO	CARACTERÍSTICAS
Resposta única	Enuncia o problema ou a situação problema na forma de pergunta e apresenta as alternativas de resposta.
Afirmação incompleta	Apresenta o enunciado do problema ou situação problema e comando da resposta como uma afirmação a ser completada por uma das alternativas.
Resposta múltipla	Apresenta uma situação contextualizada com afirmativas sobre ela e uma chave de respostas. O comando da resposta solicita que o aluno analise as afirmativas e aponte quais estão corretas.
Foco negativo	Apresenta várias respostas corretas e apenas uma incorreta, que é a solicitada.
Asserção e razão	Apresenta duas afirmativas ou asserções que podem ser proposições verdadeiras ou falsas, assim como podem ou não estabelecer relações entre si (causa e feito, proposição e justificativa, princípio e justificativa, asserção e razão). Esse tipo de questão é indicada para avaliação de habilidades complexas.
Preenchimento de lacuna	Apresenta uma sentença com partes suprimidas para serem completadas com palavras ou expressões constantes das alternativas. O enunciado desse tipo de questão deve ter sentido e as lacunas complementam esse sentido.
Interpretação	Construída com base em texto, gráfico, tabela, gravura, fotografia e outros materiais para que o examinando faça interpretações, generalizações, inferências, conclusões ou críticas.
Associação	Solicita ao aluno fazer correspondências, emparelhamentos, combinações ou acasalamentos. Apresenta elementos com alguma relação entre si e, por isso, podem ser associados.
Ordenação ou seriação	Apresenta elementos para serem ordenados segundo uma determinada lógica ou critério.
Alternativas constantes certo/errado; verdadeiro/falso; fato/opinião; sim/não	Esse tipo de questão é interessante quando se quer avaliar um número significativo de conceitos, fatos e características.

Fonte: MINAS GERAIS, 2015b. Guia de Elaboração de Itens de Teste do PAAE.

A variedade nos tipos de estrutura dos itens possibilita avaliar conhecimentos em diversos níveis, pois:

Há questões de múltipla escolha bem simples, indicadas para avaliar conhecimentos nos níveis conceitual e factual. Há também questões mais complexas, indicadas para avaliar análise crítica, produção de ideias, planejamento de estratégias, avaliação de situações e procedimentos para tomar decisões. (MINAS GERAIS, 2015b, p.19).

Percebe-se, portanto, que, de acordo com as orientações no Manual do PAAE e no Guia de Elaboração e Revisão dos Itens de Teste (GERITA), os itens são instrumentos pedagógicos utilizados para aferir as habilidades dos alunos.

De acordo com o GERITA (2015b), além da associação direta com as habilidades do CBC, o item de qualidade deve ser capaz de criar um “problema contextualizado, claro e objetivo”.

O enunciado, base da questão, traz em si o estímulo que provoca a resposta. É uma situação problema expressa como afirmativa ou pergunta e explicita claramente a base da resposta – o quê se exige do aluno – e como ele deve proceder – o comando da resposta. (MINAS GERAIS, 2015b, p.12).

Coerente com essa perspectiva, a problematização é a principal ação didática dos itens de teste, e pode ser compreendida como uma situação contextualizada de forma lógica e objetiva, criada com a utilização de um suporte de referência responsável por estimular a reflexão discente. Os suportes são recursos didáticos visuais, gráficos e textuais como mapas, desenhos, tabelas, fotos, gravuras, figuras, textos, entre outros, que, juntamente com o comando e enunciado do item, mobilizam o cognitivo dos alunos. Espera-se que ao ler, interpretar e analisar o enunciado, o comando e o suporte do item, os alunos sejam capazes de encontrar, entre as alternativas possíveis, a solução para o problema. No item as alternativas de respostas são chamadas de distratores, que são respostas incorretas para o problema proposto, mas que devem ser “viáveis e plausíveis”, de forma a contribuir para testar as habilidades. No que se refere aos itens das provas geradas no PAAE para o Ensino Médio, constata-se que elas possuem 4 alternativas de respostas, sendo uma responsável pela solução do problema apresentado e as outras 3 consideradas como distratores do problema.

Com o intuito de melhor compreender o recurso didático da problematização defendida nas avaliações do PAAE, serão apresentadas, a seguir, o conceito de questões-problema adotado por esse programa de avaliação. Quais são as bases teóricas que fundamentam a adoção dos itens de teste como recurso pedagógico de aprendizagem? Não foi encontrada nos documentos do PAAE referência teórica que subsidiasse uma abordagem de avaliação por meio de situações-problema.

Nesse sentido, os documentos como o Manual do PAAE e o Guia de Elaboração e Revisão de Itens, concentram-se em informações de ordem técnica ou defendem conceitos como o de problematização, sem vinculá-lo ao campo da

epistemologia. Tal procedimento contribui para naturalizar a cultura da avaliação nas escolas, por meio da utilização de provas objetivas. Assim, a ausência de teorização demandou uma pesquisa bibliográfica para verificar possíveis campos de conhecimento sob os quais se fundamenta a avaliação através de situações-problema.

Diante do exposto, considerou-se pertinente investigar o conceito de questão-problema defendido na concepção de avaliação adotada no PAAE e, em seguida, analisar pedagogicamente alguns itens de História gerados pelo programa, com a finalidade de verificar a capacidade deles de promover a situação de problematização anunciada.

4.2 As bases teóricas das questões problematizadoras do PAAE

Na pesquisa bibliográfica realizada, constatou-se em Macedo (2002) e Perrenoud (2001; 2002) as explicações teóricas para o conceito de problematização adotado em itens de testes com questões objetivas. Apesar do posicionamento crítico em relação à concepção de educação defendida por esses autores, considerou-se relevante apresentar suas ideias, apenas com o intuito de melhor compreender os argumentos favoráveis à adoção de testes padronizados no processo de ensino-aprendizagem, como é o caso do PAAE.

A avaliação por meio de situações-problema é um recurso didático importante na concepção de educação por competências, principalmente para aqueles que pretendem trabalhar numa “perspectiva complexa, relacional, construtivista”. (MACEDO, 2002, p. 114).

Vale ressaltar que, uma característica da noção de competência é desafiar o sujeito a mobilizar recursos no contexto de uma situação-problema para tomar decisões favoráveis ao seu objetivo ou às suas metas. Mesmo em uma situação de avaliação com questões de múltipla escolha, a situação-problema caracteriza-se por “recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas”. (MACEDO, 2002, p. 114).

De acordo com os estudos de Macedo (2002, p.116), uma situação problema

é uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. E essa aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa.

Assim, percebe-se na definição do autor, que a situação problema é um recurso didático, uma situação que estimula a resposta do aluno a partir da mobilização de suas competências ou habilidades. Essa parece ser a intenção do PAAE, a de que os itens de teste se constituam como um suporte de referência capaz de estimular a reflexão dos alunos e, ao mesmo tempo, evidenciar suas capacidades, habilidades, mensuráveis a partir de suas respostas aos testes. De forma coerente com a definição de Macedo (2002) e Perrenoud (2001), a situação problema defendida no PAAE define-se por uma questão que coloca um problema, faz uma pergunta e, por conseguinte, oferece alternativas das quais apenas uma corresponde ao que é certo, e ao que foi enunciado. Diante do item, o aluno analisa o conteúdo proposto na situação-problema e, mobilizando as habilidades consolidadas na disciplina de História, decide sobre a alternativa que melhor evidencia o que foi proposto.

Salienta-se que a pretensão nesse tipo de avaliação é a de que os alunos, mesmo no contexto de uma prova, possam aprender e ser desafiados por meio das questões cujas respostas exijam análise, compreensão e outras habilidades.

De acordo com Macedo (2002), se bem construída, a situação-problema criada num item de teste proporciona à avaliação um sentido formativo. Buscando associar a concepção de avaliação formativa à teoria da aprendizagem de Piaget, o autor afirma que, como técnica de avaliação formativa, a situação-problema deve compor um sistema, ao mesmo tempo, fechado e aberto.

Fechado como um ciclo no sentido de que convida o aluno a percorrer o seguinte percurso no contexto de cada questão: 1) alteração, 2) perturbação, 3) regulação, 4) tomada de decisão (ou formas de compensação). Aberto no sentido de que propõe trocas ou elementos de reflexão que transcendem os limites da prova e ilustram, ainda que como fragmentos ou lampejos, algo que será sempre maior e mais importante do que as circunstâncias de uma prova, com todos os seus limites e com toda a precariedade. (MACEDO, 2002, p. 116).

Também se percebe no trecho, e no percurso sugerido (alteração, perturbação, regulação, tomada de decisão ou formas de compensação), um esforço do autor em associar a avaliação, através de questões-problema, à teoria da aprendizagem de Piaget. De acordo com Macedo:

O texto de Piaget lembra-nos da importância, na avaliação de uma situação problema, de que as alternativas sejam bem elaboradas. A prova é montada em um contexto na qual os itens são apresentados em um formato de múltipla escolha. O enunciado identifica o problema. Há uma lista de respostas ou alternativas, das quais apenas uma é correta. [...] Assim, há apenas uma única resposta possível, uma única que integra, compensa ou equilibra a perturbação criada pela questão proposta. A resposta possível é, por esse motivo, a que melhor articula as duas partes (enunciado e respostas) que compõem a situação problema como um todo. (MACEDO, 2002, p.133).

As reflexões do autor acerca das questões-problema como recursos de aprendizagem nos ajudam a compreender a ideia de problematização defendida na concepção de avaliação do PAAE. Embora o programa evite teorizar o conceito, Macedo (2002) e Perrenoud (2001; 2002) em seus estudos caracterizaram o termo problematização defendido pelo programa.

O conceito de problematização presente no guia do PAAE demonstra a confiança que seus idealizadores atribuem ao item de teste como instrumento de avaliação, capaz de mensurar as habilidades dos alunos e de oferecer ao professor possibilidades no planejamento pedagógico. Cabe investigar a qualidade pedagógica dos itens com o intuito de verificar se estes se constituem no recurso pedagógico eficiente a serviço da aprendizagem dos alunos.

Para além da distância entre o anunciado pelo PAAE e as práticas de utilização pelos professores, há problemas na qualidade pedagógica dos itens, na metodologia, bem como na concepção de avaliação adotada pelo programa.

4.3. Análise pedagógica dos itens do PAAE: avaliar habilidades ou domínio de conteúdos?

A problematização como recurso didático adotado nas avaliações tem por objetivo priorizar os processos gerais de raciocínio superando a simples memorização de conteúdos. Na lógica das habilidades e competências, discurso cada vez mais presente nas reformas educacionais, prioriza-se o procedimental, ou seja, o saber fazer. O PAAE anuncia essa mudança de ênfase passando da avaliação tradicional de conteúdos para a avaliação de habilidades. Enquanto os exames e as provas tradicionais aplicadas pelos professores se fundamentavam na avaliação dos conteúdos memorizados pelos alunos, os itens do PAAE têm a

pretensão de avaliar as habilidades, capacidades de agir diante de uma situação problema.

Com o objetivo de investigar se os itens gerados pelo PAAE trazem inovações em relação às questões tradicionais dos exames e provas, que priorizam a memorização de conteúdos, foram selecionadas 85 questões da disciplina de História que foram aplicadas nas escolas da rede estadual para os alunos no Ensino Médio. Buscou-se verificar se a problematização anunciada pelo PAAE, como um recurso didático a serviço da avaliação das habilidades dos alunos, está presente nos itens.

Para efetuar a análise dos itens, foram selecionadas 6 provas de História aplicadas em 4 escolas, entre os anos de 2011 e 2015, sendo 73 itens aplicados em turmas do 1º ano do Ensino Médio e 12 itens na turma de 3º ano, conforme a indicação do QUADRO 14.

QUADRO 14
Seleção de itens de prova para análise pedagógica

Escolas	Ano da aplicação	Período de aplicação	Etapa do Ensino Médio	Tipo de avaliação	Nº de itens
1	2011	Março	1º Ano	Diagnóstica	17
2	2012	s/d	1º Ano	Aprendizagem Anual	17
1	2013	Março	1º Ano	Diagnóstica	17
3	2015	Julho	1º Ano	Contínua	10
4	2015	Novembro	1º Ano	Aprendizagem Anual	12
3	2015	Julho	3º Ano	Contínua	12

Fonte: Dados da pesquisa.

No QUADRO 14, substituiu-se o nome das escolas pela numeração. A escola 1 está localizada em Belo Horizonte, a escola 2 na cidade de Nova Lima, a 3 se localiza na cidade de Raposos e a 4 na cidade de Contagem. A escolha das escolas ocorreu por meio da rede de contatos com professores que responderam ao Questionário do Professor sobre a utilização do PAAE nas escolas, e nos forneceram as cópias das provas aplicadas aos alunos. Foram recolhidas duas provas nas escolas 1 e 3 e uma nas escolas 2 e 4.

Optou-se por analisar uma prova de cada uma das modalidades previstas no PAAE (Avaliação Diagnóstica, da Aprendizagem Anual e Avaliação Contínua). Torna-se relevante salientar que até 2014 a prova era aplicada apenas para os alunos do 1º ano, porém a partir de 2015 a prova passou a ser aplicada no 2º e 3º anos. Essa aplicação dependia do interesse do professor em aplicá-la. Diante disso, considerou-se relevante selecionar uma prova do 3º ano com o intuito de ampliar a análise.

Na análise pedagógica dos itens, consideraram-se os critérios adotados pelo PAAE com a finalidade de verificar se os itens das provas geradas pelo programa promoveram a problematização anunciada. Em cada uma das 85 questões, buscou-se analisar as instruções, os suportes, os enunciados da situação-problema e o comando de resposta, a alternativa correta e os distratores. Essas informações acerca dos itens possibilitaram a criação de duas categorias adotadas nesse trabalho: itens problematizadores e itens tradicionais.

Consideraram-se como itens problematizadores aqueles nos quais o suporte e o comando de resposta cria uma situação-problema que orienta e auxilia o aluno a escolher a resposta para o problema anunciado. Como orienta o Guia de Elaboração e Revisão de Itens do PAAE, os textos, figuras, quadros, poesias, músicas, mapas e outros suportes, quando pertinentes, devem ter uma apresentação inteligente para orientar o pensamento do aluno, sem, no entanto, oferecer pistas de respostas. Nesses itens, a resposta do aluno depende de habilidades para além da memorização de conteúdos. Já os itens tradicionais são aqueles que se restringem a aferir a capacidade de memorização, sem explorar outras habilidades. Definiu-se como itens tradicionais aqueles que são utilizados nos exames, concursos e em provas tradicionais. O QUADRO 15 apresenta itens extraídos de provas do PAAE, para dar maior visualização às diferenças.

