

ZELI ALVIM DE OLIVEIRA

SABERES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
o impacto dos processos seletivos (PAIES e VESTIBULAR/UFU)
e do ENEM na avaliação da aprendizagem no Ensino Médio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2006

ZELI ALVIM DE OLIVEIRA

SABERES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
o impacto dos processos seletivos (PAIES e VESTIBULAR/UFU)
e do ENEM na avaliação da aprendizagem no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Selva Guimarães Fonseca

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- O48s Oliveira, Zeli Alvim de, 1967-
Saberes e práticas avaliativas no ensino de História : o impacto dos processos seletivos (PAIES e vestibular / UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no ensino médio / Zeli Alvim de Oliveira. - 2006.
137 f.
- Orientadora: Selva Guimarães Fonseca.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. História - Estudo e ensino - Teses. 2. Prática de ensino - Teses. I. Fonseca, Selva Guimarães. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 930:37

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Cristiano Gustavo Biazzo Símon – UEL/PR

Prof^a Dr^a Silvana Malusá Baraúna – UFU/MG

Prof^a Dr^a Selva Guimarães Fonseca – Orientadora

Uberlândia, 18 de julho de 2006.

“Ousar é perder o equilíbrio momentaneamente,
não ousar é perder-se.”
(Soren Kierkegaard)

A Deus.

AGRADECIMENTOS

São tantos os que possibilitaram a realização deste sonho. Dentre eles, agradeço:

Aos meus pais que são meu exemplo de vida.

À Selva, pela orientação e amizade. A construção deste trabalho é fruto da confiança que você me dedicou. O meu encanto pela docência e pela pesquisa ganhou um novo olhar através de suas aulas e de nossas conversas.

À Olenir Maria Mendes, professora e amiga. Impossível dizer com as palavras o quanto você me ensinou a aprender. Abriu o caminho para o desejo da busca e do aprendizado.

Aos professores que deram vida a esta pesquisa: Henrique Santos, Carlos Roberto, Célia Maria, Maria Antônia, Mauro Rodrigues, Romes Pereira e Ronaldo Luiz.

A graduação deu o privilégio de conhecer excelentes amigas que, levo guardadas do lado esquerdo do peito: Maria Aldair, Andréia Rezende, Michele Cristina, Sangelita e Fernanda Duarte, são tantos os momentos compartilhados.

Aos/as amigos/as: Astrogildo, Edinalva, Leonice Richter (Léo), Raquel e Marcos Rassi, pelo carinho, incentivo, colaboração e amizade.

Aos colegas e professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação.

À E. M. Profª Stella Saraiva Peano (CAIC Guarani), pela consideração e por possibilitar muitas ausências das minhas atividades pedagógicas.

Aos professores da Banca de Qualificação: Robson Luís de França e Silvana Malusá Baraúna que enriqueceram este trabalho com suas contribuições.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo saberes e práticas avaliativas no ensino e aprendizagem de História no nível médio. O objetivo geral da pesquisa é compreender e analisar saberes e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de História, atuantes no Ensino Médio, na cidade de Uberlândia, MG, BR. Os objetivos específicos são: 1) Estabelecer relações entre o currículo, a avaliação da aprendizagem e o ensino de História no nível médio no contexto político, cultural e socioeconômico em que vivemos; 2) Identificar o impacto do PAIES/UFU, do Vestibular/UFU e do ENEM na prática pedagógica e avaliativa de professores de História do Ensino Médio; e 3) Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores de História bem como as relações entre a formação, saberes e as práticas avaliativas. A história oral temática foi o caminho metodológico escolhido para a investigação, combinando a utilização de fontes orais e escritas. Foram utilizados de forma complementar às entrevistas orais: documentos oficiais e instrumentos de avaliação. Com relação aos instrumentos de avaliação escolhemos o subprograma 2002-2005 do PAIES da UFU. Selecionamos as provas de História nas três etapas e para complementar a investigação foram analisadas as provas de História do exame do ENEM e do Processo Seletivo da UFU realizados no ano de 2004. O grupo de professores narradores foi composto por cinco professores e por duas professoras graduados em História, atuantes em escolas públicas e privadas de nível médio, na cidade de Uberlândia, MG, BR. A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro tem como objetivo estabelecer relações entre o currículo, a avaliação da aprendizagem, o ensino de História e o contexto social, econômico, político e cultural. Algumas indagações orientam a análise: como estes elementos constituem-se no processo histórico, político, econômico e social? Quais são suas finalidades e relações dentro da escola? Qual ou quais abordagens mais recorrentes na constituição desses elementos, no contexto da educação escolar? Apresentamos algumas concepções de avaliação da aprendizagem mais recorrentes no debate educacional, procurando estabelecer os vínculos destas concepções com a formação docente e com as práticas avaliativas dos professores de História. No segundo capítulo, analisamos os princípios orientadores e a configuração, no espaço do Ensino Médio, das avaliações do ENEM, do Processo Seletivo da UFU e do PAIES, evidenciando as finalidades e os objetivos que fundamentam legalmente esses processos seletivos, assim como sua relação com o contexto político e sócio-econômico brasileiro. Analisamos as provas de História, identificando as concepções presentes nelas. Registramos e analisamos as narrativas dos professores que evidenciam o impacto causado por estes processos avaliativos/seletivos em suas práticas pedagógicas e avaliativas. O terceiro capítulo focaliza os registros das vozes dos professores de História, evidenciando, nas narrativas, seus saberes e práticas avaliativas vivenciadas no campo de sua formação e da prática docente. O objetivo é demonstrar o desafio que é a avaliação para o professor como saber e prática escolar. As narrativas revelam as dimensões e os impactos dos processos avaliativos e das propostas curriculares na prática pedagógica dos docentes. Ao final, focalizamos possibilidades de re/construção de uma prática avaliativa, pedagógica e teórico-crítica, inventiva e construtiva, traçada no fazer diário da sala de aula, nos estudos, no contexto cultural, político e socioeconômico do Brasil.

ABSTRACT

This dissertation has as object of study knowledge and the evaluative practices in the teaching and learning of History in the medium level. The general objective of the research is to understand and analyze knowledge and evaluation practices of the learning of History teachers who are working in the Medium Level, in the city of Uberlândia, MG, Brazil. The specific objectives are: 1) to establish relationships among the curriculum, the learning evaluation and the teaching of History in the medium level concerning the political, cultural and socio-economical contexts; 2) to identify the impact of PAIES/UFU, Vestibular/UFU and ENEM in the pedagogical and evaluative practices of Medium Level History teachers; and 3) to analyze the conceptions of learning evaluation of History teachers as well as the relationships among the continuing studies, knowledge and evaluative practices. The thematic oral history was the chosen methodological tool for the investigation, with the use of oral and written sources. Official documents and evaluation instruments were used as complements to the oral interviews. PAIES/UFU-2002 sub-program was chosen as the evaluation instrument. History tests were chosen from the three steps; to complement the investigation ENEM History tests, UFU and vestibular tests of 2004 were used. The teachers narrators' group was composed by five teachers and by two teachers which were graduated in History, working in public and private schools of the medium level in Uberlândia. The dissertation is organized in three chapters. The first has as objective to establish relationships among the curriculum, the evaluation of the learning, the teaching of History and the social, economical, political and cultural contexts. Some inquiries guide the analysis as follows: how are these elements constituted in the historical, political, economical and social process? Which are their purposes and relationships inside the school? Which are the most recurrent approaches in the constitution of those elements, in the context of school education? We presented some conceptions of evaluation of learning which are most recurrent in the educational debate, trying to establish the linkages of these conceptions with the teacher's continuing studies and with the History teachers' evaluative practices. In the second chapter we analyze the guiding principles and the configuration of the evaluations of ENEM, UFU's Vestibular and PAIES in the Medium Level, evidencing the purposes and the objectives that are the legal basis of those selective processes, as well as their relationship with the political and socio-economical Brazilian context. We analyzed the History tests, identifying the conceptions presented. We registered and analyzed the teachers' narratives that evidence the impact caused by these evaluative/selective processes in their pedagogical and evaluative practices. The third chapter focuses on the registrations of the History teachers' voices, evidencing, in the narratives, their knowledge and evaluative practices in the field of their continuing studies and the one of the educational practice. The objective is to demonstrate evaluation as a challenge for the teacher in what regards knowledge and school practice. The narratives reveal dimensions and impacts of the evaluative processes and of the curriculum proposals in teachers' pedagogical practices. Finally, we focus on possibilities of re/construction of an evaluative practice, which is pedagogical and theoretical-critical, as well as inventive and constructive, traced in the daily classroom, studies, cultural, political and socio-economical contexts of Brazil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

