



4452 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT05 - Estado e Política Educacional

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: OS ITENS DE TESTE EM QUESTÃO
 Alex de Oliveira Fernandes - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
 Suzana dos Santos Gomes - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: OS ITENS DE TESTE EM QUESTÃO

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Apresenta-se neste trabalho os resultados de uma pesquisa que investigou o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), em Minas Gerais, entre 2005 e 2016, identificando as implicações das políticas de avaliação nas práticas dos professores de História do Ensino Médio, assim como o modo pelo qual os itens de teste adotados atendem aos objetivos anunciados pelo programa. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que envolveu estudo de caso, aplicação de questionário e análise de conteúdo de itens de teste gerados pelo PAAE. O referencial teórico possui suas bases em pesquisas que discutem políticas públicas e avaliação da aprendizagem, à luz das contribuições de Afonso (2009), Gatti (2009), Sacristán (2011), Mèndez (2011) e Freitas (2014). Os resultados encontrados indicam que a tecnologia educacional oferecida pelo PAAE não impediu que a avaliação assumisse na escola uma função distinta da concepção que fundamenta o programa.

Palavras-chave: Políticas públicas, Avaliação da aprendizagem, Ensino Médio.

Introdução

O objetivo deste estudo é apresentar os resultados de uma pesquisa que investigou o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

Para a sua realização foram adotados os procedimentos analíticos utilizados por Afonso (2009) no campo da avaliação educacional, identificados por este como a abordagem sócio-histórica da avaliação. (AFONSO, 2009). 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). A categoria analítica desenvolvida pelo autor foi empregada nesta pesquisa com o intuito de compreender os nexos entre o PAAE, a concepção, os objetivos e a modalidade de avaliação adotada pelo programa, bem como as reformas instituídas no Estado de Minas Gerais, entre 2005 e 2016, no contexto em que o do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) ¹ entrou para a agenda de um governo inspirado no modelo de Gestão por Resultados.

Para alcançar os objetivos deste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de modo que se empregou na coleta de dados aplicação de questionários, observação das práticas de professores no uso de avaliações aplicadas nas escolas, a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) de matrizes curriculares e de itens de teste gerados pelo programa de avaliação instituído na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Seguindo a tendência observada em vários países da América do Sul, a partir da década de 1990, as avaliações externas foram adotadas pelo Estado brasileiro como instrumentos de regulação das políticas públicas de educação (GATTI, 2009). A rápida valorização dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (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. Como consequência, escolas e redes de ensino passaram a ser submetidas a uma política de resultados, baseadas 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 para alcançar um resultado satisfatório na pontuação do Ideb.

Apesar das críticas existentes acerca dos limites dos testes e indicadores do Ideb na definição da qualidade da educação, observa-se, que as avaliações externas tornaram-se instrumentos de referência das ações políticas do Ministério da Educação (MEC), influenciando estados e municípios que passaram a adotar a política de resultados inspiradas na noção de *accountability*, tendência observada nas reformas propostas para a educação. (FREITAS *et al*, 2014).

Tendo em vista esse cenário de valorização das políticas de avaliação, buscou-se investigar as seguintes questões: que concepção educacional se fundamenta o PAAE? Como os professores se apropriam dos resultados do programa? Quais as influências desse programa de avaliação nas práticas avaliativas dos professores e na organização do trabalho docente? Estes e outros questionamentos se originaram a partir de observações no interior das escolas, e revelaram evidências para a compreensão das implicações das políticas de avaliação na melhoria da qualidade da educação.

Diante do exposto, nos limites desse artigo, optou-se pela seleção de alguns dados da pesquisa, a fim de evidenciar as implicações do PAAE na organização do trabalho docente que envolve a organização curricular, as práticas de avaliação, a percepção dos professores acerca desse programa de avaliação e, ainda, análise da cultura de testes padronizados instituída no Ensino Médio na respectiva rede de ensino e período.