QUADRO 15

Itens de testes aplicados nas escolas estaduais do Ensino Médio

Item Problematizador	Item Tradicional
<p>QUESTÃO 02 (escola 4, 1º ano, 2015)</p> <p>O fragmento de texto é uma descrição do conquistador espanhol Bernal Diaz del Castillo sobre Tenochtitlán, uma cidade asteca.</p> <p>Nessa grande cidade, as casas se erguiam separadas umas das outras, comunicando-se somente por pequenas pontes levadiças e por canoas. Observamos, ademais, os templos e adoratórios das cidades adjacentes, construídos na forma de torres e fortalezas. Quando lá chegamos, ficamos atônitos com a multidão e a ordem que prevalecia, assim como a vasta quantidade de mercadoria. Os artigos consistiam em ouro, prata, joias, plumas, mantas, chocolate, peles curtidas ou não, sandálias e outras manufaturas.</p> <p>(CASTILLO, B. 1519. Apud: PINSKY, J. et al. História da América através de textos. SP: Contexto, 2007. p. 21. (Adaptado).</p> <p>Na descrição, o fato de o conquistador ter ficado atônito, explica-se pela</p> <p>A) ausência de planejamento urbano detectado nas construções astecas. B) capacidade de organização socioeconômica das populações astecas. C) confirmação do nível de barbárie em que se encontravam os astecas. D) indiferença dos europeus em relação à produção material dos astecas.</p>	<p>QUESTÃO 08(escola 1, 1º ano, 2011)</p> <p>A presença da família real no Brasil provocou grandes mudanças, porém, entre elas, encontramos como aspecto negativo a</p> <p>A) abertura dos portos e permissão para abertura de manufaturas têxteis. B) criação de escolas superiores, da Biblioteca Nacional e do Jardim Botânico. C) elevação do Brasil à categoria de vice-reino e assinatura de novos tratados de comércio. D) existência de uma imprensa fiscalizada com o objetivo de impedir críticas ao governo.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da leitura das habilidades do CBC da disciplina de História, observou-se que o item problematizador do QUADRO 15 foi construído para aferir a habilidade de “Analisar fontes sobre a estrutura social, de produção e cultura dos astecas, maias e incas”, referente ao tópico “A conquista da América”. Além de explorar as informações referentes ao tópico do conteúdo da disciplina de História, o item cria uma situação problema por meio de uma associação bem sucedida entre o suporte, que consiste no fragmento de texto, o comando (o fato de o conquistador ter ficado atônito, explica-se pela), a alternativa correta (B) e os distratores A, C e D.

Conforme prevê a concepção formativa de avaliação do PAAE o item, além de instrumento de avaliação da aprendizagem, se constitui como procedimento pedagógico ao priorizar os processos gerais de raciocínio em detrimento da memorização de conteúdos. Mediante uma situação-problema, o item leva o aluno a refletir a partir de conceitos, conteúdos e noções da disciplina de História. Além disso, percebe-se que o item dialoga com as correntes historiográficas mais

recentes, que defendem maior aproximação com o ensino na desconstrução do eurocentrismo e do positivismo difundidos ao longo da história. O texto suporte do item apresenta informações sobre a organização dos astecas, as construções, o comércio e a produção de artigos. No relato, o conquistador espanhol mostra-se atônito, surpreso, admirado com a capacidade de organização das populações astecas. O recurso possibilita a interação dos alunos com o fragmento de texto que combate a falsa visão de que os europeus civilizados dominaram a América povoada por povos atrasados no processo de civilização. Portanto, de acordo com a intenção do PAAE, o item prioriza habilidades de interpretação, inferência, comparação, análise, superando a simples memorização de conteúdos.

Diferentemente do que propõe o item problematizador, o item tradicional não possibilita a avaliação da análise crítica, produção de ideias ou avaliação de situações e procedimentos para tomar decisões, restringindo-se à memorização de conteúdos. O comando é objetivo, porém não interage diretamente com a alternativa correta e nem com os distratores. A partir da leitura das habilidades e tópicos do CBC, observa-se que o item foi construído para contemplar a habilidade de “Analisar os impactos da transferência da Corte Portuguesa sobre os hábitos e costumes da vida colonial” (MINAS GERAIS, 2011, p.2), e o tópico “Transferência da Corte Portuguesa para o Brasil” (Idem). Só que nesse caso não há interação entre o suporte e os outros elementos do item. Exige-se apenas que o aluno indique o aspecto negativo das mudanças provocadas pela presença da família real no Brasil, sem a apresentação de um contexto. Cada um dos distratores se constitui como informação isolada que exige do aluno o domínio dos conteúdos para a confirmação de sua veracidade. Além do aspecto limitador do item tradicional, que prioriza apenas a memorização, nesse item analisado há um problema no comando, uma vez que este não especifica o aspecto negativo ao qual se refere. Percebe-se, portanto, diferenças entre os itens apresentados no QUADRO 15, principalmente pelo caráter mais abrangente do item problematizador que, diferentemente do item tradicional, cria um contexto por meio de uma situação-problema.

Essas características distintas entre os dois itens utilizados como exemplos, foram observadas na classificação dos 85 itens de provas analisadas. A partir da análise de cada um dos itens, procurou-se dividi-los nas categorias item problematizador e item tradicional, conforme o QUADRO 16.

QUADRO 16
Classificação dos itens do PAAE

Escolas	Ano de aplicação	Quantidade de itens na prova	Itens Problematizadores	Itens Tradicionais
01	2011	17	01, 06, 09, 13, 14, 16, 17	02, 03, 04, 05, 07, 08, 10, 11, 12, 15
02	2012	17	03, 05, 8, 9, 13, 14, 15, 17	01, 02, 04, 6, 7, 10, 11, 12, 16,
01	2013	17	01, 02, 09, 15, 17	03, 04, 05, 06, 07, 08, 10, 11, 12, 13, 14, 16
03	2015	10	02, 06, 07, 08	01, 03, 04, 05, 09, 10
04	2015	12	01, 02 03, 04, 05, 07, 10, 11, 12	06, 08, 09
03	2015	12	08, 10, 11	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 12
Total Escolas 6	-	Total 85 – 100%	Total: 36 itens 42%	Total: 49 itens 58%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se no QUADRO 16 a predominância dos itens tradicionais em relação aos problematizadores. Com exceção da prova aplicada na escola 4, no ano de 2015, em todas as outras provas a quantidade de itens tradicionais foi superior a de Itens Problematizadores. Na avaliação aplicada na escola 1, em 2013, os itens tradicionais ocuparam 70% da prova e na escola 03, no ano de 2015 (na penúltima linha do quadro), esse percentual chegou a 75%, o que evidencia uma contradição entre o anunciado pelo PAAE e o que se constata nas provas. Apesar da diferença observada no total não ser grande, o PAAE apresenta o item problematizador como instrumento moderno de avaliação, capaz de superar as questões tradicionais dos exames. Entretanto, a análise das provas demonstrou os limites dessa pretensão, uma vez que as questões tradicionais (58%) são predominantes.

Considerou-se, portanto, que essa constatação compromete a qualidade do PAAE naquilo que o próprio programa anuncia. Atribui-se uma confiança na capacidade do item de verificar habilidades na disciplina de História incorporadas ou não pelos alunos, porém os itens tradicionais não são eficazes para aferir as habilidades que deveriam ser demonstradas por meio da solução de problemas apresentados pelos itens. A maioria dos itens de teste analisados nesta pesquisa restringe-se a exigir que os alunos decorem os conteúdos da disciplina de História. Como instrumento a serviço da verificação de habilidades para além da capacidade de memorização, os itens, em sua maioria, se mostraram como instrumentos ineficazes, reforçando a tradição dos exames na prática de avaliação.

A constatação da predominância dos itens tradicionais nas provas do PAAE nos levou a questionamentos acerca da capacidade desse instrumento de avaliação em verificar a evolução da aprendizagem dos alunos ao longo do ano letivo.

Frente a esse contexto, torna-se necessário refletir de que forma, por exemplo, a resposta de um aluno a um item objetivo, sobre as mudanças na colônia, a partir da chegada da Corte portuguesa, em 1808, aplicado na Avaliação Diagnóstica, e outro sobre o mesmo tópico aplicado na Avaliação da Aprendizagem Anual, pode indicar a evolução das habilidades? É prudente confiar nos itens objetivos, ou nas respostas dos alunos aos testes, como indicadores da eficiência da metodologia de ensino adotada pelo professor? De acordo com as orientações presentes no Manual do PAAE, o professor deve utilizar dos resultados das avaliações do programa para realizar autoavaliação e verificar se a metodologia adotada contribuiu para agregar conhecimentos em relação aos que foram apresentados no início do ano letivo, por meio da Avaliação Diagnóstica. (MINAS GERAIS, 2013b). Entretanto, como saber se o acerto ou o erro do aluno demonstrado em um teste com questões objetivas está associado à metodologia de ensino adotada pelo professor ou se foi resultado de uma resposta aleatória do estudante?

4.3.1 Problematizando os itens tradicionais do PAAE

Com a finalidade de problematizar os limites dos itens do PAAE, como instrumentos de avaliação na perspectiva formativa, optou-se nesse estudo, por destacar mais quatro itens tradicionais presentes nas provas aplicadas nas escolas, uma vez que eles são predominantes em relação aos itens problematizadores. Considera-se que a análise dos 85 itens de História selecionados no processo de investigação ultrapassa os limites da dissertação, desse modo, os quatro itens apresentados no QUADRO 17, a seguir, juntamente aos demais apresentados ao longo do texto, assumem a função representativa em relação aos que foram aplicados aos alunos do Ensino Médio da rede estadual.

QUADRO 17
Itens tradicionais do PAAE

<p style="text-align: center;">ESCOLA 1: 2011 – Avaliação Diagnóstica Questão 02</p> <p>Durante o período em que o Brasil esteve sob o domínio de Portugal, ocorreram várias rebeliões: algumas de caráter nativista, e outras, de caráter separatista. São exemplos desses movimentos, respectivamente,</p> <p>A) Inconfidência Mineira, Revolta de Beckman. B) Guerra dos Emboabas, Insurreição Pernambucana. C) Guerra dos Emboabas, Guerra dos Mascates. D) Revolta de Beckman, Conjuração Baiana.</p>	<p style="text-align: center;">ESCOLA 1: 2013 - Avaliação Diagnóstica Questão 14</p> <p>A Revolta de escravos que sacudiu a Bahia em 1835, de caráter basicamente racial e sem apoio de outras camadas da população, com objetivo de libertar os negros e massacrar os brancos, ficou conhecida historicamente como</p> <p>A) Cabanagem B) Farroupilha C) Farroupilha (sic) D) Sabinada</p>
<p style="text-align: center;">ESCOLA 2: 2012 - Avaliação da Aprendizagem Anual Questão 1</p> <p>Uma das características dos governos militares no Brasil, entre 1964 e 1984, foi a imposição dos Atos Institucionais. Esses atos se destinavam a</p> <p>A) aumentar os salários dos trabalhadores. B) fortalecer o poder executivo e enfraquecer a oposição. C) fortalecer os partidos e a participação popular. D) implantar o sistema democrático no país.</p>	<p style="text-align: center;">ESCOLA 3: 2015 - Avaliação Contínua Questão 9</p> <p>No século XV os europeus procuravam um novo caminho até o Oriente, onde havia as chamadas especiarias. Assim iniciaram o processo que ficou conhecido como “As Grandes Navegações”. Em 1481 os portugueses erigiram uma fortaleza em Gana, na costa africana.</p> <p>Os portugueses construíram a fortaleza em Gana, no litoral da África, porque ela serviria para</p> <p>A) agilizar o fornecimento de marfim, ouro, pimenta e escravos para a Metrópole. B) facilitar a busca por metais preciosos na África, motivo pelo qual foi construída. C) permitir aos portugueses iniciarem o plantio da cana-de-açúcar na costa africana. D) possibilitar aos portugueses atingirem o Oriente pelo interior da África.</p>

Fonte: Dados da pesquisa. Itens do PAAE aplicados nas escolas.

No QUADRO 17 os itens da Escola 1 foram utilizados na Avaliação Diagnóstica do PAAE, aplicada no início do ano letivo, mas, devido ao fato de terem sido geradas há mais de 60 dias após o início das aulas, não cumpriram a função esperada de oferecer aos professores diagnósticos para o planejamento. Nesse caso é possível questionar os limites da função diagnóstica do programa, uma vez que os itens tradicionais predominantes nas provas não avaliam o que os alunos do 1º ano sabem em relação aos temas, tópicos, habilidades do CBC, mas apenas se eles memorizaram os conteúdos necessários para responder às questões.

Especificamente em relação às questões 02 e 14, os itens aferem se os alunos do 1º ano do Ensino Médio memorizaram ou não conteúdos presentes nos livros didáticos, previstos para serem ministrados no 7º ano (Questão 02) ou do 8º (Questão 14). Embora o PAAE anuncie o caráter inovador dos itens de teste, como recurso didático problematizador das habilidades gerais da disciplina de História, observa-se que as questões presentes no QUADRO 17 não apresentam inovações em relação às questões empregadas em exames tradicionais, utilizados para medir a capacidade de decorar conteúdos, distanciando-se, sobretudo, das características específicas da situação de problematização anunciada pelo PAAE. Na Questão 02, exige-se que o aluno saiba a diferença entre rebeliões nativistas e separatistas e identifique entre os distratores, de forma correta, o que corresponde a essa diferença. Além do aspecto limitador da questão como instrumento diagnóstico de habilidades gerais, chama atenção a adoção de termos já em desuso na historiografia, visto que o caráter nativista esteve também presente nas rebeliões de caráter separatista e, desse modo, a opção correta (B) inclui a Insurreição Pernambucana que possuía na pauta de reivindicações, além da separação em relação a Portugal, reivindicações específicas da região, anulando a distinção reducionista entre nativista e separatista empregada no item. Como o item não contextualiza, o debate acaba, então, favorecendo uma concepção de avaliação adotada na abordagem tradicional de “educação bancária” (FREIRE, 2006), restrita à capacidade de ensinar e avaliar conteúdos dissociados das práticas sociais. (ARROYO, 2013).