| | |
|---|-----------|
| I. A Minha História: o desejo da busca ----- | 13 |
| II. A Busca da Compreensão: a história oral temática ----- | 19 |
| III. A Estrutura da Dissertação ----- | 28 |

CAPÍTULO I

| | |
|--|----|
| I. Avaliação, Currículo e Ensino de História: diversificação das abordagens ----- | 30 |
| 1. Avaliação da Aprendizagem: tendências ----- | 31 |
| 2. O Currículo: campo de relações ----- | 45 |

CAPÍTULO II

| | |
|--|----|
| I. Entre Documentos e Narrativas de Professores: as relações entre o ENEM, o Vestibular e o PAIES (UFU) e o ensino de História no nível médio ----- | 60 |
| II. Dos Processos... ----- | 62 |
| 1. O Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia ----- | 62 |
| 2. O Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior/PAIES ----- | 69 |
| 3. O Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM ----- | 72 |
| III. Instrumentos de Avaliação: as provas... ----- | 78 |
| 1. Do Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM ----- | 78 |
| 2. Do Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia ----- | 81 |
| 3. Do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior/PAIES ----- | 83 |

IV. As Experiências dos Professores... ----- 86

1. O Impacto do Vestibular/UFU na Prática Pedagógica e Avaliativa do Professor de História ----- 86

2. O Impacto do PAIES/UFU na Prática Pedagógica e Avaliativa do Professor de História -----89

3. O Impacto do ENEM na Prática Pedagógica e Avaliativa do Professor de História ----94

CAPÍTULO III

I. Formação Docente, Concepções, Saberes e Práticas Avaliativas nas Vozes dos Professores de História ----- 98

1.1. A Formação Docente ----- 100

1.2. As Experiências Avaliativas dos Professores ----- 109

1.3. As Concepções Avaliativas dos Professores de História ----- 115

1.4. As Práticas Avaliativas -----118

CONSIDERAÇÕES FINAIS -----123

BIBLIOGRAFIA ----- 128

FONTES DOCUMENTAIS ----- 136

ANEXOS -----138

Lista de Siglas

1. BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
2. CBC – Conteúdo Básico Comum
3. CONSUN – Conselho Universitário
4. COPEV – Comissão Permanente do Vestibular
5. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
6. FACED – Faculdade de Educação
7. GEA – Grupo de Estudos em Avaliação
8. GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional
9. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
10. LDB – Lei de Diretrizes e Bases
11. MEC – Ministério da Educação
12. PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
13. PAS – Programa de Avaliação Seriada
14. PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
15. PEIES – Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior
16. SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
17. SAESCO – Seminário de Acesso ao Ensino Superior das Universidades do Centro-Oeste
18. SAESUNN – Seminário de Acesso ao Ensino Superior das Universidades do Norte-Nordeste
19. SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
20. UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
21. UFU – Universidade Federal de Uberlândia
22. UnB – Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

I. A Minha História: o desejo da busca

Ao iniciar a escrita deste texto, relembramos os momentos vividos na sala de aula e nos traços deixados pela avaliação da aprendizagem na educação básica. Foi um tempo em que não entendíamos o porquê da avaliação se apresentar daquela maneira. Ela deixava um rastro de medo, calafrios e angústia quando se aproximava. Medo da derrota, do fracasso e da exposição. Agora, percebemos o que antes não compreendíamos. A forma como a educação escolar está organizada levou-nos a relacionar os vínculos de alguns de seus elementos com as dimensões políticas, econômicas e culturais da sociedade em que vivemos. Passamos a desenvolver nosso raciocínio na busca do entendimento do como a avaliação, o currículo, o professor e as disciplinas produzem e reproduzem formas de resistência e adesão ao contexto mais amplo. O desejo de expandir nosso olhar sobre essa relação motivou-nos a desvendar a trama da avaliação da aprendizagem no cenário da educação escolar.

O ano de 1999 marcou o início de nossos estudos sobre o tema avaliação da aprendizagem, com o ingresso no Curso de Pedagogia da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), em especial, na disciplina Didática. A partir de então, o assunto “avaliação” despertou-nos a atenção, devido às nossas experiências ao longo da vida escolar. Assim, a partir dos anseios e dos conflitos que nos instigavam, enveredamo-nos na pesquisa sobre a temática, no GEA (Grupo de Estudos em Avaliação), criado no ano de 2000. Posteriormente, em 2003, esse grupo passou a se chamar GEPAE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional), ligado à FACED (Faculdade de Educação) da UFU.

O GEA tinha como objetivo, a princípio, discutir, estudar e pesquisar a respeito das práticas avaliativas em todos os níveis de ensino, assim como propiciar aos seus integrantes uma base teórica acerca da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, por meio do estudo de obras de autores conceituados na área, e identificar as diversas concepções de avaliação vigentes em nossas instituições escolares. Assim, foi possível identificar que a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem revela grandes problemas em torno da prática pedagógica, na qual são recorrentes atitudes autoritárias e de mera verificação da aprendizagem (Luckesi, 1999). Aos poucos, delimitamos um caminho de estudos e reflexões que visavam responder às nossas inquietações como alunos e profissionais da educação.

Posteriormente, ao cursar o 3º ano do Curso de Pedagogia em 2001, em específico, a disciplina “Monografia I”, a preocupação pela avaliação da aprendizagem ganhou maior relevância, daí, a elaboração do projeto de pesquisa que visava compreender como a avaliação da aprendizagem vem ocorrendo nos cursos de formação de professores.

Estabelecemos um relacionamento criterioso com a bibliografia que trata sobre a avaliação em diversas abordagens. Foi possível diagnosticar que a avaliação da aprendizagem é apresentada, notadamente, a partir de duas lógicas: de um lado, uma concepção de avaliação com fundamentos positivistas e autoritários, de outro, uma concepção de avaliação crítica e emancipatória, que defende práticas que valorizam a história e o processo dos educandos.

Em 2002, no último ano do Curso de Pedagogia, demos prosseguimento aos estudos sobre a temática avaliação da aprendizagem, embora outras angústias nos afligissem ao longo da Graduação.

No ano de 2004, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Ao cursar as disciplinas: *Didática e Metodologia do Ensino Superior* e *Pesquisa em Educação II*, ampliamos nosso olhar e delimitamos melhor nosso objeto de pesquisa.