2. PAAE: origem, implementação e especificidades do programa em pesquisas

O Simave foi implantado no ano 2000, por meio da Resolução de nº 14, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), de 03/02/2000, reeditada em 14/07/2000 (MINAS GERAIS, 2000). 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, pode-se afirmar que a função do Simave é desenvolver programas de avaliação integrados, cujos resultados se convertem em ações nas escolas, entre os professores, a fim de promover a melhoria no ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o Simave para avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, desenvolveu os seguintes programas de avaliação: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

A implementação desses programas ocorreu no período em que o Estado de Minas Gerais foi governado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) - 2003/14^[iii]. Nas eleições de 2014 ocorreu a interrupção dessa hegemonia, com a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT) para assumir o governo do Estado, o que não significou a suspensão do PAAE no ano de 2015, já que o mesmo 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.

Destacam-se os objetivos do PAAE 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, além de assegurar, pela aprendizagem pautada nos Currículos Básicos Comuns (CBCs), um padrão de ensino para os alunos.

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. 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^[iii], tal programa é constituído atualmente por cerca de 100.000 itens/questões, e propicia a geração de provas *on-line* para aplicação na modalidade impressa ou digital.

Esse Banco de Itens forma um acervo de questões objetivas que buscam contemplar os tópicos e as habilidades dos CBCs das disciplinas do Ensino Médio (Arte, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia).

Especificamente na disciplina de História, o percentual de escolas que geraram as provas se manteve acima de 2.100, sendo que 11.648 professores utilizaram o PAAE entre 2009 e 2014^[iv]. Por meio do número de provas do PAAE aplicadas nas escolas, evidencia-se a importância atribuída pela SEE-MG às avaliações no sistema de ensino.

Assim, com a leitura e análise das pesquisas sobre o PAAE, foram constatadas contradições existentes entre os objetivos traçados pela SEE-MG e o uso do programa nas escolas pelos professores das cidades mineiras de Uberaba (BRAGANÇA JUNIOR, 2011), Uberlândia (GOMIDE, 2014) e Passos (QUEIROZ, 2015). Por meio de entrevistas e observações realizadas com professores e estudantes, esses estudos evidenciaram os seguintes problemas: 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; excesso de avaliações aplicadas e de itens nos testes; descompasso entre o que se ensina e o que se avalia; responsabilização das escolas pela aplicação dos testes; desinteresse de muitos estudantes em realizar a prova; dificuldades para acessar os dados na internet, ausência de *feedback* a respeito do uso do PAAE nas escolas, além de atraso na devolução dos resultados das provas pela SEE-MG. Desse modo, os problemas existentes no interior das escolas, assim como a falta de articulação entre o programa e a prática dos professores, impediram o cumprimento dos objetivos do PAAE como uma avaliação diagnóstica eficiente.

Os resultados de pesquisas confirmaram as conclusões de Santos (2013) e para a autora, nas práticas pedagógicas no interior das escolas, a avaliação adquire sentido diferente do que foi pensado no campo da gestão. As pesquisas demonstraram que o PAAE como política pública não tem alcançado os resultados esperados pelos gestores e pelos seus idealizadores.

3. Percepção dos professores de História sobre o PAAE

Com o intuito de apreender as percepções dos professores de História do Ensino Médio sobre o PAAE, utilizou-se um questionário semiestruturado, composto por 40 questões objetivas, respondido por 32 professores, além de observações de campo. Com esses procedimentos procurou-se investigar de que modo os objetivos e as finalidades do PAAE têm se efetivado nas escolas, identificando as percepções e usos pedagógicos do programa pelos professores, como também, suas implicações nas práticas docentes.

Optou-se pelo envio de questionário *on-line* para professores de História do Ensino Médio que lecionaram na rede estadual, no período entre 2010 a 2015. Do total de 32 participantes, 27 professores pertenciam a Região Metropolitana de Belo Horizonte e 5 eram do Triângulo Mineiro. 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.