Na Questão 14, além dos aspectos limitadores destacados, observam-se problemas de ordem técnica, uma vez que os distratores B e C se repetem. Além disso, há um erro no item, porque a opção correta para a questão (Revolta dos Malês), não consta entre os distratores. Diante disso, questiona-se novamente a relevância de um instrumento que busca diagnosticar em alunos do 1º ano a tendência de decorar os conteúdos que são ministrados no 8º ano. Como se sabe, o que é decorado é esquecido, sendo assim, o item perde a razão de ser e não contribui para a formação crítico-reflexiva dos alunos. (LUCKESI, 2011).

No QUADRO 17, a Questão 1 da Escola 2, foi retirada de uma prova da Avaliação da Aprendizagem Anual do PAAE, que foi aplicada no final do ano letivo com objetivo de oferecer ao professor diagnósticos comparativos da evolução da

aprendizagem dos alunos em relação à Avaliação Diagnóstica. Nesse caso, a ideia é comparar a evolução das habilidades dos alunos na disciplina de História prescritas no CBC. Ao contrário do que anuncia o programa, questiona-se essa confiança atribuída aos itens, visto que a questão não apresenta o suporte, nem a problematização de conceitos e procedimentos da disciplina de História, condição necessária para avaliar habilidades gerais. Dessa forma, questiona-se se as respostas dos alunos a um item com essas características restritas informam muita coisa para além da constatação de que os alunos sabem, ou não os objetivos dos Atos Institucionais do regime militar. O fato de os alunos errarem uma questão com essas características na Avaliação Diagnóstica, aplicada no início do ano, e acertarem na Avaliação da Aprendizagem Anual, não implica na evolução ou não das habilidades esperadas.

A Questão 9, aplicada na Escola 3, apresenta os problemas semelhantes aos demais itens tradicionais que são predominantes nas provas do PAAE: ausência de suporte, de problematização, restrição ao recurso da memorização, limites do instrumento como recurso de uma avaliação na perspectiva formativa. Além desses problemas, os distratores se limitam a detalhes acerca do conhecimento histórico que trazem poucas contribuições para a formação dos alunos. A ausência de suporte, da problematização e do cumprimento das próprias exigências do Guia de Elaboração de Itens do PAAE, fez que com os distratores funcionassem como “pegadinhas”, porque eles misturam informações disponíveis no conteúdo das Grandes Navegações (busca de metais preciosos, tráfico de escravos, comércio da cana-de-açúcar, busca de novas rotas para o Oriente), estimulando os alunos ao erro, posto que descumprem o critério da comunicação eficiente com as habilidades prescritas, conforme é anunciado pelo programa.

Dessa forma, torna-se relevante observar os limites dos itens tradicionais presentes nas provas do PAAE que, diferentemente do que é anunciado, são predominantes nas modalidades de avaliação utilizadas pelo programa. Questiona-se a capacidade desses itens de avaliar uma aprendizagem compreensiva, crítica, analítica ou aplicada de uma habilidade desenvolvida.

Além dos problemas relacionados à qualidade pedagógica dos itens, constatou-se que a metodologia adotada pelo PAAE é um limitador que restringe a

sua utilidade no fornecimento de diagnósticos comparativos em relação à evolução das habilidades dos alunos.

4.3.2 Os limites da metodologia adotada no PAAE

Em seus estudos, Queiroz (2015) demonstrou, a partir do depoimento da Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional (SAE), que o PAAE utiliza a metodologia da Teoria Clássica dos Testes (TCT), por se tratar de uma metodologia de uso mais tradicional já adotada pelos professores. Entretanto, a TCT é inapropriada para o fornecimento de diagnósticos comparativos de evolução no aprendizado de alunos e turmas avaliadas. (FLETCHER, 1994; KLEIN, 2003). Assim, para Klein:

Na Teoria Clássica dos Testes, os resultados dependem do particular conjunto de questões que compõem a prova e dos indivíduos que a fizeram, ou seja, as análises e interpretações estão sempre associadas à prova como um todo e ao grupo de indivíduos. Assim, a comparação entre indivíduos e grupos de indivíduos somente é possível quando eles são submetidos às mesmas provas ou, pelo menos, ao que se denomina de provas paralelas, quase sempre difíceis de serem construídas. Desta maneira, fica muito difícil de fazer comparações quando diferentes indivíduos fazem provas diferentes. (KLEIN, 2003 p. 283).

Em consonância com esse contexto, torna-se importante ressaltar que as informações acerca da TCT demonstram que essa metodologia não é adequada para a análise comparativa da evolução das habilidades dos alunos, apesar de o programa anunciar que os resultados da Avaliação da Aprendizagem Anual, comparados aos da Avaliação Diagnóstica, possibilitam a verificação da evolução na aprendizagem. De acordo com Klein (2003), para que a realização de estudos comparativos fosse possível na TCT seria necessário que os alunos respondessem a uma grande quantidade de itens, maior do que eles poderiam responder em duas horas de prova, e que estes itens tivessem características semelhantes. No entanto, esse não é o caso do PAAE, posto que as provas possuem poucos itens e não há a preocupação na utilização de avaliações paralelas ou itens com características comuns. Além disso, as provas geradas pelo PAAE mesclam itens problematizadores com itens Tradicionais de forma aleatória. Não há a preocupação em se repetir itens com características semelhantes nas avaliações aplicadas no início e ao final do ano. Nesse sentido, uma Avaliação Diagnóstica pode conter uma

quantidade de item tradicional superior ao de itens problematizadores e na Avaliação Anual essa quantidade pode variar, inviabilizando a possibilidade de comparação nos níveis de proficiência dos alunos, uma vez que estes não respondem às mesmas questões nas duas avaliações.

Segundo Suares e Nascimento (2012), a metodologia adequada para comparabilidade dos resultados em vários testes aplicados é a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e não a TCT. Os autores afirmam que:

Antes de 1950, a única forma de trabalhar com medidas cognitivas era simplesmente contar itens certos e errados. Duas provas nunca poderiam ser comparadas, uma vez que eram incomensuráveis. A TRI revolucionou o desenho de provas cognitivas ou outros tipos de teste, passando a permitir comparações entre duas provas e, portanto, dois ou mais momentos no tempo. (SUARES; NASCIMENTO, 2012, p.73).

No Brasil, a TRI passou a ser utilizada a partir de 1995 na análise dos dados do Sistema Nacional de Ensino Básico (SAEB). (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Além do SAEB, o PISA, o PROEB, o PROALFA e o ENEM também passaram a utilizar a TRI como metodologia para comparações de resultados.

Segundo Klein (2003), como metodologia eficiente empregada em avaliações que objetivam a comparação de resultados ao longo do tempo, a TRI pode ser compreendida como

um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item. (KLEIN, 2003, p.127).

Neste estudo destaca-se um dos procedimentos adotados na TRI, a utilização de itens comuns em diferentes provas para efeito de comparação, com o intuito de demonstrar as limitações da TCT adotada no PAAE. Ao contrário do que anuncia o programa, os resultados da Avaliação da Aprendizagem Anual, comparados aos da Avaliação Diagnóstica, não possibilitam a verificação da evolução das habilidades discentes. Para que o PAAE fosse considerado um programa de avaliação de caráter longitudinal, de acompanhamento da evolução das habilidades desenvolvidas pelos alunos, seria necessário a adoção da TRI como metodologia.

4.4 O uso de testes objetivos no ensino

De acordo com Luckesi (2011), a história da avaliação da aprendizagem é recente, “começou a ser proposta, compreendida e divulgada” como campo de conhecimento a partir de 1930, nos estudos de Ralph Tyler. Antes disso, praticava-se muito os exames escolares que, na forma como utilizamos hoje, tiveram a origem associada à modernidade nos séculos XVI e XVII. A utilização dos exames em larga escala deu origem, segundo o autor, à pedagogia dos exames, que basicamente consiste no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos exigidos nos vestibulares ou outros processos seletivos, no sistema interessado no percentual de aprovação e reprovação dos alunos, a partir de resultados detectados em testes, na utilização das provas como ameaça e sistema de controle dos professores, “no estabelecimento de ensino centrado nos resultados das provas”. (LUCKESI, 2011, p. 38).

Ainda segundo Luckesi (2011), com a finalidade de superar a pedagogia tradicional dos exames, Tyler teria proposto, na década de 1930, o “ensino por objetivos”, uma prática pedagógica que garantisse uma aprendizagem eficiente ao estabelecer com precisão o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o professor necessitava fazer para que o aluno efetivamente aprendesse. Para construir o resultado esperado, Tyler propôs o conceito de avaliação “compreensiva”, posteriormente chamada de formativa, que consistia no seguinte sistema de ensino:

1) Ensinar alguma coisa; 2) diagnosticar sua consecução 3) caso aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente 4) caso fosse insatisfatória, proceder à reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que este é o objetivo da atividade pedagógica escolar. (LUCKESI, 2011, p. 28).

A partir da experiência como professor, nas redes particular e pública, municipal e estadual, desde 2003, este pesquisador observou que a proposta de Tyler, apesar de simples, de forma geral, ainda não foi alcançada. São poucas as escolas e os professores que buscam seguir essas orientações básicas de forma a conduzir o processo de ensino a partir da aprendizagem dos alunos. Em geral, predomina o ensinar alguma coisa, verificar em provas e testes a consecução, mensurar o resultado por meio de notas ou conceitos e seguir em frente,

independentemente se o resultado esperado foi alcançado. As recuperações ao final de cada bimestre e ao final do ano, em curtíssimos períodos de tempo, são os momentos de retomada dos conteúdos para os alunos que não alcançaram o êxito esperado. Mais do que o processo, as escolas e os professores, de forma geral, priorizam o produto, o que contribui para a permanência da pedagogia dos exames que, como afirma Luckesi (2011), ao invés de “diagnosticar e incluir”, consiste em “classificar e selecionar”.

Entretanto, é necessário considerar que o uso de testes no processo de ensino-aprendizagem, proposto por Tyler, se dá num contexto de forte influência da administração científica de Taylor, mais conhecido como taylorismo, que exaltava o uso de métodos científicos para determinar a aplicação mais racional e eficiente dos recursos. (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015).

Nos anos de 1950, as pesquisas desenvolvidas por psicólogos behavioristas influenciaram o desenvolvimento da metodologia de ensino por objetivos, também conhecida como a taxonomia de objetivos educacionais de Bloom. A partir de objetivos de ensino restritos: “testes foram desenvolvidos para a gestão micro do ensino, para verificar o que o aluno sabia de cada um dos objetivos, expressos, para esta tarefa, de forma estreita e mensurável”. (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015, p. 23). Dessa metodologia surgiu o conceito de “testes referenciados a critérios” (p. 23), uma vez que as definições eram específicas, não faziam referência ao resto da população e não dependiam, portanto, da definição das notas dos outros para determinar os resultados. No modelo de Bloom, os testes foram criados para serem aplicados ao final de cada unidade de ensino e os professores levados ao “re-ensino” dos alunos que não mostravam o domínio esperado. (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015). Essa concepção foi duramente criticada na educação, principalmente, pelo viés positivista/quantitativo adotado. (SACRISTÁN, 2011).

Ao analisar os objetivos, as finalidades e os instrumentos do PAAE, constatam-se semelhanças em relação ao sistema de ensino proposto por Tyler, assim como a metodologia de Bloom, pois na concepção o programa tem como foco o processo de aprendizagem, possibilitando ao professor acompanhar a evolução dos alunos ao longo do ano e, a partir dos diagnósticos gerados, reorientar a gestão curricular, oferecendo atendimento aos alunos partindo de suas especificidades. Ou seja, na intenção o programa se apresenta como uma ferramenta capaz de oferecer

ao professor possibilidades de (re) orientação a partir de diagnósticos e necessidades reais dos alunos, superando, assim, a pedagogia tradicional dos exames. Entretanto, cabe interrogar em que medida as provas com questões objetivas de múltipla escolha podem ser consideradas como instrumentos eficazes no processo de avaliação das aprendizagens, na perspectiva da avaliação formativa. Percebeu-se que a eficácia anunciada pelo PAAE é comprometida pela qualidade pedagógica dos itens tradicionais que predominam nas provas e pela metodologia da Teoria Clássica dos Itens, adotada no programa, que, diferentemente da Teoria da Resposta aos Itens, não permite comparações por meio de itens aplicados na Avaliação Diagnóstica e da Aprendizagem Anual.

Na seção seguinte, serão acentuadas as limitações da metodologia instituída pelo PAAE no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, a partir da problematização do conceito de avaliação formativa adotada no programa, sob a orientação de outros significados existentes para o termo na literatura produzida no campo da avaliação da aprendizagem.

4.5 A lógica da aplicação de testes instituída no Ensino Médio em Minas Gerais

A distribuição de pontos nas escolas do Ensino Médio da rede estadual se dá por meio de 100 pontos anuais distribuídos em 4 bimestres, sendo 25 em cada um, em algumas escolas. Outras optam por distribuir do seguinte modo: 20 pontos no 1º bimestre, 25 nos 2º e 3º bimestres e 30 pontos no último. Outra característica comum nessa distribuição, pela maioria dos professores, é o uso de exercícios avaliativos, trabalhos de pesquisa individuais e em grupos, correção dos cadernos dos alunos, mas, principalmente, provas parciais e bimestrais. Além disso, é muito comum a realização de simulados e os chamados provões que reúnem questões das várias disciplinas ofertadas.

Nesse repertório de distribuição de pontos o PAAE introduz novas provas, recomendando que, com exceção da Avaliação Diagnóstica no início do ano letivo, nas restantes os professores podem utilizá-las na distribuição de notas. Numa situação idealizada em que as orientações do PAAE fossem adotadas pelas escolas, principalmente, no período entre 2010 e 2014, cuja utilização do programa atingiu o seu ápice, cada disciplina aplicaria pelo menos 5 provas, sendo uma diagnóstica,

outras 3 no decorrer do ano letivo (final dos 1º, 2º e 3º bimestres), e uma ao final do ano (Avaliação da Aprendizagem Anual). Esta estaria substituindo a do quarto bimestre, uma vez que os períodos coincidem. Esse número de provas por cada disciplina pode chegar a 6 se, além da avaliação final, o professor resolver aplicar uma prova ao final do último bimestre. Entretanto, embora o PAAE possibilite a geração dessa quantidade de provas anuais, em cada uma das disciplinas do Ensino Médio, a maior parte dos professores não chega a gerar tantas avaliações do programa.