Trata-se de um estudo que aspirou apreender e analisar saberes e práticas avaliativas no ensino e aprendizagem de História no nível médio. Assim, questionamos: quais as influências do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior) e do Processo Seletivo/Vestibular da UFU sobre os conteúdos trabalhados e as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores de História do Ensino Médio de Uberlândia?; Quais concepções e saberes sobre a avaliação da aprendizagem norteiam a prática pedagógica e avaliativa dos professores de História?

O objetivo geral, ao desenvolver este estudo, foi compreender e analisar saberes e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de História, atuantes no Ensino Médio, na cidade de Uberlândia – MG.

A partir das questões levantadas e da busca da compreensão da temática sobre como a avaliação da aprendizagem ocorre no ensino de História, traçamos como objetivos específicos para esta pesquisa:

- I. Estabelecer relações entre o currículo, a avaliação da aprendizagem e o ensino de História no nível médio no contexto político, cultural e socioeconômico em que vivemos;
- II. Identificar o impacto do PAIES/UFU, do Vestibular/UFU e do ENEM na prática pedagógica/avaliativa dos professores de História no Ensino Médio;
- III. Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem presentes na prática pedagógica e avaliativa dos professores de História bem como as relações entre formação, saberes e práticas.

O interesse pela pesquisa sobre os saberes e as práticas de avaliação da aprendizagem dos professores de História configurou-se, de modo específico, em decorrência do fato de o campo de História apresentar carências de estudos acerca da prática avaliativa em seu âmbito. Identificamos, na literatura da área, que, no decorrer do movimento de reformulação curricular para o ensino de História, a partir dos anos de 1980, procurou-se refletir sobre diversos aspectos, tais como: a formação do professor de História, a adoção de novas metodologias de ensino e os novos referenciais teóricos que guiarão o trabalho pedagógico. Entretanto a reflexão sobre as práticas avaliativas, que não está desvinculada do processo de ensino e de aprendizagem, é, ainda, pouco desenvolvida nas pesquisas da área.

Turini (1995), ao analisar as práticas avaliativas dos professores do ensino de História em seu fazer pedagógico, concluiu que se apresentam pautadas em “*juízo, atribuição de nota e classificação do aluno*”, estando, dessa maneira, alheias ao processo de ensino e de aprendizagem. (p. 186).

Nosso encanto pela História tem uma história. Iniciou-se nos últimos quatro anos do antigo ensino de 1º Grau (Ensino Fundamental) e dos seguintes três anos do 2º Grau (Ensino Médio). No decorrer da nossa educação básica, era a disciplina que mais gostávamos de estudar, apesar de ser um ensino em que nossos professores privilegiavam os grandes fatos e datas comemorativas, além da memorização mecânica. Isso nos chateava, mas, mesmo assim, a História nos seduzia. No 3º ano da Graduação em Pedagogia, em 2001, na disciplina *Didática e Metodologia de Geografia e História da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, apreendemos outros sentidos de aprender e ensinar História.

O foco sobre o ensino de História, no nível médio, ocorreu pelo fato de que as diretrizes curriculares, para este nível de ensino, apresentam como um dos principais enfoques a formação de uma identidade cidadã. Isto se consolidou, no contexto de reformas educativas brasileiras dos anos 1990, pelas quais o MEC (Ministério da Educação) atribuiu ao Ensino Médio o papel de desenvolver uma formação pautada em habilidades e competências. Neste propósito, o ensino de História, prescrito nas propostas curriculares, assume, como seu papel fundamental a formação da cidadania, como uma disciplina de forte ação política, que mobiliza valores, culturas e identidades. No entanto a realidade escolar brasileira leva-nos a questionar: qual o nível de autonomia do Ensino Médio frente aos processos seletivos para ingresso no Ensino Superior como o ENEM, o PAIES e o Vestibular/UFU? Que papel assume o professor de História? Quais saberes históricos são necessários à formação dos alunos/sujeitos? Como são avaliados? Por isso, ao nosso ver, refletir sobre a avaliação da aprendizagem requer um repensar das relações entre currículo, professor, ensino e aprendizagem, e avaliação, nesse campo de atuação.

Para assimilar melhor essas questões, optamos por um caminho metodológico que nos possibilitasse ouvir outros professores e desvelar angústias, saberes e olhares. O desejo de registrar as vozes dos professores de História justifica-se, também, pelo fato de que os professores de História, nem sempre, têm a docência como base de sua formação acadêmica.

Como pedagoga, temos a docência como fundamento da nossa formação, porém faltam-nos os conteúdos específicos das áreas disciplinares, como a História, para atuar no ensino. Assim, escolhemos como universo de investigação professores graduados em História.

O fio condutor do processo investigativo está ancorado na abordagem qualitativa. Consideramos que a pesquisa, conduzida nessa abordagem, propicia ao investigador ter uma visão mais ampla do objeto estudado e seu envolvimento com a realidade social, política, econômica, histórica e cultural em que está inserido, possibilitando perceber as determinações que envolvem o objeto pesquisado.

De acordo com André (1995), a origem da abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes teóricas fundadas na fenomenologia (concepção idealista-subjetivista do conhecimento). Segundo a pesquisadora,

“A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (1995, p.18).

A abordagem qualitativa permite averiguar a subjetividade dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Assim, a história oral temática foi o caminho metodológico escolhido para a investigação, combinando a utilização de fontes orais e escritas. Foram utilizados de forma complementar às entrevistas orais: documentos oficiais, instrumentos de avaliação e questionários.

Com relação aos instrumentos de avaliação, escolhemos o subprograma 2002-2005 do PAIES da UFU, por ser um espaço temporal mais próximo da realidade. Selecionamos as provas de Histórias nas três etapas. Para complementar a investigação e a análise dos instrumentos de avaliação, debruçamos nosso olhar sobre as provas de História do exame do ENEM e do Processo Seletivo da UFU realizados no ano de 2004.

No decorrer da pesquisa, o processo metodológico e de análise foi apoiado por um levantamento bibliográfico. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se nas contribuições de diversos autores sobre o assunto. Os estudos estão pautados nos referenciais teóricos

produzidos acerca do currículo, do ensino de História, dos saberes docentes, da história oral e da avaliação da aprendizagem. Baseados em Gil (1989), “a pesquisa bibliográfica” é um tipo de pesquisa desenvolvida, partindo de material já elaborado, permitindo a cobertura de vários fenômenos de forma ampla, por meio de leituras metódicas desse aparato documental no âmbito da reflexão teórica (livros e artigos científicos), descrevendo o fenômeno e classificando-o. Cabe, assim, ao investigador, estudar em profundo, cada informação para encontrar virtuais contradições e empregar fontes distintas, checando-as cuidadosamente.

II. A Busca da Compreensão: a história oral temática

Daí, no fim da minha vida,
esta cinza que me cobre...
Este desejo obscuro, amargo, anárquico
de me esconder,
mudar o ser, não ser,
sumir, desaparecer,
e reaparecer
numa anônima criatura
sem compromisso de classe, de família.
(Cora Coralina)

Iniciar esta discussão com um poema da Mestra Cora Coralina, em seu ensaio “Poemas dos becos de Goiás e estórias mais”, é um grande privilégio, porém de imensa responsabilidade. Nas entrelinhas de suas narrativas, está a mulher que foi e, no tardar de sua existência, recriou seus saberes de vida por meio da poesia. Nela, emergem histórias, tradições, culturas, experiências e relações humanas.

Buscamos, no poema, inspiração para falar sobre a história oral, que, no nosso entender, possibilita-nos, por intermédio das narrações, o registro da riqueza da experiência de cada um dos sujeitos colaboradores que dão significado à nossa pesquisa.