Considerou-se relevante verificar se os professores de História do Ensino Médio compreendem os objetivos do PAAE e de que modo eles têm se apropriado do programa. A maioria, 65%, afirmou conhecer apenas parcialmente os objetivos, a matriz de referência e a concepção de avaliação do PAAE. Esse conhecimento parcial revela que a maior parte dos docentes possui conhecimentos acerca do programa já consolidado nas escolas, mas compromete o seu uso pedagógico.

Verificou-se que o PAAE se assenta no pressuposto de que o conhecimento relevante a ser objeto de ensino é o que consta no CBC. Espera-se que, ao avaliar esse conhecimento, o PAAE auxilie o professor no planejamento e na reorganização do trabalho escolar. Desse modo, para que o programa alcançasse os resultados esperados, seria necessário que os professores tivessem uma ampla compreensão de suas ferramentas, o que não foi confirmado pelos participantes, uma vez que apenas 2 afirmaram conhecer amplamente a matriz utilizada, resultado observado também no item de compreensão da abordagem de avaliação adotada pelo programa.

O conhecimento apenas parcial, revelado pelos professores, pode ser um indício de que as informações da SEE-MG, relacionadas ao PAAE, não têm chegado de modo adequado aos docentes. Também foi perguntado aos professores se já haviam participado de cursos ou oficinas promovidas pela SEE-MG sobre programas de avaliação e currículo. Observou-se que metade dos respondentes nunca participou de cursos de formação promovidos pela SEE-MG sobre essas temáticas.

No que diz respeito à apropriação dos resultados do PAAE, dos 32 professores participantes da pesquisa, nenhum deles informou ter se apropriado dos resultados da avaliação para reorientar o planejamento, a fim de trabalhar as habilidades que não foram consolidadas pelos alunos. Esse dado revela o distanciamento dos professores em relação à principal intenção do programa, que é oferecer subsídios e informações para os docentes reorganizarem o trabalho pedagógico, a partir dos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações.

Buscou-se, também, investigar a percepção dos professores acerca do uso do PAAE como subsídio de apoio no processo de ensino dos conteúdos e habilidades de História presentes no CBC, para tanto utilizou-se a Escala de Likert^[v]. Cada participante escolheu uma entre cinco alternativas de respostas: *discordo fortemente (DF)*; *discordo parcialmente (DP)*; *concordo parcialmente (CP)*; *concordo fortemente*; *não concordo, nem discordo (NC/ND)*.

Para efeito de análise das respostas, considerou-se como percentual concordante a soma dos que *concordam parcialmente (CP)* ou *concordam fortemente (CF)*. Utilizou-se, também, o mesmo procedimento para a 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.

Observou-se nos dados do questionário que 53% dos colaboradores consideraram que o PAAE favorece à consolidação da proposta de História presente no CBC e 72% avaliaram que os itens estão alinhados às habilidades descritas. Apesar dessa avaliação positiva, as respostas dos professores evidenciaram que a maioria deles não utilizava 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 ensinavam os conhecimentos exigidos nas provas do PAAE evidencia que as intenções do programa não têm sido efetivadas, porque, para a maioria dos colaboradores, o conhecimento que é avaliado não está alinhado com o que se ensina na sala de aula. Diante disso, compreende-se que se as provas do programa não avaliam o que os professores ensinam na sala de aula, é de se esperar que a sua contribuição para a melhoria do aprendizado dos alunos seja restrita.

As informações colhidas no questionário evidenciaram que os objetivos do PAAE não têm sido alcançados, já que a grande maioria dos participantes não utiliza pedagogicamente os resultados das avaliações na prática pedagógica, não orienta o planejamento a partir dos resultados e também não acompanha o desenvolvimento das habilidades por meio dos testes gerados pelo programa.