Como se pôde observar no capítulo 3 desta dissertação, dos 32 professores colaboradores da pesquisa, 28% utilizam pelo menos 3 provas no decorrer do ano. No período em que o pesquisador atuou como professor numa mesma escola do Ensino Médio da rede, de 2011 e 2013, a quantidade de 3 provas foi predominante entre os professores de todas as disciplinas. Para efeito de cálculo da quantidade de provas do PAAE, possíveis de serem aplicadas durante o ano letivo, utilizou-se o número de 5 provas, visto que as orientações do programa recomendam essa quantidade.

O quantitativo de 5 provas, multiplicadas pela quantidade de disciplinas ofertadas para o 1º ano do Ensino Médio (Arte, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia), corresponde ao número total de 60 provas anuais: (5 provas x 12 disciplinas). Ou seja, caso todos os professores do Ensino Médio utilizassem o PAAE, conforme o previsto pelo programa, os alunos do 1º ano realizariam 60 provas ao longo do ano letivo. Entre 2011 e 2014 as provas possuíam em média 17 itens cada, sendo que em 2015 a média baixou para 12. Multiplicando o número de provas (60) pelo número de itens de cada prova (17), chega-se ao total de 1.020 itens de testes de diversas disciplinas respondidos pelos alunos em um único ano.

Além das provas do PAAE, os professores utilizam as avaliações bimestrais, que são elaboradas por eles mesmos para a distribuição dos pontos necessários. Assim, 4 provas (uma por bimestre) multiplicadas pela quantidade de disciplinas no 1º ano do Ensino Médio (12) totalizam 48 provas anuais oferecidas aos alunos no decorrer do ano. Nessa situação hipotética, mas previsível pela SEE-MG, somando apenas as provas do PAAE e as bimestrais chega-se ao total de 108 provas aplicadas aos alunos no 1º ano do Ensino Médio. Esse número aumenta com a

inclusão dos simulados elaborados pelas escolas, além de outras provas complementares aplicadas pelos professores na distribuição dos pontos, para além das avaliações bimestrais.

No questionário respondido pelos professores de História participantes desta pesquisa, decidiu-se perguntar quais os instrumentos de avaliação são utilizados em sala de aula. A análise das respostas mostrou os dados que seguem na Tabela 15.

TABELA 15
Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores

Opções	Respostas	%
Prova objetiva (múltipla escolha)	30	93,8
Prova dissertativa	27	84,4
Trabalho em grupo	26	81,3
Trabalho individual	23	71,9
Seminário	17	53,1
Autoavaliação	12	37,5
Prova oral	7	21,3
Outros instrumentos	14	43,8
Total de professores	32	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na TABELA 15 que os professores utilizam vários instrumentos de avaliação como provas dissertativas, trabalhos em grupos, seminários e trabalhos individuais. Dos 32 professores participantes da pesquisa, 30 informaram utilizar as provas com questões objetivas de múltipla escolha. Portanto, na organização promovida pela SEE-MG da oferta do Ensino Médio, o número de itens respondidos pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio pode ultrapassar o número de 1.500 itens, uma vez que, apenas com o PAAE, chegou-se a um total de 1.020.

Limitando o raciocínio apenas para a disciplina de História, caso sejam utilizadas 5 provas do PAAE, mais 4 provas bimestrais e pelo menos mais uma prova complementar por bimestre, além de mais dois simulados (situação ocorrida numa escola em 2012), chega-se a um total de 15 provas aplicadas aos alunos do 1º ano. Caso fosse utilizada uma média provável de 10 questões por prova, seria obtido um total de 150 questões de História respondidas pelos alunos em sala de aula.

Na escola em que o pesquisador lecionou, entre 2011 e 2013, a distribuição da carga horária para os alunos do Ensino Médio priorizava as disciplinas de

Matemática e Português, com 4 aulas semanais em cada. História, Geografia, Física, Química e Biologia, Educação Física e Inglês, com 2 aulas semanais e, finalmente, Arte, Filosofia e Sociologia com 1 aula semanal, totalizando 25 aulas por semana, de 2ª a 6ª feira, sendo 5 aulas por dia.

A carga horária da disciplina de História prevista para o 1º ano era de 80 aulas, distribuídas ao longo do ano, algo que ainda permanece inalterado. Considerando a previsão média apresentada de 15 provas de História aplicadas para os alunos do 1º ano, e que cada prova precisa de pelo menos uma aula para a sua aplicação, embora, até 2014, o PAAE orientasse um tempo de 2 horas para cada prova, ter-se-ia um percentual de quase 20% do tempo das aulas previstas de História apenas para a realização de testes. Levando em consideração a importância da correção das provas junto aos alunos, após a devolutiva, seriam quase 30 aulas apenas para aplicar, comentar os resultados e corrigir coletivamente as questões, algo em torno de 37% do total de aulas previstas para a disciplina de História, mas que se aplicam as outras disciplinas. Ou seja, nessa situação hipotética, mas prevista com a introdução do PAAE de 80 aulas disponíveis durante o ano, o professor utilizaria 30 aulas apenas para avaliar e dar o *feedback* aos alunos, restando 50 para lecionar os conteúdos, habilidades e competências cognitivas prescritas no CBC. Nessa situação gerada por uma quantidade significativa de provas objetivas, é difícil imaginar a existência de tempos e espaços para a valorização da autoria local na produção do conhecimento, do protagonismo juvenil, da diversidade dos sujeitos, das tensões intrínsecas da realidade social a qual os alunos da escola pública pertencem (ARROYO, 2013), ou de atividades importantes para o desenvolvimento afetivo, social, ético, político, estético, necessários à autonomia dos educandos. (FREIRE, 2006).

Entretanto, como informado anteriormente, poucos professores que participaram desta pesquisa utilizam a quantidade de 5 provas anuais, que são possíveis de gerar no PAAE, o que, de forma positiva ou negativa, dependendo da concepção de educação adotada, diminui o percentual de aulas destinadas para a aplicação e correção das provas. Mas o que chama atenção são os motivos da ênfase dada pela SEE-MG na utilização de provas de múltipla escolha, como caminho para a melhoria da qualidade da educação ofertada aos jovens do Ensino

Médio. Pode-se de fato confiar nos testes padronizados como instrumentos de avaliação a serviço de uma concepção formativa, como é anunciado pelo PAAE?

4.5.1 Os limites dos testes padronizados como instrumento de avaliação formativa

Pesquisadores do campo da avaliação questionam o uso dos testes padronizados como instrumentos a serviço de uma avaliação na perspectiva formativa. (SACRISTÁN, 2011; MÉNDEZ; 2011; GOMES, 2011; GOMES 2014).

Em texto que busca questionar a concepção de avaliação adotada na lógica das competências, Méndez (2011) afirma que nessa perspectiva educacional a função formativa da avaliação se restringe ao discurso. Percebendo semelhanças entre as reformas educacionais que passaram a valorizar de forma excessiva a adoção de testes padronizados e a pedagogia por objetivos defendida por Bloom, na década de 1970, afirma o autor:

A formativa é a função tão presente nos discursos pedagógicos quanto ausente das práticas de sala de aula, desde que aparece aplicada ao campo educacional por Bloom (1975). Se a ela acrescentarmos a contínua como função complementar, o discurso não sai de uma tradição que contribuiu muito pouco para reparar as falhas que historicamente tomam a educação, em todos os níveis, e a avaliação particularmente, seleção, fracasso escolar e exclusão entre eles, provavelmente porque as formas de praticar a avaliação nunca responderam à intencionalidade formativa. (MÉNDEZ, 2011, p. 240).

Segundo o autor, a lógica das competências busca desenvolver uma linguagem moderna, a fim de destacar o caráter inovador das reformas curriculares e dos instrumentos de avaliação. Nesse discurso, defende-se a avaliação formativa a serviço da avaliação das habilidades e das competências dos estudantes. Entretanto, “se as provas tradicionais não servem, não deveriam servir para a avaliação do desenvolvimento e aplicação das competências”. (MÉNDEZ, 2011, p. 249).

A utilização de testes padronizados em larga escala distorce o sentido da avaliação formativa, seja na educação tradicional ou na lógica das competências. Na avaliação formativa as normas e os critérios de avaliação não são elaborados fora do contexto de aprendizagem, nem adotam decisões definitivas ou inalteradas. Uma proposta de avaliação formativa,

pressupõe que o ritmo de ensino depende da capacidade para compreender o sujeito que aprende. Apenas falando com ele ou lhe dando a oportunidade para que possa mostrar seu próprio processo poderemos nos dar conta, em profundidade, do caminho percorrido, ao mesmo tempo em que podemos lhe ajudar no que ainda está fazendo. A aula tornada espaço natural de aprendizagem, é a forma ideal para descobrir de que forma pensa e como entende o sujeito que aprende. A partir dessa informação pode-se prever onde podem surgir as dificuldades na aprendizagem e como se pode realmente ajudar a quem aprende. (MÉNDEZ, 2011, p. 254).

Percebe-se no pensamento do autor a complexidade intrínseca à função formativa de avaliação que exige atenção às especificidades de cada aluno, posto que são distintos seus ritmos de aprendizagem. Seja no ensino tradicional ou no ensino orientado pelo discurso das competências,

se pretendemos estimular uma aprendizagem orientada para o desenvolvimento de habilidades superiores (pensamento crítico e criativo, capacidade de resolução de problemas, aplicação de conhecimentos a situações ou novas tarefas, capacidade de elaborar um argumento convincente), será necessário praticar uma avaliação que vá ao encontro daqueles propósitos. Também será condição que seja consoante com a forma que se entende a aprendizagem. (MÉNDEZ, 2011, p. 254).

As críticas de Méndez (2011) acerca dos limites dos testes padronizados permitem identificar as limitações do PAAE. Para o autor, o processo complexo de avaliação na perspectiva formativa se opõe à realização de provas com uma única resposta correta ou inválida.

O autor questiona se as questões objetivas como instrumentos de avaliação são capazes de garantir a comprovação do desenvolvimento das habilidades e competências, e nesse sentido afirma que

não podemos assegurar que para tarefas diferentes, em circunstâncias distintas e desconhecidas, em contextos instáveis e imprevisíveis, a resposta que o sujeito possa dar seja acertada, a indicada ou desejada. Faltarão para ele os padrões, o controle, sempre externos, alheios à tomada de decisões que ele mesmo possa empreender. O que entra em questão é a previsível transferibilidade dos conhecimentos e, sobretudo, a capacidade do sujeito de criar respostas novas diante de casos ou situações desconhecidas, característica substantiva da competência. (MÉNDEZ, 2011, p. 235).

De acordo com o autor, não há confiabilidade em testes que buscam verificar determinadas habilidades a partir de situações problemas, pois o fato de um estudante acertar ou errar um teste não garante que ele possua ou não tais

habilidades cognitivas. Assim, os questionamentos do autor são importantes para a compreensão dos limites dos testes padronizados.

Como um aluno pode testar o pensamento crítico e autônomo se não há uma mudança nas formas de entender o ensino e a aprendizagem, que vai além do método? Como o fará se para demonstrar a competência deve se submeter a uma prova padronizada? Como avaliar, e, sobretudo, como qualificar a resposta divergente, crítica, diferente? Como avaliar o pensamento criativo? Como avaliar, como qualificar, a competência comunicativa, que por si só, é pessoal, criativa, diante de perguntas que exigem uma única resposta? Como testar a competência criativa diante de um discurso reprodutor, unilateral, uniformizador? Que papel desempenha a escola como organização que aprende, organização dinâmica que pode propor projetos diferenciados adaptados a necessidades específicas, a contextos diferentes? Como atender à diferença? (MÉNDEZ, 2011, p. 242-244).

Nesse mesmo contexto, Mèndez reitera que o discurso das competências, agregado à prática de utilização de testes na educação, desloca o debate epistemológico necessário acerca do currículo e da avaliação, “dos princípios”, do “marco conceitual” para questões de métodos e técnicas. Avaliar se torna uma questão técnica, “de bons itens para testar habilidades”. (MÉNDEZ, 2011, p. 235).

Discordando desse deslocamento, afirma o autor:

Não se pode reduzir o que conhecer a como conhecer, o conteúdo aos métodos e os princípios aos resultados. O processo educacional é mais complexo e abrangente. O âmbito dos valores morais não pode estar nunca à margem. [...] O discurso não apresenta o marco conceitual de referência que dá sentido aos elementos que compõem a estrutura curricular, incluída a avaliação. (MÉNDEZ, 2011, p. 255).

A ausência de fundamentação conceitual sobre o que é conhecimento, ou saber, é uma característica observável nos documentos do PAAE que se restringem a afirmar que o programa adota uma concepção formativa de avaliação. Mas como afirmou Mèndez, não há sistema de avaliação que utilize a linguagem das habilidades e competências que não adote tal discurso. Entretanto, a ausência de fundamentação teórica atribui ao PAAE um caráter pragmático e programático que busca naturalizar a utilização dos itens de teste. Todas as contradições existentes no PAAE, como a predominância de questões tradicionais em detrimento de itens problematizadores, o uso da Teoria Clássica dos Testes para comparação de resultados ao longo do tempo, a confusão conceitual entre habilidades, competências e a permanência dos conteúdos tradicionais na matriz utilizada para

elaboração dos itens, todas essas lacunas, contrassensos e falta de clareza são ocultadas em prol de um discurso de forte conotação eficientista.

Percebe-se, portanto, que esse deslocamento da epistemologia para o campo do método e da técnica, presente nas reformas inspiradas pela lógica das competências, é observável no PAAE. A ênfase na eficiência com uma tendência operacionalista, reforçando o aspecto técnico dos programas de avaliação, parece ser uma estratégia para garantir legitimidade à autoridade administrativa responsável que os propõem. (MÉNDEZ, 2011)

Na avaliação de Méndez, o que essa “nova linguagem” das competências acompanhadas do uso de testes padronizados em larga escala promove é o retorno do tecnicismo, como tentativa de controle do processo de ensino e aprendizagem. Nesse “novo” tecnicismo, há uma forte relação entre a avaliação na “concepção de competência e o positivismo na sua versão psicológica: pedagogia por objetivos” (MÉNDEZ, 2011, p. 244). Portanto,

se diz [...] com clareza que toda competência está ligada a uma ação determinada, a um dado objetivo determinado, a um resultado empírico concreto, a uma evidência específica. Ou se faz ou não se faz. No primeiro caso se concluirá que o sujeito sabe, enquanto no segundo a conclusão será que o sujeito não sabe. A competência tem que ser demonstrável, tem que ser comprovável empiricamente. É o que sustentou o positivismo e em sua versão psicológica, o condutivismo, que em educação se identifica com a pedagogia por objetivos. No entanto, agora, e diante do desprestígio dessa modalidade tecnofuncionalista, que pensávamos já superada, os discursos procuram estabelecer diferenças com esse enfoque, misturando conceitos, as ideias, as propostas. (MÉNDEZ, 2011, p. 244).