As entrevistas orais temáticas são evidências centrais nas análises, ou seja, os relatos dos saberes da experiência e das práticas da avaliação da aprendizagem, considerando que as construções da pessoa-professor embasam as narrações.

Segundo Bom Meihy (2002), a história oral é uma prática nova, criativa, dinâmica e difícil de ser definida. Para ele, essa metodologia, num caráter material consiste, especificamente, em entrevistas gravadas de “narrativas pessoais”. De acordo com ele, a

“História oral é uma prática de apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato.” (p.13).

Desse modo, é fundamental compreender as experiências profissionais dos professores de História, identificando por meio da narração, como seus saberes sobre a avaliação da aprendizagem foram construídos e incorporados em seu fazer pedagógico.

No entender de Paul Tompson (1998), o caminho da história oral está permeado por

“uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. E oferece meios para uma transformação radical do sentido social da história.” (p.44).

A história oral apresenta-se como possibilidade de desbravamento de caminhos a ser explorados, o que exige do pesquisador habilidades para compreender as relações humanas, porque coloca em contato o investigador com o sujeito investigado. Isto amplia a imagem espaço temporal do contexto histórico vivido pelos personagens da história.

Ainda segundo Tompson (1998), a história oral pode

“ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema –, pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.” (p.21).

Para ampliar nosso olhar acerca dos saberes e das práticas do professor de História, intentamos, na história oral, desvendar o que não está explicitado nos documentos oficiais. Assim, a comunicação oral distingue-se da escrita, pois a fala está como foi dita; e, nela, está a percepção social dos acontecimentos compartilhados, as dúvidas ou as controvérsias, bem como o inacabamento humano.

Buscamos, nos estudos da professora e pesquisadora Ecléa Bosi (2003), o entendimento do que é a memória. De acordo com a autora, a memória é

“um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afluíam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar, ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.” (p.39).

O resgate da memória dos sujeitos colaboradores permite-nos captar os sucessos e os fracassos nos caminhos da avaliação experienciada, tanto como alunos como professores. Por isso, o interesse de ouvir as vozes dos professores e re/construir culturas, histórias, tempos e espaços, por meio de narrativas.

Diversos estudiosos apontam o caráter construtivo das narrativas. Segundo Fonseca (2002):

“As narrativas construídas pelos sujeitos ensejam múltiplas leituras, possibilitando aos leitores interpretações, reflexões sobre aquilo que os narradores contaram e que desejam ver transmitido a outros. Muitas de

nossas inquietações são, de certa forma, respondidas no interior das narrativas.” (p.86).

A construção das narrativas acende memórias que trazem representações, o espírito do passado configurado por traços sociais, pois o que não é significativo para o homem não permanece. Permanecem as lembranças das experiências resultantes dos conflitos das relações humanas com o mundo.

Ao re/construir as vozes dos professores de História, registramos as vivências pessoais e profissionais, e compreendemos, via narrativas de suas histórias, como seus saberes e práticas sobre a avaliação da aprendizagem foram construídos e incorporados em sua ação pedagógica. Para Tompson (1998), a voz que aflora das narrativas é mais significativa:

“o uso da voz humana, viva, pessoal, peculiar, faz o passado surgir no presente de maneira extraordinariamente imediata. As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história.” (p.41).

A entrevista oral, como técnica possibilita nas narrativas descobertas e desperta um passado vivido e concebido pelos personagens narradores. O meio que circunscreve as vozes, ganha uma estrutura viva, pois a memória reconstrói o passado e incorpora um sentido pessoal e coletivo ao presente. Investigador e narrador deparam-se com interpretações e contradições da história. A narração evidencia como é valiosa a capacidade de expressão social das pessoas.

A história oral, como perspectiva metodológica, possui algumas tendências como a história oral de vida, a tradição oral e a história oral temática, que é a opção feita por nós.

No Brasil, um dos trabalhos de Bom Meihy (2002), que discute, especialmente, a história oral temática, ressalta o caráter de objetividade deste ramo da história oral, pois há

um recorte da temática a ser trabalhada de tal modo que as questões contemplem apenas os aspectos específicos.

Para Fonseca (1997), a narrativa na abordagem de história oral temática,

“não diz respeito, necessariamente, à totalidade da vida da pessoa, mas aos aspectos da vivência, os quais constituem informações para a reconstituição de fatos, eventos ou problemáticas do passado.” (p.38).

A história oral temática pode trazer diversas contribuições para as pesquisas educacionais. Em uma perspectiva crítica e reflexiva de formação e prática docente, o olhar volta-se para os saberes experienciais do professor e sua reflexão sobre seus saberes e sua prática. Assim, os professores colaboradores que fazem e ensinam a História no Ensino Médio estão no centro das investigações, pois o professor não está desvinculado da ação, ele é um ser humano que traz uma bagagem de viveres e saberes que são incorporados na sua prática.

O diagnóstico e a problematização do objeto pesquisado e a localização dos sujeitos colaboradores ocorreram no trabalho de campo. O campo da pesquisa abrangeu sete escolas da rede pública e particular na cidade de Uberlândia-MG. Quatro escolas são da rede estadual e três da rede particular. Privilegiamos as escolas que atendem às três séries do Ensino Médio e que participam do PAIES, do ENEM e do Processo Seletivo da UFU.

De cada uma das escolas, procuramos entrevistar um ou uma professor/a de História. Um dos critérios de escolha do professor/a narrador foi definido de acordo com a participação na instituição, ou seja, professores que atuam há mais tempo na escola e licenciados em História. Outro critério era que os professores atuassem no Ensino Médio.

Particularmente, os critérios de seleção dos professores narradores possibilitam circular por uma diversidade de experiências e, ao mesmo tempo, demonstrar uma aproximação com os sentimentos, com as vitórias e as derrotas vivenciadas.

Determinado o número de professores por instituição e os critérios de escolha, fomos contatá-los e convidá-los para a pesquisa. No princípio, pensamos que a busca e o encontro dos professores narradores seria fácil. Deparamo-nos com tempos e espaços distintos dos nossos. Fomos levados a adequar o tempo da pesquisa ao tempo de cada colaborador em decorrência da sobrecarga de atividades dos professores. Confessamos que o processo que antecedeu as entrevistas foi desgastante pelas incertezas, angústias e expectativas. Podemos afirmar que encontramos algumas portas fechadas e outras tantas, abertas, que nos possibilitaram encontrar pessoas/professores dispostos a dialogar, a trocar e a compartilhar.

Apesar de as entrevistas ocorrerem em um ambiente de extrema credibilidade, confiança e respeito, o tempo/espaço de realização das entrevistas foi um elemento definidor. De maneira geral, as entrevistas duraram cerca de uma hora e trinta minutos. Todas elas iniciaram-se, nas escolas, em horários vagos ou de módulo do professor¹. Em algumas delas, o professor dispunha de um tempo maior, e pudemos realizá-las sem muita preocupação com o horário. Com um dos professores, necessitamos ir por duas vezes à escola no seu horário de módulo para dar continuidade à entrevista. Apenas uma entrevista realizou-se na residência de uma das professoras, embora tenha começado na escola. De modo geral, no transcorrer do processo, presenciemos momentos de extrema privacidade e de interferências, pois estávamos em um espaço socializador.

Alguns colaboradores não permitiram que suas identidades pessoais e das escolas onde atuam fossem reveladas. Assim, escolhemos pseudônimos para identificá-los, procedimento este, aceito, usualmente nas pesquisas com fontes orais.

¹ Horários que fazem parte da carga horária do professor, destinados à preparação das atividades.