Observou-se que 65,6% dos respondentes consideraram o PAAE como programa de avaliação na rede estadual. Entretanto, a concordância observada nos resultados é parcial, ou seja, os docentes informaram concordar parcialmente, o que pode ser um indício de que na percepção dos professores o programa demanda mudanças.

No que diz respeito à autonomia do trabalho docente, pesquisadores do campo destacam possíveis limites que os testes padronizados estariam impondo aos currículos e ao professor (BALL, 2002; AFONSO, 2009). Considerando a quantidade de provas geradas pelo PAAE, neste estudo, buscou-se apreender a percepção dos professores sobre a relação entre os testes padronizados, currículo prescrito e autonomia. Para tanto, 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.

Constatou-se que, na percepção da maioria dos professores, a existência de testes padronizados e de uma proposta curricular prescritiva para o ensino de História não afetam a autonomia do trabalho docente, uma vez que 72% discordaram da afirmativa de que o PAAE contribui para a perda de autonomia dos professores. Além disso, 60% discordaram da afirmativa de que o PAAE exige que os professores ensinem de um modo contrário a suas crenças e 66% discordaram da afirmativa de que a predefinição no CBC das competências e habilidades, a cada ano, tira a autonomia do professor. Também outros 63% dos professores discordaram da afirmativa de que as provas geradas pelo PAAE dificultam a formação crítica e autônoma dos alunos.

Considerando que essas provas do PAAE são compostas de itens de teste padronizados, chama a atenção o posicionamento favorável dos professores em relação à existência desses testes, o que de certo modo demonstra que, na opinião deles, não há incompatibilidade entre os testes padronizados e a autonomia do trabalho docente, uma vez que, em outras pesquisas, os docentes não abrem mão dessa autonomia, embora aceitem a existência de testes padronizados nas avaliações.

Em relação à percepção dos professores, como resultados da pesquisa constatou-se, ainda, que a política avaliativa adotada pelo PAAE tem se caracterizado pelo *extensionismo* de forte tendência *tecnicista* e *gerencialista* (FREITAS *et al*, 2014), uma vez que pensa a mudança no processo avaliativo como produto de um centro difusor, de instituições externas, que transfere para as escolas sem a participação efetiva dos agentes que nelas atuam. Sobre esses aspectos, observou-se que 85% dos professores nunca participaram de formação ofertada sobre o programa, percentual inferior aos 90% registrados nas pesquisas de Gomide (2013) e Queiroz (2015). Embora o PAAE tenha uma avaliação positiva da maioria dos professores, a falta de envolvimento coletivo e a ausência de formação oferecida sobre as possibilidades de uso do programa comprometeram o trabalho pedagógico com essa tecnologia educacional. Assim como em outras pesquisas sobre o PAAE, constatou-se, nesse estudo, que a maioria dos professores não interage coletivamente para analisar os relatórios gerados sobre os resultados dos alunos nos testes, o que distancia as práticas observadas nas escolas do caráter formativo da avaliação anunciado pelo programa.

4. A confiabilidade dos itens de teste e a qualidade pedagógica das avaliações do PAAE

Neste estudo, além da investigação do processo de implementação do PAAE e de suas implicações nas práticas docentes, buscou-se analisar a qualidade pedagógica dos itens de teste adotados no programa, especificamente os destinados à disciplina de História. Nesse propósito, foram considerados os limites e as possibilidades de uso de testes padronizados, a fim de compreender a concepção de avaliação, teórico-pedagógica e de ensino-aprendizagem, sob a qual se fundamenta o PAAE, a partir da colaboração de estudos no campo da avaliação da aprendizagem.

No contexto de valorização e expansão dos programas de avaliação externa e interna de instituições de ensino, torna-se relevante problematizar a visão de conhecimento sob a qual estão vinculados os conceitos intrínsecos aos processos avaliativos. Para Sacristán (2011), utilizar conceitos no discurso educacional, seja de avaliação, currículo ou de competências, é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que se faz e, também, servir de instrumento contra outros discursos, pois desse modo se tem uma opção para ocultar determinados problemas e desqualificar outras concepções pedagógicas e políticas que são negligenciadas. (SACRISTÁN, 2011).