A política de avaliação inserida pela SEE-MG por meio do SIMAVE e, principalmente, pela grande quantidade de provas geradas pelo PAAE, as quais são submetidas os alunos do Ensino Médio, reforça essa tradição do positivismo na sua versão psicológica. Embora o programa anuncie a função formativa de avaliação como sua marca, a qualidade dos itens (predomínio de itens tradicionais), a metodologia adotada com a Teoria Clássica dos Testes e o uso excessivo de provas aproximam o programa mais da concepção tecnicista, com viés positivista, do que da função formativa anunciada. Nesse sentido, é pertinente a compreensão de Méndez (2011) de que os testes reforçam a “lógica racional pragmática”, “fragmentada”, “compartilhada”, “binária”, do “certo e do errado”, presentes nas formas tradicionais de se avaliar nas escolas, nas quais se valoriza o produto final

em detrimento do processo. Uma avaliação formativa, diferentemente da proposta do PAAE, possibilita o “pensamento crítico”, “o respeito ao ritmo e a produção dos alunos”, “as múltiplas possibilidades”, “o pensamento criativo e divergente”, “as situações complexas, mutantes e instáveis” (MÉNDES, 2011), o que os tradicionais testes padronizados de múltipla escolha não possibilitam.

Portanto, com base nos argumentos expostos, verificou-se que a concepção pedagógica sob a qual se fundamenta o PAAE reforça a interpretação condutivista de competências já bastante criticadas. Gomes (2011) apresenta três características do condutivismo (de inspiração positivista) adotadas na lógica das competências:

1) necessidade de fragmentar os comportamentos e as condutas complexas em tarefas ou atividades discretas que podem ser aprendidas, treinadas e reproduzidas de maneiras simples; 2) concepção mecanicista e linear das relações entre micro-competências, entre estímulos e respostas ou entre acontecimentos e comportamentos. Desse modo, independente das situações, dos problemas, dos contextos ou das pessoas, uma microconduta pode ser reproduzida com facilidade já que é independente do contexto e das situações, e sempre se comporta de maneira previsível; 3) crença na possibilidade e necessidade de somar e justapor as microcondutas ou competências para a formação de comportamentos mais complexos. (GOMES, 2011, p. 84).

Segundo o autor, essa interpretação condutivista considera que as competências, confundidas com habilidades, possui um caráter individual que independem das especificidades de suas aplicações reais e dos contextos em que são desenvolvidas. “São agrupadas e somadas sob o entendimento de que o todo é igual à mera soma das partes”. (GOMES, 2011, p. 84).

A lógica de testes instituída pela SEE-MG com o PAAE reforça essa tradição condutivista, desconsiderando,

a conexão complexa e interativa entre as tarefas, os atributos mentais que subjazem aos comportamentos, o caráter sempre polissêmico dos significados, as intenções, as disposições, bem como a importância decisiva dos contextos de ação e dos aspectos éticos e interpessoais. (GOMES, 2011, p. 84).

Conforme se vê, por trás da linguagem inovadora das habilidades e competências adotada no PAAE, está a concepção tradicional da avaliação por objetivos que defendia a racionalização do processo de ensino-aprendizagem como forma de promover melhorias na educação. Constatou-se neste trabalho que essa concepção distorce o sentido da avaliação formativa anunciada pelo programa.

4.6 Avaliação formativa: funções distintas para um mesmo conceito

Observa-se na literatura produzida em torno do conceito de avaliação formativa que o termo adquiriu e adquire distintas funções que variam a partir da concepção de educação adotada. (FERNANDES, 2006; AFONSO, 2009; PINTO; ROCHA, 2011; GOMES, 2014).

Segundo Fernandes (2006), nas décadas de 1960 e 1970 a avaliação formativa tinha conotações distintas em relação às abordagens atuais, pois se baseava numa “visão mais restrita, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos”, com pouco espaço para interações entre professores e alunos. (FERNANDES, 2006, p. 23). Nas abordagens atuais a avaliação formativa se torna “mais complexa”, “mais sofisticada” e “mais rica” do ponto de vista teórico. Nas palavras do autor, “Trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens”. (FERNANDES, 2006, p. 23).

Para exemplificar essa situação, no QUADRO 18 observam-se as características dessa modalidade de avaliação na lógica formativa assumida nas pesquisas recentes.

QUADRO 18
Características da Avaliação Formativa

<ul style="list-style-type: none">- Processo contínuo e progressivo;- Atividade flexível do processo de ensino e aprendizagem;- Acompanhamento do aprendizado dos alunos;- Orientadora da atividade educativa;- Promove o desenvolvimento de cada indivíduo.- Prática educativa contextualizada.- Práticas avaliativas integradoras e não excludentes.	<ul style="list-style-type: none">- Práticas de avaliação fundamentadas no diálogo.- Modalidade avaliativa que tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática tanto do professor quanto do aluno.- A importância de fornecer feedback ao aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem.- Intervenção no processo de aprendizagem tanto de forma coletiva como individual.
--	---

Fonte: Quadro adaptado de Pinto e Rocha, (2011. p. 57).

Essas características, entre outras, contribuíram para que ocorresse um consenso em torno da “bondade pedagógica” apresentada como intrínseca a essa modalidade de avaliação, o que vem contribuindo para a naturalização do termo, sem as necessárias interpretações sobre as suas funções. (AFONSO, 2009).

Problematizando a naturalização do termo na educação, Fernandes (2006) afirma que em grande parte dos casos dever-se-ia entender a avaliação como de intenção ou de vontade formativa, uma vez que “representa práticas de avaliação, mais ou menos indiferenciadas, que as pessoas designam como formativas sem que, muitas vezes, verdadeiramente o sejam”. (FERNANDES, 2006, p. 26). Existem muitos obstáculos, nos sistemas educativos, dificultando a realização de práticas de avaliação formativa, tais como: as limitações da formação docente; dificuldades na gestão do currículo; concepções equivocadas de gestores e profissionais da escola acerca da avaliação formativa; inadequações na organização dos tempos e espaços escolares; pressões externas, falta de clareza em torno do termo. (FERNANDES, 2006; AFONSO, 2009; GOMES, 2014).

Diante desses obstáculos, a lógica formativa anunciada pelos professores, gestores, sistemas e programas de avaliação não se efetivam na prática, se restringindo a “intenção formativa” (FERNANDES, 2006), ou ao discurso. (MÉNDEZ, 2011).

Para Fernandes (2006, p. 32) uma avaliação na perspectiva formativa deve estar inserida no “processo pedagógico”, “associado à didática”, “integrado no ensino e na aprendizagem”, cuja principal função é a de fazer com que os alunos aprendam melhor. Nessas condições, professores e alunos precisam redefinir seus papéis assumindo partilhas e responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens. Na perspectiva defendida pelo autor, atribuir a agentes externos o que e como ensinar e avaliar, assim como ignorar o que os alunos sabem em relação aos conhecimentos escolares, impede que o carácter formativo da avaliação saia da intenção, uma vez que a avaliação formativa é um “processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem”. (FERNANDES, 2006, p. 32). Nessa concepção também compartilhada por Afonso (2009), a recolha de informações sobre a aprendizagem dos alunos deve ser promovida por uma

pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interação pedagógica. (AFONSO, 2009, p. 38).

Sobre esse aspecto cabe ressaltar que os autores reconhecem que, na perspectiva formativa, a avaliação não se restringe a uma questão técnica ou à construção de instrumentos modernos criados para avaliar objetivos, capacidades, habilidades ou competências previamente definidas. Nas palavras de Fernandes a avaliação é concebida como

um processo desenvolvido *por e com seres humanos para seres humanos*, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. (FERNANDES, 2006, p.36).

Nesse mesmo contexto, Gomes (2014) destaca a importância da associação da avaliação formativa com a avaliação interna realizada pelo professor no âmbito da sala de aula, a partir das dificuldades de aprendizagem detectadas.

Percebe-se, portanto, a complexidade envolvendo a avaliação formativa que não fica restrita a intenção de levar os alunos à obtenção de sucesso por meio de testes padronizados, ou à discussão de gestão de aprendizagens a partir de matrizes curriculares prescritas, elaboradas fora do contexto escolar como ocorre com o PAAE.

Identificam-se no PAAE as características da avaliação padronizada criterial, a que se referiu Afonso (2009). Essa modalidade adotada nas políticas avaliativas prioriza os testes padronizados como instrumentos de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, com a definição dos objetivos, habilidades e competências comprometidas com a racionalidade econômica, pragmática do sistema capitalista, no contexto globalizado em que o neoliberalismo atua. Nesse caso, apesar do discurso formativo anunciado, a avaliação assume uma posição estratégica: suporte de processos de “regulação”, “controle”, “responsabilização” ou de “prestação de contas” (AFONSO, 2009, p. 120). Na esfera micro da sala de aula, onde se efetiva a didática, esse caráter regulatório da avaliação faz com que os resultados sejam mais importantes do que os processos.

Em contraposição a esse modelo de regulação adotado pelos sistemas de avaliação, entre os se inclui o SIMAVE, que, por meio do PAAE, instituiu uma “engenharia de testes” aplicados aos alunos do Ensino Médio, Afonso (2009) defende outra concepção de avaliação formativa que esteja comprometida com a emancipação dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva emancipatória, a avaliação sem deixar de estar relacionada com o Estado, enquanto lugar de definição de

objetivos educacionais e espaço de cidadania, é pensada também no âmbito dos direitos sociais, no pensamento crítico, nas relações de reciprocidade, na valorização da autoria local e no protagonismo exercido pelos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O aspecto emancipatório da avaliação formativa é discutido também por Saul (2000), ao defender que esse tipo de avaliação envolve o comprometimento com a formação crítica da realidade, que deve contribuir para a libertação dos sujeitos de condicionamentos deterministas e para uma sociedade democrática, do diálogo e da reflexão. Ao invés da função restritamente reguladora, na perspectiva emancipadora, a avaliação caracteriza-se por um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, mas visando transformá-la. Percebe-se nesse viés o compromisso em envolver professores e alunos com suas próprias histórias, gerindo suas próprias alternativas de ação em busca da transformação. (SAUL, 2000). Nessa perspectiva, privilegia-se o processual, em que, diante do contexto complexo das práticas e das tensões sociais às quais professores e alunos estão inseridos, o docente analisa todas as atitudes do estudante no processo de avaliação, considerando não apenas se os alunos dominam determinados conhecimentos, mas o que eles sabem para a partir daí redefinirem o processo de ensino em busca de conhecimentos significativos. Trata-se de uma modalidade de avaliação que demanda diversificação dos recursos pedagógicos e práticas, respeitando as diferenças dos alunos. (SAUL, 2000; GOMES, 2014).

Desse modo, considera-se neste trabalho que a função formativa anunciada no PAAE restringe-se à “intenção” ou ao “discurso”, uma vez que as finalidades anunciadas, assim como os instrumentos adotados pelo programa, com destaque para a intensa utilização de testes padronizados, fortalecem o aspecto regulador do processo de ensino e aprendizagem, mas sem contribuir para a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional na perspectiva crítica a qual se referem Saul (2000; 2015), Freire (2006), Afonso (2009), Sacristán (2011) e Arroyo (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), implementado pela Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE-MG), identificando as suas implicações nas práticas de Ensino de História. Com o estudo pretendeu-se analisar as concepções de avaliação teórico-pedagógicas e de ensino-aprendizagem que norteiam o PAAE e as formas de utilização no contexto das práticas dos professores que atuam no Ensino Médio.

A partir da abordagem sociológica adotada por Afonso (2009), e de estudos de autores que investigam o campo da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa (SAUL, 2000/ 2015; FERNADES, 2006; GOMES, 2011; MÊNDEZ, 2011; GOMES, 2014) buscou-se compreender as reformas introduzidas na educação, a partir da década de 1990, no contexto de globalização em que a avaliação adquiriu importância central nas políticas educativas contemporâneas, desenvolvidas pelo Estado capitalista (AFONSO, 2009). Observaram-se no SIMAVE, ao qual o PAAE exerce uma função importante na implantação de uma cultura de testes padronizados, elementos da tendência seguida por vários países ocidentais que, por influências de organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, passou a ser adotada no Brasil. Na análise desse contexto, enfatizaram-se as interfaces entre avaliação e currículo, observando um discurso hegemônico em favor da “Educação por competências”, “das habilidades” como opção pedagógica para as mudanças curriculares necessárias à identificação das aprendizagens consideradas substantivas, funcionais, úteis, eficazes e promissoras, na superação dos desafios colocados pela “sociedade da informação”. (SACRISTÁN, 2011). A opção pelo currículo prescrito pelas competências, habilidades, objetivos, priorizado para o Ensino Médio, parece favorecer a adoção das avaliações externas e internas nos sistemas controlados pelo Estado, em parceria com institutos vinculados a interesses de mercado, como forma de regulação social.

No modelo de Gestão de Resultados, instituído em Minas Gerais, entre 2003 e 2014, o SIMAVE, com seus programas integrantes (PROEB, PROALFA e PAAE), buscou introduzir a lógica dos modos de regulação e de gestão educacional inspirado em *accountability*, observado nas reformas internacionais, assim como nas políticas avaliativas desenvolvidas pelo MEC. Nessa lógica, a avaliação, prestação

de contas e responsabilização inserem mudanças nos currículos e no trabalho docente, alterando tempos e espaços escolares. Entretanto, os estudos sobre esses programas vêm demonstrando uma distância entre o dito e o feito, uma vez que, no contexto das práticas, os objetivos e as intencionalidades não têm se efetivado na forma em que são planejados. Além disso, os resultados fundamentados nos instrumentos de avaliação, que são priorizados no modelo de gestão educacional inspirado em *accountability*, demonstram os limites dessa política na superação dos problemas e dos desafios encontrados no Ensino Médio. Apesar dessa assimetria entre o dito e o feito e dos resultados insatisfatórios demonstrados pelo Ideb e Proeb, percebem-se mudanças no cotidiano das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, impulsionadas pela valorização dos testes padronizados que vêm promovendo o estreitamento curricular na disciplina de História priorizada neste estudo.