Utilizamos o critério de formação de rede. A Professora Maria Antônia foi a primeira pessoa entrevistada. Maria Antônia trabalha na E.E. Dimas Gonçalves, localizada em uma região mais periférica da cidade.

A partir de então, a Professora Maria Antônia abriu os caminhos para o encontro de outros dois professores da rede pública de ensino de acordo com os critérios anteriormente adotados. Ela nos indicou a Professora Célia Maria – E.E. Rubens Paiva, situada na parte central –, nossa segunda colaboradora, e, na seqüência, o Professor Carlos Roberto (“Carlinhos”) - E.E. Campo Lindo, localizada no centro da cidade -, último narrador do grupo.

O encontro com mais um dos professores narradores ocorreu após diversas visitas à E.E. Profº Aldo Rezende - localizada na região central, próxima à nossa residência – e por meio da Coordenadora Pedagógica. A partir de então, convidamos o Professor Mauro Rodrigues para ser um dos nossos professores colaboradores da pesquisa.

O contato com professores da rede particular de ensino de Uberlândia deu-se após visitas às escolas em que trabalham. Iniciamos nossas entrevistas com o Professor Romes Pereira – Colégio Beta. O segundo colaborador da rede privada foi o Professor Ronaldo Luiz – Colégio Planalto -, que aceitou nosso convite por intermédio do Coordenador Pedagógico. Nosso último professor colaborador foi o Professor Henrique Santos – Colégio Alvorada. Cabe ressaltar que as três escolas localizam-se na região central de Uberlândia.

O grupo de professores narradores foi, então, composto por cinco professores e somente por duas professoras. Cabe ressaltar que as características do grupo pesquisado constituiu-se mediante critérios definidos anteriormente e no transcorrer das relações estabelecidas com nossos pares e com as escolas.

As entrevistas constituíram momentos de extrema riqueza porque encontramos, nas falas, identidades, anseios e uma vontade de desabafar os seus sentimentos. A seguir, apresentamos nossos professores colaboradores e, ao longo do estudo, teremos acesso às suas vozes, escritas e textualizadas.

A Professora Maria Antônia - 55 anos, brasileira, casada, católica, parda, efetiva na rede estadual de ensino, aposentada em dois cargos do magistério, 33 anos de docência, nunca atuou na rede particular de ensino. Na sua juventude, estabeleceu o primeiro contato com o magistério, com uma turma multiseriada na zona rural no município de Araguari-MG. Dos dez filhos de seus pais, foi a única que fez um curso superior. A princípio, o magistério entrou na sua vida por meio do Curso Normal feito no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, porque, segundo ela, era uma das poucas profissões que a mulher exercia. Ingressou no ensino superior pelo Vestibular e cursou Estudos Sociais e História na Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente, ministra aulas de História nas três séries do Ensino Médio.

Célia Maria – 53 anos, brasileira, solteira no Brasil e casada em território italiano, católica, negra, efetiva na rede estadual de ensino, aposentada em um cargo do magistério, 27 anos de docência, 20 anos na E.E. Rubens Paiva com o Ensino Médio. O encontro com a docência ocorreu em 1972 aos 17 anos de idade. Ainda no primeiro período do curso de Estudos Sociais, foi substituta, na E.E. Pedro de Oliveira, da professora de História e de Geografia nas turmas de 7ª e 8ª série. Fez Estudos Sociais ao acaso, na UFU, no início dos anos de 1970. Seu ingresso no curso ocorreu pelo processo do vestibular. Hoje, em 2006, atua somente nas turmas de 1ª série no turno da tarde.

O Professor Carlos Roberto (“Carlinhos”) - 43 anos, brasileiro, casado, católico, branco, efetivo na rede estadual de ensino com dois cargos, 20 anos de magistério, 20 anos

na E.E. Campo Lindo com o Ensino Médio. Iniciou Estudos Sociais na UFU em 1982, após ingressar por meio do Vestibular e, no segundo período do curso, foi ministrar aulas nas quatro últimas séries do Ensino de 1º Grau na E.E. Antônio Souza com as disciplinas de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e EMC (Educação Moral e Cívica). No momento atual, nas três séries do Ensino Médio e no Ensino Fundamental.

Mauro Rodrigues – 49 anos, brasileiro, divorciado, evangélico, pardo, efetivo na rede estadual de ensino com dois cargos, 20 anos de magistério, 20 anos na E.E. Profº Aldo Rezende com o Ensino Médio, atua na rede particular de ensino. Entrou na UFU em 1981 para fazer Estudos Sociais após passar pelo Vestibular. Nunca pensou em ser professor. No último ano do curso, 1º de novembro de 1986, chegou a essa escola para substituir uma amiga nas aulas de História em turmas de 3ª série do 2º Grau noturno. No momento, leciona nas três séries do Ensino Médio.

Professor Romes Pereira – 40 anos, brasileiro, casado, branco, exerce a docência no Ensino Médio há 15 anos. Em 1984, fez o Vestibular na UFU para Estudos Sociais. Iniciou o exercício da docência quando cursava o segundo período da Licenciatura de Estudos Sociais no ensino noturno na E.E. Sebastião Caetano no bairro Martins, com as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB para as turmas de 5ª e 6ª série do 1º Grau.

Ronaldo Luiz – 29 anos, brasileiro, casado, católico, branco, 8 anos de docência, atua na rede particular de ensino. Entrou para o curso de História da UFU como segunda opção. Em 1998, começou a ministrar aulas de História no Pré-vestibular e no Pré-Paies e, em 1999, no Ensino Médio.

Professor Henrique Santos – 42 anos, brasileiro, separado, agnóstico, branco, 22 anos de docência, atua em duas escolas da rede particular de ensino. Coursou História na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), em Juiz de Fora-MG. Seu ingresso no curso

ocorreu pelo processo vestibular em 1984. O exercício da docência começou no mesmo ano.

III. A Estrutura da Dissertação

Este estudo está organizado em três capítulos. O primeiro tem como objetivo estabelecer relações entre o currículo, a avaliação da aprendizagem, o ensino de História e o contexto social, econômico, político e cultural. Algumas indagações orientam esta investigação: como estes elementos constituem-se no processo histórico, político, econômico e social? Quais são suas finalidades e relações dentro da escola? Qual ou quais abordagens mais constantes na constituição desses elementos, no contexto da educação escolar?

Na busca da compreensão desses questionamentos, procuramos apresentar as concepções de avaliação da aprendizagem mais recorrentes no debate educacional, tencionando estabelecer, nos próximos capítulos, os vínculos dessas concepções com a formação docente e com as práticas avaliativas dos professores de História. A reflexão ampara-se na investigação de alguns temas e de suas relações: o ensino de História, o currículo, as habilidades e competências prescritas para a disciplina no Ensino Médio nas diretrizes curriculares.

No segundo capítulo, objetivamos analisar os princípios orientadores e a configuração, no espaço do Ensino Médio, das avaliações do ENEM, do Processo Seletivo da UFU e do PAIES, expondo as finalidades e os objetivos que fundamentam legalmente esses processos seletivos, assim como sua relação com o contexto político e sócio-econômico brasileiro. Analisamos as provas de História, identificando concepções presentes nelas. Também, registramos e analisamos as narrativas dos professores, que

explicitam de modo significativo o impacto causado por esses processos avaliativos/seletivos em suas práticas pedagógicas e avaliativas.

O terceiro capítulo traz os registros das vozes dos professores de História, evidenciando, nas narrativas, seus saberes e práticas avaliativas vivenciadas no campo de sua formação e prática docente. O objetivo é demonstrar os desafios que a avaliação implica para o professor como saber e prática escolar. As narrativas revelam as dimensões e os impactos dos processos avaliativos e das propostas curriculares na prática pedagógica dos docentes.