Especificamente no campo da avaliação, Gatti (2009) observou que, em favor das vantagens da comparabilidade anunciadas pelos programas e sistemas de avaliação, abandona-se a problematização de matrizes definidas genericamente por especialistas fora do ambiente escolar, nas quais conceitos importantes para o campo da educação são definidos e compreendidos de modo precário em relação às abordagens que os fundamentam. Assim, a confiança atribuída aos itens de teste padronizados se sobrepõe às investigações necessárias, no sentido de verificar os limites desses instrumentos na perspectiva formativa de avaliação. (GATTI, 2009; GOMES, 2014).

Acerca desse aspecto, observou-se que o Guia de Elaboração e Revisão de Questões de Múltipla Escolha do PAAE e outros documentos do programa apresentam as orientações consideradas básicas para a formulação de questões objetivas de múltipla escolha, apresentando como justificativa para o uso dos testes a afirmação de 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”. (MINAS GERAIS, 2015, p. 8).

Frente a esse contexto, a análise das orientações permite afirmar que a problematização é a principal ação didática anunciada dos itens de teste, e pode ser compreendida como uma situação contextualizada, lógica e objetiva, construída por meio do uso de um suporte de referência, cuja função é estimular a reflexão discente. Assim, espera-se que, ao ler, interpretar e analisar o enunciado, o comando e o suporte do item, o aluno seja capaz de encontrar, entre as alternativas possíveis, a solução para o problema em pauta.

Com o intuito de analisar a problematização prevista no PAAE, investigou-se o conceito das *situações-problema* adotado por esse programa de avaliação. Para tanto, considerou-se pertinente saber: Quais são as bases teóricas que fundamentam a adoção dos itens de teste como recurso pedagógico de aprendizagem? Na análise realizada nos documentos do PAAE, no entanto, não há indicação de referência teórica que subsidie uma abordagem de avaliação por meio de situações-problema. Com base no levantamento realizado, pode-se afirmar que o Manual do PAAE e o Guia de Elaboração e Revisão de Itens focalizam informações técnicas. O conceito de *problematização* é utilizado sem vinculação ao campo epistemológico. Essa constatação demandou outro levantamento, a fim de verificar possíveis campos de conhecimento sob os quais se fundamenta a avaliação por meio de situações-problema.

Como recurso didático, a problematização tem por objetivo priorizar os processos gerais de raciocínio, superando a simples memorização de conteúdo. Na lógica das habilidades e competências, discurso presente nas reformas educacionais, prioriza-se o procedimental, ou seja, o *saber fazer*. O PAAE anuncia essa mudança de ênfase da avaliação tradicional de conteúdos para a avaliação de habilidades. Enquanto os exames e as provas tradicionais aplicados pelos professores se fundamentavam na avaliação dos conteúdos memorizados pelos alunos, os itens do PAAE têm o propósito de avaliar as habilidades e competências por meio de situação-problema. Com o objetivo de investigar se os itens gerados pelo PAAE inovam, comparados às questões tradicionais dos exames e das provas, que priorizam a memorização de conteúdo, foram selecionadas 85 questões de História aplicadas para os alunos no Ensino Médio. Com isso, procurou-se verificar se a problematização anunciada pelo PAAE, como um recurso didático voltado para a avaliação das habilidades dos alunos, estava presente nos itens.

Para realizar a análise dos itens, foram selecionadas seis provas de História aplicadas em quatro escolas, no período entre 2011 e 2015, sendo 73 itens aplicados em turmas do 1º ano e 12 itens na turma de 3º ano do Ensino Médio.