No contexto das práticas dos professores de História que atuam no Ensino Médio, os objetivos e as finalidades definidas pela SEE/MG não têm se efetivado, uma vez que apesar de utilizarem as provas do PAAE, os professores não usam o programa com o intuito de alterar as formas tradicionais de se avaliar, que se mantêm distantes da concepção formativa de avaliação, considerada mais apropriada para efetivar as aprendizagens.

No viés das políticas públicas, se por um lado o PAAE não apresenta os benefícios anunciados ao professor no acompanhamento das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo, por outro, o deslocamento das práticas curriculares no sentido de privilegiar a avaliação promove alterações no cotidiano escolar. Essas alterações favorecem a aproximação da disciplina de História da abordagem mais tecnicista de educação, que desconsidera os sujeitos docentes e discentes na produção do conhecimento, vinculado aos contextos sociais aos quais eles estão imersos em suas tensões sociais, dilemas, dificuldades, diversidades que são oriundas de uma tradição excludente. (ARROYO, 2013).

O discurso das vantagens e benefícios promovidos pelos sistemas e programas de avaliação, no modelo de gestão educacional inspirado em *accountability*, tende a ocultar a complexidade intrínseca ao campo da didática, ao processo de ensino e aprendizagem, em favor de concepções reducionistas de educação, desconsiderando a pluralidade e polissemia de conceitos e ideias

relacionadas ao currículo e à avaliação da aprendizagem. Como observou Gatti (2009), em favor das vantagens da comparabilidade anunciadas pelos sistemas de avaliação, abandona-se a problematização de matrizes definidas genericamente por especialistas fora do ambiente escolar, nas quais conceitos de habilidades, competências, conteúdos são definidos e compreendidos de maneira precária em relação às abordagens que os fundamenta. A confiança atribuída aos itens de teste padronizados se sobrepõem às investigações necessárias, no sentido de verificar os limites desses instrumentos na perspectiva formativa de avaliação. Especificamente em relação ao PAAE, observou-se uma contradição entre o anúncio do caráter inovador dos itens utilizados como recurso pedagógico e a presença hegemônica de questões tradicionais na disciplina de História. Trata-se, portanto, de questões que não conseguem avaliar muita coisa, para além da capacidade de memorização de conteúdos por parte dos alunos. A instituição de uma engenharia de testes nas escolas para os alunos do Ensino Médio parece não favorecer a melhoria da qualidade da educação.

Os problemas educacionais, entre os quais, as dificuldades de leitura, compreensão de texto e análise crítica das ideias por parte dos alunos, além das limitações dos sistemas educativos, no sentido de ofertar um Ensino Médio capaz de proporcionar aprendizagens significativas para os jovens (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014), não podem ser atribuídos apenas às influências dos testes adotados nos programas de avaliação. O processo histórico de constituição da sociedade e da escola brasileira foi e continua marcado pela exclusão, violência, racismo, machismo e desigualdade de oportunidades para os “outros”, pobres historicamente à margem dos currículos da escola (ARROYO, 2013). No entanto, apesar do reconhecimento de que não se pode responsabilizar os testes padronizados pelas mazelas e deficiências do ensino, observa-se uma contradição na prioridade dada aos programas e sistemas de avaliação, uma vez que muitas pesquisas vêm demonstrando os limites das políticas avaliativas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Barbosa (2013) observou o superdimensionamento na importância dada às avaliações em Minas Gerais, entre 2008 e 2011, no orçamento previsto do PPAG: R\$ 32.326.000,00 destinados aos programas de avaliação, enquanto o valor de 24.549.000,00 foi destinado para o desempenho e qualificação de professores. No relatório de execução do PPAG 2008-2011 “fora executado para

o desenvolvimento e a capacitação dos servidores o valor de 461.855,45, para a valorização, e de 1.445.887,11 para a capacitação”, enquanto que para o SIMAVE, no mesmo período, “o montante foi de R\$ 30.149.452,98”, apenas para o PROEB e o PROALFA. (BARBOSA, 2013, p. 103).

Diante desse cenário de valorização das avaliações padronizadas, que se manifesta, também, nos avultosos investimentos financeiros, buscou-se analisar o PAAE a partir de suas intenções e da percepção dos professores de História no contexto das práticas, verificando os princípios e procedimentos dos processos de avaliação adotados, utilizados como referência para discussões das potencialidades e dos limites dos programas de avaliação no sentido de promover melhorias na qualidade do ensino. Em relação à percepção dos professores, como resultados da pesquisa constatou-se que:

- 1) a maioria dos professores de História (78%) colaboradores da pesquisa utiliza as provas do PAAE, mas sem conhecer de forma satisfatória os objetivos, a matriz de referência e a concepção de avaliação adotada no programa. Dos 32 colaboradores, apenas 2 afirmaram conhecer amplamente a matriz utilizada, número que se repete em relação à compreensão da concepção de avaliação adotada pelo programa;
- 2) a política avaliativa adotada no PAAE tem se caracterizado pelo “extensionismo” (FREITAS et al, 2014) de forte tendência tecnicista, uma vez que pensa a mudança no processo avaliativo como produto de um centro difusor (SEE-MG, Instituto Avaliar), que a transfere para as escolas sem a participação efetiva dos agentes que nelas atuam. Observou-se que 85% dos colaboradores nunca participaram de formações sobre o programa, percentual inferior aos 90% registrados nas pesquisas de Gomide (2013) e Queiroz (2015);
- 3) a falta de envolvimento coletivo compromete a utilização das ferramentas do programa. Assim como em outras pesquisas sobre o PAAE, a maioria dos professores participantes não interage coletivamente para analisar os relatórios gerados sobre os resultados dos alunos nos testes;
- 4) apesar de a maioria não oferecer resistência ao PAAE (66% concordam que o PAAE deve continuar como programa de avaliação), quase 40% dos colaboradores nunca receberam orientações sobre o programa, seja por parte da SEE-MG ou de diretores e especialistas;

- 5) na questão aberta de livre opção de resposta, quase todos os professores avaliaram positivamente o PAAE, sendo que alguns chamaram a atenção para a necessidade de melhorias, seja em sua divulgação, na qualidade dos itens, ou na preparação dos agentes envolvidos na sua utilização;
- 6) os professores se limitam a utilizar as provas do PAAE, mas sem se apropriarem dos resultados para planejar ou reorientar as práticas de ensino no sentido de consolidar as aprendizagens dos alunos, constatação confirmada por todos os 32 colaboradores da pesquisa;
- 7) metade dos professores (53%) considera que o PAAE favorece a consolidação da concepção de ensino de História presente no CBC e 72% concordaram que os itens de teste estão alinhados às habilidades prescritas no documento curricular. Contudo, apenas 37% dos participantes informaram ensinar em sala de aula os conhecimentos exigidos nas provas do PAAE. Verificou-se, ainda, que para a maioria dos colaboradores o que é avaliado não está alinhado com o que eles ensinam;
- 8) há uma contradição na percepção dos professores, uma vez que, embora a maioria avalie positivamente o PAAE e consideram que o programa dá um retorno satisfatório das necessidades de aprendizagens dos alunos, 60% não o consideram como uma ferramenta útil para melhorar o aprendizado dos alunos do Ensino Médio;
- 9) entre os principais problemas enfrentados pelos colaboradores na utilização do programa foram indicados o desinteresse dos alunos, seguido pela falta de apoio da SEE-MG e o desinteresse dos professores;
- 10) a baixa interferência do programa nas práticas dos professores se evidencia, também, na constatação de que 66% dos respondentes consideraram que as provas do PAAE não modificam a maneira de avaliar dos professores;
- 11) na percepção da maioria dos professores, a existência de testes padronizados e de uma proposta curricular prescritiva para o ensino de História não afeta a autonomia do trabalho docente.

Sobre esse último ponto, considerou-se que a percepção dos professores pode estar associada ao fato de eles não utilizarem o PAAE da maneira prevista pelos seus idealizadores, restringindo-se à geração das provas. Essa justificativa se baseia nas informações fornecidas pelos colaboradores de que eles (63%) não orientam o ensino a partir do que é avaliado nas provas do PAAE. Entretanto, é

interessante observar que, diferentemente dos estudos de Nóvoa (1991) e Oliveira (2010), a separação entre a concepção e a execução, a adoção de testes padronizados e as novas exigências impostas na operacionalização do PAAE, não foram considerados como ameaça à autonomia do trabalho docente.

Para além da percepção dos professores, a partir dos resultados da abordagem do PAAE adotada neste trabalho, na perspectiva “diacrônica” e “sincrônica” (AFONSO, 2009), constatou-se que:

12) o PAAE estabelece uma conexão bem sucedida entre avaliação e currículo, uma vez que os itens de teste presentes nas provas contemplam os eixos temáticos, os temas, os tópicos e as habilidades da disciplina de História, garantindo, assim, o anunciado pelo programa no sentido de estreitar a relação entre avaliação e currículo;

13) a busca pelo alinhamento entre o que é necessário ensinar e avaliar, principalmente, a partir de 2011, com a Reordenação dos Tópicos dos CBCs, promoveu o estreitamento curricular com prejuízos para o ensino de História. A transformação desse documento curricular em matriz de avaliação fez com que a concepção de ensino de História, os procedimentos da disciplina, as metodologias, assim como as Diretrizes presentes no CBC ficassem em segundo plano, devido à ênfase dada à proposta curricular, que de forma objetiva definiu as habilidades priorizadas no processo de ensino;

14) há uma contradição entre as finalidades e objetivos do ensino de História, defendidos pelo CBC de 2007, e a matriz do PAAE apresentada no documento de Reordenação do CBC, enviado às escolas em 2011, uma vez que apesar de defender o ensino das habilidades e competências, os documentos misturam e confundem os conceitos com a noção tradicional de conteúdo;

15) embora nos discursos oficiais o PAAE se assente numa concepção formativa de avaliação, no contexto das práticas o programa assume a função tradicional, denominada “avaliação somativa” (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013);

16) há elementos da “performatividade” anunciada por Ball (2002) e Oliveira (2010) na cultura dos testes instituída com o PAAE para os alunos do 1º ano do Ensino Médio, uma vez que esta impõe ao trabalho docente tempos, espaços e tarefas, convergindo para a avaliação na perspectiva da regulação das aprendizagens;

17) a cultura dos testes padronizados, instituída pelo PAAE envolveu diretores, pedagogos, professores, alunos e seus familiares, interferindo na abordagem do ensino da disciplina de História, aproximando-a da Transposição Didática, de viés tecnicista;

18) embora o PAAE apresente os itens de teste como instrumentos modernos de avaliação e o recurso didático da problematização como uma de suas características, observou-se nas provas a predominância de questões tradicionais encontradas em exames, que priorizam a memorização de conteúdos em detrimento do raciocínio reflexivo, crítico, analítico.

19) apesar de o PAAE anunciar a eficiência no fornecimento de diagnósticos comparativos na evolução do aprendizado dos alunos ao longo do ano letivo, a utilização da Teoria Clássica dos Testes (TCT), em detrimento da Teoria de Resposta ao Item (TRI) inviabiliza essa pretensão;

20) a ausência de fundamentação teórica que subsidie a confiança atribuída pelo PAAE aos itens padronizados atribui ao programa um caráter pragmático e programático, contribuindo para naturalizar a utilização dos itens de teste como instrumentos de avaliação;

21) por trás da linguagem inovadora das habilidades e competências, adotadas no PAAE, está à concepção tradicional da pedagogia por objetivos, de viés cognitivista, que defendia a racionalização do processo de ensino e aprendizagem como forma de promover a melhoria da educação;

22) na perspectiva de avaliação formativa adotada neste trabalho, através das colaborações de Fernandes, 2006; Saul, 2000/2015; Afonso, 2009; Méndez, 2011; Gomes, 2011; Gomes, 2014/2015, a concepção de avaliação do PAAE distorce o termo, restringindo-se ao discurso, a “intenção formativa”.

Assim como Gomes (2014), defende-se a ideia de que as avaliações internas são fundamentais no processo da didática e que, apesar de problemas de ordem técnicas, integram a tarefa educativa a cargo dos professores. Reconhece-se a importância das avaliações externas como instrumentos de regulação necessários ao acompanhamento do funcionamento das redes de ensino e ao fornecimento de informações para os gestores na formulação de políticas educacionais, com dados acerca das aprendizagens dos alunos. (GOMES, 2014/2015). As justificativas baseadas em *accountability* são plausíveis e a modernização das avaliações

externas podem trazer contribuições importantes para as escolas monitorarem os resultados das aprendizagens dos alunos a partir de comparações internas, e em relação a outras escolas. Entretanto, considera-se um equívoco a utilização dos instrumentos das avaliações externas (itens padronizados) como orientadores privilegiados dos processos formativos no interior das escolas. Os problemas e restrições observados nas práticas avaliativas dos professores têm origem histórica, nas tradições escolares, na formação inicial insuficiente, na ausência de formação continuada e nas precárias condições do trabalho docente que, entre tantos problemas, inviabilizam tempos de estudo. Desse modo, os obstáculos relacionados às práticas inadequadas de avaliação dos professores podem ser superados com ações concretas, a fim de superar esses problemas, entre os quais a garantia de formação continuada aos docentes torna-se fundamental na busca pela educação de qualidade.

Apesar de reconhecer a polissemia do termo qualidade na educação, é plausível compreendê-lo como um fenômeno social complexo e condicionado por fatores intra e extraescolares, mas não determinado (FREIRE, 2006). Por fatores intraescolares entende-se a importância dos currículos, da formação docente, da gestão escolar, das formas e modalidades de avaliação, das condições de trabalho e insumos investidos na escola. Já os fatores extraescolares incluem as condições de vida da população, o capital socioeconômico e cultural dos alunos, o território ao qual a escola está inserida, as condições de violência, a participação da família na vida escolar. Considera-se que todos esses elementos ou variáveis interferem na qualidade da educação, portanto, tomá-los isoladamente, priorizando alguns em detrimento de outros, prejudica o êxito das políticas públicas que almejam melhorar a qualidade da escola em busca da efetivação das aprendizagens dos alunos. Como afirmam Alavarse e Gabrowski (2013), “seria uma ilusão social acreditar que avaliar os sistemas de ensino garantiria sua qualidade”. (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013, p. 9).