Desejamos, com esta dissertação participar, com nossos pares, da re/construção de uma prática avaliativa, pedagógica e teórica crítica, inventiva e construtiva, traçada no fazer diário da sala de aula, nos estudos, no contexto cultural, político e socioeconômico do Brasil. As relações estabelecidas entre os diversos temas: avaliação da aprendizagem, ensino de História, o currículo, as diretrizes para a educação, a formação docente e as vozes dos professores de História ajudam-nos a interpretar e compreender a avaliação desenvolvida por eles nas escolas.

Em todo o trabalho, nosso desejo é de compreender, em geral, os elementos que fazem a educação escolar e, em específico, a avaliação da aprendizagem. Ela nos leva a re/construir saberes e práticas educativas. Sabemos que é um desafio, pois, como todo estudo, tem seus limites e despertam novas investigações.

CAPÍTULO I

I. Avaliação, Currículo e Ensino de História: diversificação das abordagens

Este capítulo tem como objetivo compreender as relações estabelecidas entre a avaliação da aprendizagem, o currículo e o ensino de História, no contexto das transformações ocorridas na área social, econômica, política, cultural e educacional.

A avaliação da aprendizagem, conforme os estudos e pesquisas de Castanho (2000), Esteban (2001), Hoffmann (2000), Luckesi (1999), Perrenoud (1999) e Romão (1998), dentre outros, configura-se, no debate educacional contemporâneo, entre dois modelos: de um lado, como um ato formativo, conscientizador e emancipador, de outro, como um campo de controle e seleção (Romão, 1998). Ou seja, os autores apresentam alguns princípios do problema com vários enfoques e tratamentos, como o sócio-político, o cognitivo, o filosófico, o histórico-cultural e o tecnológico. Ao mesmo tempo, demonstram suas tendências e apontam sugestões para a construção de formas, processos e procedimentos de avaliação da aprendizagem como algo dialógico, mediador, formativo, regulador, processual e contínuo, como caminhos de redefinição das práticas avaliativas.

Nesta investigação, alguns elementos do debate foram focalizados: formas de avaliação, modelos de currículo e o ensino de História, representando o campo disciplinar. No cerne destas relações, estão a escola, o aluno e o professor. Cada um desses elementos necessita ser localizado no espaço e no tempo histórico dos quais faz parte e com os quais estabelece relações. Para tanto, é preciso questionar a avaliação da aprendizagem

desenvolvida dentro e fora da sala de aula, o currículo da instituição escolar, os conhecimentos transmitidos, o aluno que é formado e nós, professores e pesquisadores.

No entanto, não queremos correr o risco de termos um olhar estreito e mecanicista. A estrutura política, social, econômica e cultural exerce grande influência sobre nossa escola, como também é influenciada por ela, por meio das relações estabelecidas entre a avaliação da aprendizagem, o currículo, os sujeitos da escola e, em específico, entre o ensino de História e o contexto, sendo um processo conflituoso, dialético e complexo. São relações de saber e poder constitutivos da dinâmica, do movimento histórico da sociedade.

1. Avaliação da Aprendizagem: tendências

Concebemos a avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica, política e cultural necessária ao processo educativo, em especial, à prática pedagógica como diagnóstica das situações de ensino e aprendizagem, pois possibilita aos professores e alunos a reorientação do trabalho desenvolvido ao longo do processo.

A avaliação da aprendizagem, como demonstra a literatura da área, retrata intenções que contradizem, muitas vezes, as práticas avaliativas, geralmente, realizadas no cotidiano escolar, dependente do sistema seriado, das promoções, das punições, do sistema normativo e das precárias condições de salário e de trabalho característicos da educação escolar brasileira, sobretudo, da educação básica. No fazer diário da sala de aula, ela é, em grande parte, caracterizada por um modelo estandardizado por provas, exames, notas, aprovações, reprovações e dependências (Romão, 1998). Isto demonstra sua dimensão social e política, pois representa, em muitos momentos, a contradição entre a prática

avaliativa e os objetivos da escola, o de levar o aluno ao aprendizado e não de classificá-lo (Hoffmann, 2001).

A avaliação da aprendizagem considera conceitos configurados em duas correntes antagônicas de pensamento científico dentro do campo educacional. Por um lado, uma postura de filiação positivista tradicional ou neo-positivista, que entende as relações como estruturas prontas e acabadas, valorizam os aspectos quantitativos, o padrão de desempenhos aceitos, o julgamento de acertos e erros e, deste modo, reforçam a meritocracia. De outro, uma postura crítica dialógica ou emancipatória, na qual a ênfase se dá nos aspectos qualitativos e processuais. A avaliação, nesta perspectiva, é considerada mediadora, formativa e diagnóstica das relações. Esta última valoriza o desempenho de alunos e de professores, segundo o qual atingir o sucesso ou não, é o ponto de re/orientação do trabalho pedagógico (Romão, 1998).

Como exemplo, podemos citar os processos seletivos, como o Vestibular e o PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior) da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), nos quais a postura de inspiração tradicional e meritocrática prevalece, pois há um número menor de vagas do que de concorrentes a elas. A aferição de conhecimento se dá com o objetivo exclusivo de medir, avaliar e selecionar pelo mérito poucos ingressantes. Segundo Esteban (2003), as avaliações dessa natureza *“apresentam-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição”* (p. 18).

Para Romão (1998), algumas das definições apresentadas por estudiosos caracterizam o caráter classificatório da avaliação da aprendizagem, uma vez que é conceituada como *“um julgamento de valor, com base em padrões consagrados e tomados previamente como referência.”* (p. 56).

Dessa forma, Haydt (2004), define:

“Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. (...) Quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social.” (p. 10)

A estudiosa enfatiza o caráter técnico da avaliação como instrumento de valoração e de ranqueamento de conhecimento.

Para Esteban (2003), a avaliação é:

“uma prática de investigação como uma possibilidade de distanciamento da avaliação classificatória. Tal proposição constitui um diálogo com experiências cotidianas na escola e com formulações teóricas, em que ambos indicam alguns desafios, (...)” (p. 30)

A avaliação, nessa perspectiva, é uma estratégia de aproximação de diálogo entre o conhecimento instituído e os significados deste para a vida dos agentes da escola. A autora propõe uma concepção de prática avaliativa investigativa para a superação de concepções anteriores. No entanto não aponta o caráter político da avaliação, restringindo-se, apenas, à superação da concepção classificatória.

Outros estudiosos assinalam o caráter qualitativo da avaliação, em suas discussões, diversificando as abordagens no campo da avaliação da aprendizagem.

Hoffmann (2001) conceitua a avaliação em uma perspectiva mediadora, como:

“um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de idéias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber.” (p. 112-113)

Percebe-se, pelo excerto, a aproximação da autora com os estudos de Piaget e Vygotsky quanto às fases de construção do conhecimento pelo ser humano. A expressão “mediação” e “interação” indicam sua essencialidade na construção do aprendizado. Os professores, como agentes culturais, são responsáveis pela mediação entre o conhecimento e sua internalização pelo aluno.

Inspirada em Paulo Freire, a abordagem dialógica, segundo Romão (1998), implica reconhecer que:

“A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação.” (p. 101)

Essa definição revela o caráter político e cultural da avaliação que é parte de uma prática pedagógica de mútua investigação. O professor é um pesquisador dialógico, no sentido da problematização, com o aluno, do conhecimento e da realidade, com o objetivo de constituir um aprendizado significativo para ambos.