Do total de 32 professores que responderam o questionário aplicado na pesquisa, quatro disponibilizaram cópias das avaliações realizadas. Optou-se neste artigo por apresentar análises de cada modalidade previstas no PAAE, a saber: *Avaliação Diagnóstica, Aprendizagem Anual e Avaliação Contínua*. Na análise pedagógica dos itens, foram considerados os critérios do PAAE, com a finalidade de verificar se os itens gerados pelo programa promoveram a problematização anunciada. Em cada questão, buscou-se analisar a instrução, o suporte, o enunciado da situação-problema, o comando de resposta, a alternativa correta e os *distratores*. Esses dados dos itens possibilitaram a criação de duas categorias de análise: *item problematizador* e *item tradicional*.

Quanto aos critérios adotados para se chegar a essas categorias, considerou-se como item problematizador aquele, cujo suporte e comando de resposta criava uma situação-problema que orientava o aluno na escolha da opção. Conforme previsto no Guia de Elaboração e Revisão de Itens do PAAE, textos, figuras e outros suportes, quando pertinentes, devem ter uma apresentação que orienta o pensamento do aluno, sem, no entanto, oferecer pistas de respostas. Nesses itens, a resposta do aluno depende, sobretudo de habilidades para além da memorização de conteúdos. Já o item tradicional está centrado apenas na capacidade de memorização e não explora outras habilidades.

Nesse sentido, definiu-se como item tradicional aquele utilizado em exames, concursos e provas tradicionais. O Quadro 1 apresenta itens extraídos de provas do PAAE e permite visualizar a diferença entre eles.

Quadro 1 - Tipos de Itens Aplicados no Ensino Médio

| Item Problematizador | Item Tradicional |
|-----------------------------|-------------------------|
|-----------------------------|-------------------------|

QUESTÃO 2 (Escola 4, 1º ano, 2015)

O fragmento de texto é uma descrição do conquistador espanhol Bernal Díaz del Castillo sobre Tenochtitlán, uma cidade asteca.

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.

(CASTILLO, B. 1519. *Apud*: PINSKY, J. et al. História da América através de textos. SP: Contexto, 2007. p. 21. (Adaptado).

Na descrição, o fato de o conquistador ter ficado atônito, explica-se pela

- 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.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

QUESTÃO 8 (Escola 1, 1º ano, 2011)

A presença da família real no Brasil provocou grandes mudanças, porém, entre elas, encontramos como aspecto negativo a

- 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.

A análise dos itens do Quadro 1 permite afirmar que a Questão 2 é um exemplo de item problematizador. De acordo com o CBC de História, ele permite 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 disso, é possível explorar informações referentes ao tópico do conteúdo de História. Como se vê, o item apresenta uma situação problema por meio da articulação entre o suporte, o comando, a alternativa correta (B), além dos distratores A, C e D.

Diferentemente do exemplo anterior, a Questão 8 representa um item tradicional que focaliza a memorização de conteúdos. Trata-se de um item que não foi contextualizado, e, nesse caso, o aluno terá que indicar apenas o aspecto negativo das mudanças provocadas pela presença da família real no Brasil. Frente a tal proposição, a análise permite afirmar que cada distrator se constitui como informação isolada que exige do aluno apenas o domínio de conteúdos para confirmar a sua veracidade.

Como se vê, existem diferenças entre os itens apresentados no Quadro 1. Enquanto o item tradicional demanda apenas memorização de conteúdos e exige do aluno a tarefa de assimilar informações, sem levantar questões sobre a sua origem e o desdobramento, o item problematizador, por sua vez, cria um contexto por meio de uma situação-problema e estimula o desenvolvimento de processos mentais, facilita o desenvolvimento de atitudes críticas e criativas e, portanto, mobiliza o desenvolvimento de habilidades e competências dos sujeitos aferidos.