Concluindo, reafirmam-se os problemas de políticas públicas para o Ensino Médio de tendência gerencialista e de viés tecnicista que desconsideram a importância dos sujeitos docentes e discentes na sua elaboração e execução. Assim como os resultados desta pesquisa, muitos estudos vêm demonstrando os limites dessas políticas, bem como a necessidade de valorização da autoria local de jovens

e professores, do protagonismo juvenil, da autonomia, do reconhecimento das diversidades e do caráter mediador da didática na perspectiva dialética que concebe a educação, o ensino e a aprendizagem, como um processo de interação entre sujeitos no qual a linguagem exerce um papel de destaque. (VYGOTSKY, 1987, 1988/2001; VYGOTSKY, LURIA, 1996; GOMES, 2002; ALMEIDA, ARNONI; OLIVEIRA, 2006).

Entretanto, deve-se destacar que os resultados apresentados evidenciam tendências observadas numa amostra restrita de professores e de itens de teste, diante da grande quantidade de docentes que utilizaram as provas do PAAE na Rede Pública Estadual de Ensino e do grande número de itens existentes no programa. Além dos limites impostos pela amostra e pela pesquisa qualitativa, a ausência de pesquisa de campo, com entrevistas e observação das práticas dos professores que responderam ao questionário, impede que os resultados apresentados sejam generalizados. Nesse sentido, os resultados precisam ser verificados em novas pesquisas com uma amostra mais ampla de professores, de escolas e de itens de teste de aprendizagem.

Finalmente, ressalta-se que esta pesquisa abre outras possibilidades de estudo. No contexto de valorização das avaliações externas torna-se relevante a análise pedagógica dos itens utilizados nas provas de outros programas como o PROEB, a Prova Brasil, o ENEM, entre outros existentes nos estados e municípios brasileiros, assim como as matrizes que orientam a elaboração dos itens de teste padronizados. Embora os discursos favoráveis às políticas avaliativas busquem naturalizar as contribuições dos testes e das matrizes prescritivas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a análise pedagógica da avaliação pode evidenciar lacunas, contradições, limites e desafios dessas políticas públicas.

Além disso, estudos de correlação podem contribuir para ampliar a análise acerca das implicações das políticas públicas no processo de ensino- aprendizagem. Assim, o cruzamento de dados de variáveis importantes, vinculadas à qualidade da educação, compreendida como fenômeno social, entre as quais, formação e condições de trabalho docente, localização, organização e estrutura da escola, gestão escolar, práticas de avaliação e perfil dos professores, nível socioeconômico das escolas e dos alunos, entre outras, podem trazer informações importantes para

a compreensão das vantagens, dos limites e dos desafios das políticas no campo da avaliação da aprendizagem escolar.

Destaca-se ainda como possibilidades de investigação o aprofundamento de estudos de campo com entrevistas e observação das práticas dos professores e dos alunos, com o intuito de aprofundar a análise acerca das funções e modalidades das avaliações existentes no interior das escolas. A observação dessas práticas é importante para compreender possíveis mudanças impulsionadas pelos programas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e SOHIET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. RJ: Casa da Pólvora, 2003.

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

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista lusófona de Educação*, vol. 13, nº 13, pp. 13-29. 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 14 mai. 2015.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

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.

ALMEIDA, José Luis Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino– aprendizagem. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu/MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29/inicio.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Gewandsznajder, F. *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 2 ed, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, num. 113. jul. 2001. p.39-50.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, V. 39, Nº 1, pp. 177-194, 2013.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. *Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações*. São Paulo: ABE (Associação Brasileira de Estatística), 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília. Liberlivro, 2005.

ANPUH. Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. 22 de setembro de 2016. Acesso em: <
<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3764-manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-a-medida-provisoria>>. Acesso em 19 dez. 2016.

ARROYO, Miguel. G. *Currículo, território em disputa*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga (Portugal): Universidade do Minho, v.15, n.2, 2002.

BARBOSA, Liliane. C. de. M. *O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: caso das escolas públicas de Formiga*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. 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. 101-116.

BARROSO, J. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Educação e Sociedade. Out 2005, vol.26, nº92, p.725-751.

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.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; RANZI Serlei Maria Fischer (Orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

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. Vol. 38, num. 2. abr/jun. 2012. p. 373-388.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, num.108, p.101-132, 1999.

BORGES, Edna. M. *Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: Percepção dos diretores escolares da Rede Estadual de Ensino De Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

BRAGANÇA JUNIOR, Anísio. PAAE/SIMAVE: Que mostrengo é esse? *Simpósio internacional. O Estado e as políticas educacionais no tempo presente*, 4, 2008. Uberlândia, MG. 2008. Disponível em:<
<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC35.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 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.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso: 20 nov.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNs+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio; vol. 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, 2006. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em 15 ago. 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 26 de outubro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil: matrizes de referência, temas, tópicos e descritores*. Brasília, MEC/SEB/INEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 971, 9 de outubro de 2009*. Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Diário Oficial da União. nº 195, 13 de outubro de 2009. Disponível em:<
http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em 29 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº. 2 de 30 de Janeiro 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013a.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 02 setembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013*. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União. Nº 228, 25 de novembro de 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 1ª versão. 2015. Disponível em:<
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 20 dez 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em:<
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234&filename=MPV+746/2016>. Acesso em 20 de dezembro de 2016a>.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. 2016b. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos e Pesquisas Educacionais*. Vol. 2, São Paulo, 2011. Disponível em <
<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

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.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Tereza. G; OLIVEIRA, Lina Kátia. M. *A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. (Orgs). Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Revista Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, V. 1, Nº 3, pp. 271-296, 2009. Disponível em:<
<<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>>. Acesso 18 fev. 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.2, pp. 177-229, 1990.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: Uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, PUC/São Paulo, v.12, n.03. out/dez. 2014, p. 1570-1590.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla. L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. BH: UFMG, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação (UFSM)*, v. 36, p. 203-218, 2011.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria. H; JORGE, Tiago. Gestão Escolar e o Trabalho dos diretores em Minas Gerais. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Sul de Santa Catarina*, Tubarão, vol. 10, n.17, jan./jun. 2016, p.199-214.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Tereza. Avaliação da aprendizagem. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FAVACHO, André. M. P; PACHECO, José. A; SALES, Shirlei. R. (Orgs.) *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

FERNANDES, Alex de Oliveira; GOMES, Suzana dos Santos. Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE): Interfaces pedagógicas entre avaliação e currículo de História no Ensino Médio. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Sul de Santa Catarina*, Tubarão, vol. 10, n.17, jan./jun. 2016, p.167-186.

FERNANDES, Claudia. Exames de larga escala e políticas de accountability: impactos no cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. (Org.) *Educação: Temas em Debate*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. p.97-101.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.19, num.2, 2006, pp. 21-50.

FIGUEIREDO, Lorene. Ensino Médio e Formação Humana: Quando a inovação se apresenta como retrocesso. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão*, vol. 10, n.17, Jan/Jun 2016, p.54-84.

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

FUNDAÇÃO LEMANN. Conselho de Classe: A visão dos professores sobre educação no Brasil, 2014. Disponível em:<
http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/conselho_de_classe_notas_tecnicas_e_detalhamento_das_questoes.pdf>. Acesso em 09 mar. 2016.

FLETCHER, P. R. A Teoria da Resposta ao Item: medidas invariantes do desempenho escolar. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação: revista da Fundação Cesgranrio*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 21 – 28, jan./mar. 1994.

FREIRE Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luiz. et al. *Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

FREITAS, Luiz. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.35, p.1085-1114, 2014b.

GATTI, Bernardete A.; VIANNA, Heraldo Marelím, e DAVIS, Cláudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois estudos de caso. *Avaliação Educacional*, pp. 7-26, jul-dez /1991.

GATTI, Bernadete A. Avaliações de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*. Lisboa, num. 09. p.7-18, maio/agosto. 2009.

GOMES, Ángel. I. P. *Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação*. In: SACRISTÁN, José. G. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 64-114.

GOMES, Maria de. F. C. *Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula*. *Presença Pedagógica*. V. 8, n. 45, 2002.

GOMIDE, Meire. A. G. *O uso das avaliações do PAAE no primeiro ano do Ensino Médio nas escolas estaduais da Superintendência Regional De Ensino e Uberlândia – MG*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

GOMES, Suzana dos Santos. *Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GOMES, Suzana dos Santos; QUARESMA, Adilene. G. *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015a.

GOMES, Suzana dos Santos. Políticas de Avaliação Externa e Interna: Desafios e perspectivas. In: GOMES, Suzana dos Santos; QUARESMA, Adilene. G. *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015b. p. 34-360.

INSTITUTO AVALIAR. Disponível em:<
<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=143421&id_pai=143294&area=atributo>. Acesso em jun. 2015.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *Revista Ensaio*, n. 40, v. 11, p. 283 - 296, jul./set. 2003.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.25, pp. 3 - 21, jan./jun. 2002.

LOUZADA, Virgínia; MARQUES, Roberto. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. *Revista e-Curriculum*, PUC/São Paulo, v.13, n.04. out/dez. 2015. p. 711-732.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica. G; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson. J; ALLESSANDRINI, Cristina. D. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: Desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.34, num. 124. jul-set, 2013. p- 881-901.

MATTOS, Lúcia; SIMÕES Maria; MATTOS, Thácyra. 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.

MELO, Savana. D. G; CIRILO, Pauliane. R; PINTO, Samilla. N. dos. S. O Ensino Médio e o trabalho docente: Características de Minas Gerais. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Sul de Santa Catarina*, Tubarão, vol. 10, n.17, Jan/Jun 2016, p.102-129.

MÉNDEZ, Juan. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, José. G. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEE nº 14. Institui o Programa de Avaliação da Educação Básica. Belo Horizonte, 2000a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº104 de 14 de julho. Reedita com alterações a Resolução nº14 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*. 19 de julho de 2000b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº666, de 07 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Disponível em:< https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf >. Acesso em: 29 nov. 2014.

MINAS GERAIS. Resolução nº 833, de 24 de novembro de 2006. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implantada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. *Diário oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, MG, 2006.

MINAS GERAIS. *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-ACB1-52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf>. Acesso em: 14 jun. 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. Secretaria de Estado de Educação. *Guia de Elaboração e Revisão de Questões e Itens de Múltipla Escolha*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2009.

MINAS GERAIS. Resolução nº 2.017, de 29 de dezembro de 2011. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, MG, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Guia de elaboração e revisão de questões de múltipla escolha*. Belo Horizonte: Instituto Avaliar.

2012. Disponível em:<

http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/banco_objetos/guia.pdf. Acesso em>: 18 dez. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Estado. SIMAVE/PROEB 2013. *Revista da Gestão Escolar*. Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. vol. 2 (jan./dez, 2013), Juiz de Fora, 2013a – Anual.

MINAS GERAIS. Resolução nº. 2.486, de 20 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, MG, 2013b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Manual do PAAE*, 2013c.

Disponível em:

http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=323389&id_pai=23967&area=atributo. Acesso em 10 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Relatório da Gestão 2011/2014*. Belo Horizonte. 2014a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Reordenação dos Tópicos dos CBCs Readequação dos CBCs à Estrutura Curricular do Reinventando o Ensino Médio*. s/d. Disponível em:<

http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/701D60243C4E4710994A35AA2261231D14112012143506_ReordenacaoCBCdeHistoria.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Estado. SIMAVE/PROEB 2014. *Revista da Gestão Escolar*. Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. vol. 3 (jan./dez, 2014), Juiz de Fora, 2014b – Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar*. Disponível em:<

<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8168-provas-simuladas-de-ciencias-humanas-e-da-natureza-serao-disponibilizadas-a-partir-de-amanha-02-08-no-site-do-paae>>. Acesso em: 18 ago. 2015a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Avaliação da Educação. *Guia de Elaboração e Revisão de Questões e Itens de Múltipla Escolha*, s/d. Disponível em:<

<https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-/421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica3>>. Acesso em 20 jan. 2015b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)*. Disponível em:<

http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA>. Acesso em: 17 jul. 2015c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Ofício DIRE nº 06 de 23 de abril de 2015*. Belo Horizonte, 2015d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Ofício DIRE nº 19 de setembro de 2015*. Belo Horizonte, 2015e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Disponível em:

<http://www.simave.caedufjf.net/>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça. N. *Ensino: as abordagens do processo*. 13ª reimpressão, São Paulo: EPU, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo: Políticas e Práticas*. 10ª ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 2008.

MOREIRA, Antonio. F. B. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. In: FAVACHO, André. M. P; PACHECO, FAVACHO, André. M. P; PACHECO, José. A; SALES, Shirlei. R. (Orgs.) *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, Célia Maria Fernandes; CUNHA, Maria Amália de Almeida. As Políticas Educacionais e o desafio da pesquisa na formação e na prática do professor da educação básica. *Interação. Revista da Faculdade de Educação da UFG*. Goiânia, V. 32, Nº 1, 2007.

Disponível em

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1404/2571>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

OLIVEIRA, Dalila. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Dalila. A. As políticas para o Ensino Médio na Realidade Brasileira: Uma agenda em disputa. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em*

Educação – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, vol. 10, n.17, jan./jun. 2016, p.187-198.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Souza Santos para a reflexão curricular: Princípios Emancipatórios e Currículos Pensados Praticados. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 9, p. 1, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica. G; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson. J; ALLESSANDRINI, Cristina. D. As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINTO, Rosângela. O; ROCHA, Maria. S. P. M. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 22, num. 50, p. 533-576, set./dez. 2011.

QUEIROZ, Émerson. M. *A Utilização do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas escolas estaduais de Passos: Reflexões sobre Avaliação Diagnóstica do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

RAMOS, Géssica. P. De figurante da Educação Básica à Coadjuvante na Política Educacional Brasileira: O Ensino Médio nos Últimos Dez Anos. In: JEFFREY, Débora. C; AGUILLAR, Luís. E. (Orgs.) *Política Educacional Brasileira: análises e entraves: (níveis e modalidades)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 59-76.