O caráter diagnóstico da avaliação é, para Luckesi (1999), um ato amoroso. Para ele,

“a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. (...) A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo.” (p. 172-173)

Luckesi (1999) defende a avaliação diagnóstica como uma postura de superação de uma avaliação classificatória, excludente, punitiva e autoritária. O olhar debruça-se sobre a “função ontológica (constitutiva)” do diagnóstico como ato de criar o caminho para tomadas de decisão, rumo à inclusão do aprendiz, como ato de propiciar a autocompreensão, como ato de motivar o crescimento, como ato de aprofundar e auxiliar a aprendizagem.

É recorrente, nos debates a favor de uma avaliação dialógica, qualitativa ou emancipatória, que a avaliação da aprendizagem tem como intuito identificar as carências e primazias, situando o educador e o educando no processo escolar. Nesse sentido, possibilita o aperfeiçoamento do ensino que vem sendo desenvolvido, deixando de ser meramente classificatória, tornando-se parte de uma trajetória de aprendizado dos alunos.

Conceber a avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, mostra-se cada vez mais desafiador para os profissionais da área, uma vez que novos modelos e novos pressupostos têm-se apresentado como norteadores das práticas avaliativas, por meio da implementação de mecanismos que controlam e regulam os diversos níveis de ensino (Afonso, 2000). Como exemplo, podemos citar o ENEM (Exame Nacional do Ensino médio), o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública). Não podemos esquecer que, ao lado desses mecanismos de avaliações, importantes reflexões ocorrem sobre a necessidade de ressaltar, na sala de aula, um ensino e uma prática avaliativa expressiva, com a valorização da aprendizagem (Luckesi, 1999).

A busca de uma educação escolar básica de qualidade, mais significativa, é o centro das discussões de diversos estudiosos do campo educacional brasileiro, em particular na área da avaliação da aprendizagem Vasconcellos (2000) e Hoffmann (2001) evidenciam

que vários elementos contribuem para a concretização desse ideal, tais como: formação docente assentada nos princípios reflexivos e críticos; melhoria das condições de trabalho; melhor remuneração pelo exercício docente; profissionalização da categoria; currículo multicultural, e avaliação como objeto de formação e conscientização do professor e do educando.

Além das duas concepções, a tradicional positivista e a emancipatória, outros sentidos podem ser atribuídos à avaliação da aprendizagem, sobretudo, no cotidiano da sala de aula. Neste contexto, a avaliação assume diferentes configurações com características que privilegiam os processos de ensinar e aprender, ora confrontando-se com as políticas avaliativas vigentes, de verificação de resultados estipulados por um currículo único e testes padronizados dos exames e dos processos seletivos, ora entrando em conflito com as diretrizes apontadas pela cultura familiar e escolar (Perrenoud, 1999).

Não desvinculada do contexto das políticas públicas, a avaliação externa pode configurar-se como uma demonstração da busca de qualidade da prática escolar. Concordamos em que a construção de uma prática pedagógica de qualidade perpassa os processos de avaliação da aprendizagem realizados em sala de aula. Neste espaço, a avaliação é, para Perrenoud (1999), o “*centro do sistema didático e do sistema de ensino*” (p.145).

A avaliação posta no centro do ensino está mais vinculada à perspectiva *formativa e menos seletiva*. Perrenoud (1999) defende a idéia de que:

“a avaliação formativa não passa, no final das contas, de um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos.” (p. 145)

A avaliação ganha outros sentidos, quando, na prática pedagógica, possibilita a professores e alunos conhecer os seus limites e as suas possibilidades, re/orienta caminhos à aprendizagem, propicia reflexão e autocrítica. Assim, a avaliação assume um caráter regulador do processo pedagógico com vistas à formação do aluno.

Segundo Perrenoud (1999), a concretização de uma “avaliação formativa” e “menos seletiva” exige que a escola mude. A avaliação necessita ser transformada, e nada mais lógico do que colocá-la no centro do sistema didático e de ensino representado pela imagem de um octógono, no qual o pesquisador realiza uma abordagem sistêmica da avaliação com oito dimensões, que se inter-relacionam com a avaliação dentro da cultura escolar.

A primeira dimensão diz respeito às relações estabelecidas entre as famílias e a escola. Neste âmbito, a avaliação é o caminho de conexão mais comum entre a escola e a família. Ela reporta ao sucesso ou fracasso de seus filhos. A família age de acordo com as “indicações numéricas” apresentadas. Qualquer fuga das habituais avaliações (provas, testes e exames) entra em descrédito. De acordo com Perrenoud (1999), a busca por uma avaliação formativa passa, essencialmente, *“por uma explicação paciente, por uma mudança das representações, por uma reconstrução do contrato tácito entre a família e a escola.”* (p. 148)

A segunda dimensão remete à organização das turmas e possibilidades de individualização para uma avaliação formativa, o que faz ser necessário romper com a organização tradicional das turmas e com a estruturação em graus. A fragmentação do tempo escolar; a divisão do trabalho entre especialistas das diversas disciplinas; a repartição de todas as horas entre as disciplinas; a dificuldade de uma prática pedagógica

interdisciplinar e a organização fixa do tempo dificultam a diferenciação do ensino no atendimento individual das aprendizagens.

A terceira dimensão refere-se à avaliação e a sua inter-relação, no interior da escola, com a didática e com os métodos de ensino em que está assentada, em grande parte, num ensino não concebido por uma pedagogia diferenciada, que valorize uma avaliação formativa. A re/construção da avaliação formativa no campo da didática passa pela integração de saberes e competências necessárias ao aprendizado do aluno.

A quarta aponta o contrato didático, a relação pedagógica e o ofício de aluno passam pela transformação nas “regras do jogo”. Numa avaliação formativa, o contrato didático necessita substituir uma relação conflitual por uma relação cooperativa. Num “contrato de confiança”, a relação pedagógica deixaria de lado a seleção e as ameaças de reprovação pela avaliação. O aluno abandonaria o interesse de “*iludir, mascarar suas falhas e acentuar seus pontos fortes*”, dando espaço para “*revelar suas dúvidas, suas lacunas, suas dificuldades de compreensão da tarefa.*” (p. 151).

A quinta dimensão refere-se ao acordo, ao controle e à política institucional para uma avaliação formativa que ultrapasse a organização burocrática da escola. O ensino individualizado e acompanhado por mais tempo pelo professor fundamenta essa avaliação. Para Perrenoud (1999), esta estrutura exige:

“uma nova concepção da equidade e da igualdade diante do sistema, uma certa tolerância à desordem e à diferença, capacidades de auto-regulação e de auto-avaliação de uns e de outros.” (p. 152)

O funcionamento da escola implica um grau de continuidade e de rupturas. É necessário, segundo o autor, romper com o “individualismo dos professores” e com a “divisão do trabalho”, institucionalizando uma “divisão de tarefas” em que todos colaborem com o trabalho pedagógico.

A sexta dimensão questiona: como relacionar a avaliação formativa com os programas, os objetivos e as exigências normativas? Para uma avaliação formativa é necessário que os conteúdos de um programa sejam ensinados e compreendidos pelo aluno, com base no significado que eles tenham para suas vidas. O que ocorre, geralmente, é a verticalização e a implementação do currículo sem a participação da comunidade escolar.

A sétima dimensão é a do sistema de seleção e de orientação. A avaliação formativa visa democratizar o ensino mediante a valorização do conhecimento e das competências. A seleção coloca-se como mais tardia e reversível. A avaliação formativa propicia retrospectivas, regulações e tomadas de decisão, tanto pelos professores como pelos alunos.