Coerente com essa perspectiva, os 85 itens de História selecionados neste estudo foram analisados e classificados nas categorias item problematizador e item tradicional. Em análise constatou-se o predomínio dos itens tradicionais em relação aos problematizadores. Do total de 85 itens, 42% foram classificados como problematizadores e 58% receberam a classificação como tradicionais. Em uma das escolas que aplicou a prova no ano de 2013, os itens tradicionais somaram 70% da avaliação e em outra, em 2015, esse percentual chegou a 75%, o que evidencia uma contradição entre o previsto no PAAE e o observado nas aplicações das provas. Desse modo, a análise dos dados revelou os limites do programa, uma vez que as questões tradicionais atingiram 58% e, portanto, no conjunto, predominaram nas provas.

Os dados revelaram contradição entre a qualidade das questões do PAAE e o discurso veiculado pelo programa, visto que por meio do item é possível verificar habilidades de História incorporadas ou não pelos alunos. Contudo, os itens tradicionais não permitem aferir essas habilidades que deveriam ser verificadas por meio da solução de problemas apresentados pelas referidas questões. Como instrumento considerado útil para verificar habilidades, superando a simples memorização, os itens, em sua maioria, se revelaram limitados, reforçando a ênfase dos exames em detrimento de uma prática de avaliação contextualizada.

Torna-se relevante destacar que a amostragem, neste estudo, limitou-se a seis provas fornecidas pelos professores participantes da pesquisa. Diante do exposto, levanta-se a hipótese da predominância de itens tradicionais na maior parte das provas geradas pelo PAAE. Portanto, questiona-se a sua real contribuição para avaliar níveis de aprendizagem compreensiva e crítica de habilidade ou competência desenvolvida.

Segundo Méndez (2011), o uso de testes padronizados em larga escala distorce o sentido da avaliação formativa, seja na educação tradicional, seja na lógica das competências, pois, na modalidade de avaliação formativa, as normas e os critérios de avaliação não são elaborados fora do contexto de aprendizagem dos sujeitos. (MÉNDEZ, 2011).

Constata-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. As críticas de Méndez (2011) e Sacristán (2011) direcionadas aos testes padronizados permitem identificar as limitações do PAAE. Em seus estudos, os autores analisam se as questões objetivas, como instrumentos de avaliação, são capazes de garantir a verificação das habilidades e competências.

De acordo com os autores, não há confiabilidade em testes que buscam verificar determinadas habilidades a partir de situações-problemas, uma vez que o fato de um aluno acertar ou errar um teste, não garante que ele possui ou não tais habilidades cognitivas. Assim, os questionamentos dos autores são importantes para a compreensão dos limites do programa.

Méndez (2011) afirma que o discurso das competências, agregado à prática de utilização de testes na educação, desloca o debate epistemológico necessário sobre currículo e avaliação, *dos princípios, do marco conceitual* para questões de métodos e técnicas. Nessa perspectiva, considera-se que o ato de avaliar se torna uma questão técnica, de elaborar “[...] bons itens para testar habilidades”. (MÉNDEZ, 2011, p. 235).

A ausência de fundamentação conceitual sobre conhecimento foi uma característica observada nos documentos do PAAE, que em muitas vezes se limitou a afirmar que o programa adotava uma concepção formativa de avaliação.

Constata-se, portanto, que esse deslocamento da epistemologia para o campo da técnica, presente nas reformas inspiradas pela lógica das competências, foi identificada no PAAE. Como se vê, 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).

Diante desse contexto, pode-se concluir que a política de avaliação implementada pela SEE-MG, por meio do Simave, reforça pressupostos positivistas na versão psicológica. Embora o programa anuncie a função formativa de avaliação como sua marca, o predomínio de itens tradicionais, a opção pela Teoria Clássica dos Testes e o uso excessivo de testes aproximam o programa da concepção tecnicista e, conseqüentemente, o distanciando da modalidade formativa. Ressalta-se que uma avaliação formativa possibilita o pensamento crítico, o respeito ao ritmo e a produção dos alunos, as múltiplas possibilidades, o pensamento criativo e divergente (MÉNDEZ, 2011, GOMES, 2014) e, em razão disso, promove aprendizagens.