SACRISTÁN, José. G. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José. G. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Lucíola. L de. C. P. As duas faces da avaliação. In: FAVACHO, A. M. P; PACHECO, José. A; SALES, Shirlei. R. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, Roberto. V. dos. Abordagens do Processo Ensino e Aprendizagem. In: *Integração*. jan./fev.mar. 2005, ano XI, n. 40, p. 19-31.

SAUL, Ana M. *Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação: apontamentos. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. (Org.) *Educação: Temas em Debate*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. p.103-105.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, V. 40, nº 141, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

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

SUARES, Sergei. D.S; NASCIMENTO, Paulo. M. M. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no PISA. *Cadernos de Pesquisa*, vol.42 num. 145. p. 68-87. Jan/abr. 2012.

TEIXEIRA, Andreia; GOMES, Suzana dos Santos. Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) em Minas Gerais: um estudo da proficiência leitora no Ensino Médio. In: GOMES, Suzana dos Santos; QUARESMA, Adilene. G. *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 361-382.

TEIXEIRA, Andreia. *Proficiência leitora no Ensino Médio: um estudo dos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André. M. P; PACHECO, José. A; SALES, Shirlei. R. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, Lev. S; LURIA, Alexander. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988/2001.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salete; 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.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André. M. P; PACHECO, José. A; SALES, Shirlei. R. (Orgs.) *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____ocupante do cargo de Diretora da **ESCOLA**_____, localizada na _____, AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa intitulada, *O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) na Rede Pública Estadual de Minas Gerais: Implicações nas Práticas de Ensino de História*, realizada pelo pesquisador Alex de Oliveira Fernandes sob a orientação da Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes para fins de pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação, nas instalações da referida escola, após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética na Pesquisa (CEP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

Belo Horizonte, de _____ de 2015.

Diretor (a)

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR

Título da Pesquisa: O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) na Rede Pública Estadual de Minas Gerais: Implicações nas Práticas de Ensino de História

Nome do Pesquisador Principal: Alex de Oliveira Fernandes

Nome da Orientadora: Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

1. Natureza da Pesquisa: O Sr. professor de História está convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar se o PAAE, como um instrumento avaliativo, influencia nas práticas de avaliação e ensino de História realizada pelos professores do Ensino Médio, na perspectiva da gestão social e desenvolvimento local.

2. Participantes da Pesquisa: 1 professor de História e 1 especialista que compõe o Ensino Médio, perfazendo o total de 2 sujeitos da pesquisa na escola.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o Sr (a) permitirá que o pesquisador colete dados que ofereça subsídios para fundamentar a pesquisa. O Sr (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr (a). Sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão realizadas em dias e horários a combinar e acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.

5. Riscos e desconfortos: Caso o/a participante da pesquisa se sinta desconfortável, constrangido ou demonstre cansaço ao responder o questionário e participar da entrevista, poderá se recusar a responder a questão que achar conveniente ou mesmo encerrar a entrevista. Não há necessidade de o pesquisado prosseguir com o fornecimento de informações caso se sinta constrangido sob qualquer aspecto. Dúvidas quanto às questões éticas poderá contactar o COEP. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 4666/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr. não terá nenhum benefício direto.

Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, quanto para subsidiar as práticas de avaliação de professores de Ensino Médio na perspectiva da gestão social com vistas ao desenvolvimento do ensino local. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

8. Pagamento: a/o Sr. _____ não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi a 2ª via deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Professor Participante da Pesquisa

Pesquisador

Orientadora

Pesquisador Principal: Alex de Oliveira Fernandes– Tel.: (31) 997881175
E-mail alexofernandes@yahoo.com.br

Orientadora: Prof.^a. Dra. Suzana dos Santos Gomes – Tel.: (31) 3409-6203
E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – CEP: 31270-901

Contato: coep@prpq.ufmg.br

CEP: 31270-901

Email: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO C

TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS) N. 466 DE 2012

Nós, Alex de Oliveira Fernandes, RG. M.7.016.219, e Profa. Dr^a. Suzana dos Santos Gomes, orientadora, RG. MG 3.485.116, responsáveis pela pesquisa intitulada *O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) na Rede Pública Estadual de Minas Gerais: Implicações nas Práticas de Ensino de História* declaramos que:

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;
- Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.
- O Conselho de Ética na Pesquisa da UFMG será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa;
- As normas da Resolução 196/96 serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2015.

Alex de Oliveira Fernandes
CPF 036.700.466-66

Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes
CPF 525.844.616-68



ANEXO D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP

Projeto: CAAE - 55442716.7.0000.5149

Interessado(a): Profa. Suzana dos Santos Gomes.
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Faculdade de Educação- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG — COEP aprovou, no dia 27 de junho de 2016, o projeto de pesquisa intitulado "O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais": bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz

Coordenadora do COEP-UFMG

APÊNDICE

I - Roteiro do questionário do/a professor/a

Caro (a) Professor (a),

Este questionário tem por finalidade levantar dados acerca das possíveis implicações do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas práticas de ensino de História e identificar os fatores que interferem no uso que os professores de História do Ensino Médio fazem das avaliações. No intuito de colher informações sobre suas experiências com o PAAE e outras avaliações, organizamos o questionário por meio de questões objetivas.

As informações obtidas por meio de suas respostas não apresentarão qualquer risco ou despesas de qualquer natureza a você. Os dados coletados serão organizados e analisados e servirão como objeto de estudo para a pesquisa de mestrado desenvolvida por mim.

Alex de Oliveira Fernandes

Entre as questões 01 e 25, para cada afirmativa você pode assinalar mais de uma opção de resposta. Nesse caso, não existem respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião.

1. Atualmente, você leciona em turmas de qual ano/série do Ensino Médio?

- 1º Ano, apenas. 1º e 2º Anos. 1º, 2º e 3º anos.
 2º Ano, apenas. 1º e 3º Anos.
 3º Ano, apenas. 2º e 3º Anos.

2. Como professor (a) de História, qual a sua situação funcional na Rede Estadual?

- Efetivo Estável
 Efetivo Estágio Probatório
 Designado
 Lei 100

3. Qual é o tempo de atuação profissional na Rede Pública Estadual de Minas Gerais?

- Menos de 1 ano. Entre 4 e 5 anos. Entre 8 e 9 anos.
 Entre 1 e 2 anos Entre 5 e 6 anos. Entre 9 e 10 anos.
 Entre 2 e 3 anos. Entre 6 e 7 anos. Entre 10 e 15 anos.
 Entre 3 e 4 anos Entre 7 e 8 anos. Mais de 15 anos.

4. Qual é o tempo de atuação profissional na escola em que você leciona atualmente?

- Menos de 1 ano. Entre 4 e 5 anos. Entre 8 e 9 anos.
 Entre 1 e 2 anos Entre 5 e 6 anos. Entre 9 e 10 anos.
 Entre 2 e 3 anos. Entre 6 e 7 anos. Entre 10 e 15 anos.
 Entre 3 e 4 anos Entre 7 e 8 anos. Mais de 15 anos.

5. Você já participou de algum curso ou oficina promovida pela Secretaria Estadual de Educação relacionada a programas de avaliação e currículo? Qual (is)?

-) CBC.
-) SIMAVE.
-) PROEB.
-) PROALFA.
-) PAAE.
-) Prova Brasil.
-) ENEM.
-) Nunca participei.
-) Outros.

6 - Se sim, quanto tempo durou?

-) 1 dia.
-) 2 dias.
-) 3 dias.
-) 4 dias.
-) 5 dias.
-) Mais de uma semana.
-) Mais de um mês.
-) Nunca participei.

7. Você conhece os objetivos do PAAE? Marque a opção que melhor represente a sua realidade.

-) Sim, amplamente.
-) Sim, parcialmente.
-) Não, mas gostaria de conhecer.
-) Não, e não me interessa pelo assunto.

8. O PAAE, que compõe o SIMAVE, é um instrumento de avaliação disponível aos professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio. Com que frequência você costuma utilizar as provas geradas por este programa de avaliação?

-) Uma vez ao ano.
-) Duas vezes ao ano.
-) Três vezes ao ano.
-) Quatro vezes ao ano.
-) Cinco vezes ao ano.
-) Mais de cinco vezes ao ano.
-) Não utilizo o PAAE.

9. A quanto tempo você utiliza o PAAE?

-) Há um ano.
-) Há dois anos.
-) Há três anos.
-) Há quatro anos.
-) Há cinco anos.
-) Há mais de cinco anos.
-) Não utilizo o PAAE.

10. Além de você, outros professores de História do Ensino Médio utilizam o PAAE na sua escola?

-) Sim.
-) Não.
-) Não sei.
-) Não utilizo, mas outros professores sim.

11. Você já recebeu alguma orientação sobre como utilizar o PAAE?

- Sim, em capacitações dadas por técnicos da SEE/MG.
- Sim, na própria escola, pelo serviço de supervisão/orientação.
- Apenas em *sítes* do programa.
- Não, nunca fui orientado(a) nesse sentido.

12. De que forma você costuma utilizar o PAAE?

- Utilizo apenas as provas para aferir as habilidades dos estudantes.
- Utilizo as provas e os dados dos resultados gerados pelo programa.
- Utilizo as provas como recursos didáticos para efetivar as aprendizagens.
- Não utilizo o PAAE.

13. O PAAE se apresenta como uma avaliação que possibilita os/as professores (as) acompanharem o aprendizado dos alunos ao longo do ano.

Com que frequência você costuma, por meio do PAAE, acompanhar o aprendizado dos alunos?

- Apenas no início do ano, com a avaliação diagnóstica.
- No início do ano e ao final de cada bimestre.
- No início do ano e ao final do ano.
- No início do ano, ao final de cada bimestre e ao final do ano.
- Apenas ao final do ano.
- Não utilizo os resultados do PAAE para acompanhar as aprendizagens dos alunos.
- Outro.

14. Como você avalia a qualidade dos itens de teste de história disponibilizados pelo PAAE?

- Ótima qualidade.
- Boa qualidade.
- Qualidade regular.
- Péssima qualidade.

15. Na sua avaliação, qual o nível de dificuldade dos itens de teste de História disponibilizados pelo PAAE?

- Muito difícil. Difícil. Médio. Fácil. Muito fácil.
- Outro.

16. Você utiliza os resultados do PAAE para o planejamento de suas atividades pedagógicas?

- Sim. As habilidades não consolidadas são trabalhadas em sala de aula.
- As vezes, mas não me restrinjo a esses resultados.
- Não, meu planejamento pedagógico se baseia em outras referências.

17. Você conhece a matriz de referência utilizada pelo PAAE para a elaboração de itens de teste de história?

- Sim, amplamente.
- Sim, parcialmente.
- Não, mas gostaria de conhecer.
- Não, e não me interessa pelo assunto.

18. Você conhece a concepção de avaliação adotada pelo PAAE na disciplina de História?

- Sim, amplamente.
- Sim, parcialmente.
- Não, mas gostaria de conhecer.
- Não, e não me interessa pelo assunto.

19. Quais são os instrumentos de avaliação que você utiliza no processo de ensino-aprendizagem de sua disciplina?

- Prova dissertativa.
- Prova oral.
- Provas objetivas (múltipla escolha).
- Trabalho individual.
- Trabalho em grupo.
- Seminário.
- Simulado.
- Autoavaliação .
- Outros instrumentos.

20. Quais os tipos de questões predominam em suas avaliações escritas?

- Abertas.
- Fechadas.
- Provas mistas com questões abertas e fechadas.

21. Você utiliza o CBC de História para o planejamento de suas atividades pedagógicas?

- Sim. É a principal referência utilizada.
- Sim. Mas não é a principal referência utilizada.
- Não, meu planejamento pedagógico se baseia em outras referências.

22. As habilidades e as competências do CBC estão alinhadas com o que você ensina em sala de aula?

- Sim, amplamente.
- Sim, parcialmente.
- Não.
- Não sei.

23. Você conhece a concepção de ensino de História adotada no CBC?

- Sim, amplamente.
- Não, mas gostaria de conhecer.
- Sim, parcialmente.
- Não, e não me interessa pelo assunto.

24. Que dificuldades você identifica na utilização do PAAE?

- Falta de apoio da SEE/MG.
- Falta de interesse dos dirigentes escolares.
- Falta de apoio das supervisoras.
- Falta de interesse dos professores.
- Falta de estrutura na escola.
- Desinteresse dos estudantes.

- Descrédito pessoal em relação ao programa.
- Outros.

Entre as questões 25 a 40, para cada afirmativa você tem 5 opções de respostas: discordo fortemente; discordo em parte; concordo em parte; concordo fortemente; Não concordo, nem discordo.

Para cada questão, escolha apenas uma dessas opções.

25. O PAAE contribui para implementar a concepção de História presente no CBC.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

26. O PAAE dá um retorno satisfatório sobre a necessidade de aprendizagem dos alunos.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

27. O PAAE contribui para a perda de autonomia dos professores.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

28. As provas geradas no PAAE modificam a maneira que os professores ensinam.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

29. As provas geradas no PAAE modificam a maneira que os professores avaliam?

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

30. O PAAE ajuda a melhorar o aprendizado dos alunos.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

31. Os itens de teste adotados no PAAE contemplam os tópicos e as habilidades do CBC.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

32. O PAAE é uma referência importante para o planejamento pedagógico dos professores.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Doncordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

33. Os conhecimentos exigidos dos meus alunos nas provas do PAAE estão alinhados com o que eu ensino em sala de aula.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

34. A predefinição no CBC das competências e habilidades que devem ser trabalhadas com os alunos a cada ano tira a autonomia do professor.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

35. As provas de História do PAAE priorizam a memorização de conteúdos.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

36. O PAAE contribui para melhorar as práticas de avaliação dos professores.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

37. As provas geradas pelo PAAE dificultam a formação crítica e autônoma dos estudantes.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

38. O PAAE é um programa apropriado e benéfico para os estudantes.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

39. As provas do PAAE forçam os professores a ensinar de uma maneira contrária às suas crenças.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

40. O PAAE deve continuar como programa de avaliação na Rede Estadual de Ensino.

- Discordo fortemente.
- Discordo na maior parte.
- Concordo na maior parte.
- Concordo fortemente.
- Não concorda, nem discorda.

41. Caso tenha interesse, deixe aqui o seu comentário sobre o PAAE.

Agradecemos a sua valiosa contribuição.