Considerações finais

Frente ao cenário de valorização das avaliações padronizadas no âmbito nacional e internacional, procurou-se neste artigo analisar o PAAE a partir de sua abordagem 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.

No contexto das práticas dos professores participantes da pesquisa, os objetivos e as finalidades do PAAE não têm se efetivado, uma vez que apesar de usarem as provas do programa, os professores não as utilizam com o intuito de alterar as formas tradicionais de se avaliar, que se mantêm distantes da concepção formativa de avaliação, considerada apropriada para efetivar aprendizagens discentes.

Observou-se que, apesar do discurso inovador das habilidades e competências anunciadas no programa e de toda tecnologia educacional disponibilizada na geração de provas, a partir do Banco de Itens disponíveis para os professores na plataforma do PAAE, predominou a abordagem tradicional da avaliação por objetivos, tecnicista, de caráter cognitivista pautada na racionalidade técnica do processo de ensino-aprendizagem. Verificou-se ainda que, os professores participantes da pesquisa não se apropriaram dos resultados dos testes para planejar ou reorientar as práticas de ensino no sentido de consolidar as aprendizagens dos alunos.

Os limites observados nas práticas avaliativas dos professores têm origem histórica, nas tradições escolares, na formação inicial, na ausência de formação continuada e nas precárias condições do trabalho docente que, entre outros problemas, inviabilizam tempos de estudo. Desse modo, os obstáculos relacionados às práticas inadequadas de avaliação podem ser superados com ações concretas, entre as quais a garantia de formação continuada para os docentes na busca pela educação de qualidade.

Defende-se a apropriação dos resultados das avaliações externas pelos professores que, se bem utilizadas, podem auxiliá-los nas práticas de ensino e de avaliação no âmbito da escola, fornecendo, fundamentalmente, diagnósticos sobre as habilidades e competências consolidadas pelos alunos. Entretanto, considera-se um equívoco o uso excessivo de testes como orientadores privilegiados do processo de ensino no interior das escolas. A complexidade intrínseca do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva dialética do conhecimento, não pode ser apreendida apenas pela engenharia de testes padronizados no âmbito das escolas. Defende-se, portanto a necessidade de buscar maior articulação entre currículo, ensino e avaliação, valorizando a formação continuada e a participação dos professores nesse processo de ensino-aprendizagem.

Referências

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

BALL, Stephen. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Territórios da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, Universidade do Minho, v. 15, n. 2, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

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. 2011. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

FREITAS, Luiz. *et al. Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete. Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 09. p. 07-18, maio/ago. 2009.

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

GOMIDE, Meire. A. G. *O uso das avaliações do PAAE no primeiro ano do Ensino Médio nas escolas estaduais da Superintendência Regional De Ensino de Uberlândia – MG*. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

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 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 2000.

MINAS GERAIS. *Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)*. Belo

Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2015. Disponível em: <http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA>. Acesso em: 17 jul. 2018.

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*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SACRISTÁN, José. Gimeno. *Educar por Competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. As duas faces da avaliação. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

[i] Em 2016 houve uma alteração na nomenclatura SIMAVE, passando a ser Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Disponível em: <<http://www.simave.caedufff.net/>>. Acesso em 16 fev. 2017.

[ii] Entre 2003 e 2014 governaram o Estado de MG: Aécio Neves; 2003/2010 e Antônio Anastasia 2010/2014.

[iii] O Instituto Avaliar é uma organização da sociedade civil com especialidade em pesquisas e processos de avaliação que atuou em parceria com o SIMAVE no desenvolvimento do PAAE.

[iv] Dados da SEE-MG fornecidos ao pesquisador no ano de 2016.

[v] A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica utilizada em questionários. Ao responder um questionário baseado nessa escala, os participantes especificam seu nível de concordância com uma afirmação.