A oitava e última dimensão diz respeito à inter-relação da avaliação formativa com a dimensão das satisfações pessoais e profissionais dos agentes da escola por meio da avaliação, baseada na postura positivista. A avaliação tradicional fornece, segundo o autor, aos professores, uma “faixa de segurança”. Todos sabem em qual território caminham. São os donos da “nota”. O prazer está aí. O poder está aí e tirá-lo significa romper com uma ordem construída culturalmente.

A análise sistêmica da avaliação, nessa perspectiva, visa enfatizar e compreender melhor a questão da organização escolar e das relações humanas desenvolvidas na escola. Para fazer valer uma transformação a favor de uma avaliação formativa, não existe um método, porém o autor aponta pistas para uma mudança. Na escola, deve haver uma “autoridade negociada”; “cooperação entre professores e equipes pedagógicas”; “amparo nos estatutos dos professores” e “a preocupação com os processos formativos”.

Compreender o processo de re/construção de uma avaliação formativa possibilita-nos entender que, se o Ensino Médio busca uma ação pedagógica, pautada em avaliações aliadas à construção do conhecimento, isto permitirá que o aluno tenha condições de fazer exames e processos seletivos, confirmando o seu aprendizado. A adoção de currículos multiculturais e de testes não padronizados ajudariam na formação e no diagnóstico do conhecimento do aluno.

As pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem, em seus diferentes aspectos, têm sido objeto de interesse, inclusive, os sentidos dela para/com a vida das pessoas. Alguns defensores da perspectiva crítica ou emancipatória da avaliação, como a de Romão (1998), Perrenoud (1999), Hoffmann (2001), sugere que o professor deva priorizar o viés qualitativo da avaliação sobre o que é ensinado e aprendido, utilizando-se de instrumentos apropriados, acrescentando, em sua prática pedagógica, as práticas avaliativas formativas e contínuas.

Acreditamos que a avaliação da aprendizagem pode alicerçar-se numa perspectiva mediadora, dialógica, formativa e, assim, possibilitar o clareamento da condição do educando e abrir caminhos para uma aprendizagem significativa. Por isso, pensamos ser importante investigar, compreender como se realiza a avaliação da aprendizagem dentro e fora da sala de aula nas diversas áreas do saber e nos diferentes níveis de ensino.

Segundo a bibliografia da área, as práticas de avaliação da aprendizagem que servem aos interesses do Estado e do mercado explicitam seus objetivos em busca da qualidade, no entanto constata-se que há um mascaramento desse ideal pelas políticas assentadas na lógica neoliberal e neoconservadora. Na maioria das vezes se reforça a exclusão, a partir dos resultados obtidos nos testes e exames. Castanho (2000) destaca o

significado da avaliação classificatória e de produto, que vai além da identificação dos objetivos alcançados. Nesta perspectiva,

“a avaliação é vista como a ferramenta de que se vale a classe dominante para garantir a prioridade a seus filhos nas vagas existentes no sistema de ensino, e ainda atender às demandas por escolarização dos estratos intermediários, seus eventuais aliados, bem como às das classes subalternas, que cumpre apaziguar” (p. 160).

Para a autora, os instrumentos de “avaliação da aprendizagem”, nas instituições escolares, aparecem, via de regra, como um mecanismo de controle social da classe dominante, traduzindo, dessa forma, o conceito da instituição sobre a pessoa humana, mediando a forma de existir dos cidadãos. É recorrente, no debate educacional, a consciência crítica acerca das práticas avaliativas, como evidenciadoras de uma racionalidade técnica e objetiva, da determinação do ensino e da promoção da produtividade, sendo que as notas registram e revelam o processo, supostamente, ensinado e aprendido.

Esse tipo de avaliação é considerado classificatório, punitivo e reprodutivista, pois o objetivo é coletar informações sobre o que o aluno alcançou nos resultados, ou seja, a avaliação não se caracteriza como um instrumento de avaliação do processo de ensinar e aprender, mas um meio de controle e seleção dos educandos, dos educadores e das escolas.

Alguns autores consideram imprescindível o educador aprofundar seus estudos acerca das concepções teóricas e metodológicas de avaliação qualitativa e permanente, como ressalta Hoffmann (2000). Para a estudiosa, os cursos de formação de professores tendem a tornar superficiais esses estudos e, dessa maneira, o professor acata e acentua o fenômeno reprodutivista que a avaliação controladora possui. Mediante o conhecimento do que seja “avaliar” em outras perspectivas, o educador deixará de lado a mera função de classificar e passará a diagnosticar e subsidiar o processo de construção cognitiva do aluno.

Para isso, é importante a participação de todos ao constituir e re/construir a avaliação escolar na cultura escolar. Segundo Luckesi (1999), devemos combater a “*pedagogia do exame*”.

Nas reflexões realizadas por Luckesi (1999), fica evidente que a “pedagogia do exame” ainda orienta a prática pedagógica nas escolas. Para ele, esta pedagogia, faz parte, principalmente, do terceiro ano do Ensino Médio, pois professores e alunos voltam sua atenção para o treinamento de resolução de provas a partir de determinados conteúdos que se referem à seleção dos vestibulares. (p. 17)

A “pedagogia do exame” ganha sentido na realidade escolar brasileira, porque o sistema de ensino se interessa pelos percentuais de aprovação ou não, demonstrados em gráficos; os professores utilizam-se das provas como meio de coação, o aluno deve estudar porque a prova é uma forma de ameaça, instrumento de controle, e não porque é importante estudar para aprender e demonstrar o que sabe nela; os pais buscam a promoção de série de seus filhos, e os alunos esperam ser promovidos ou não e, nessa expectativa, usam diversas estratégias, normas e maneiras para obtenção das notas. Assim, de acordo com elas, utilizam-se de seu “ofício de aluno” como ressalta Perrenoud (1999).

Ainda para Perrenoud (1999), uma avaliação formativa requer uma “transparência possível” entre professor e aluno. Entretanto existe uma “cultura comum”, que requer uma “revolução cultural”. Se o aluno passa por problemas de aprendizado, ele não consegue revelar suas dúvidas e seus erros ao professor, com medo de expor-se em boletins e relatórios que poderão ser lidos por outros professores, pelo diretor e pelo inspetor. O “ofício de aluno” ganha sentido pelo receio da exposição e das chacotas dos que o conhecem levando-o a “*iludir, mascarar suas falhas e acentuar seus pontos fortes.*” (p. 151)

De acordo com Perrenoud (1999), o ofício de aluno

“consiste principalmente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a preparação e a realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal-sucedida. Em um sistema escolar comum, o aluno tem, sinceramente, excelentes razões para querer, antes de tudo, receber notas suficientes. Para isso, deve enganar, fingir ter compreendido e dominar por todos os meios, inclusive a preparação de última hora e a trapaça, a sedução e a mentira por pena.” (p. 151)

Comprendemos que isso faz parte dos bancos escolares, quando muitos alunos utilizam-se da conquista do professor, da memorização, de última hora, do conteúdo e da “cola” como um dos caminhos de superação do que é cobrado nas provas.

A avaliação, quase sempre, vincula-se a promoção ou não do estudante de uma série, de um nível para outro, apoiada em provas. Perrenoud (1999) enfatiza que, na *“imagem que os pais têm da escola, as lições e as provas são valores seguros: (...)”* (p.147). O que prevalece é a “nota”. Parece que ela não tem nada a ver com a aprendizagem do que foi trabalhado, pois seu sentido tem mais valor do que o aprendizado construído pelo filho.

Para Luckesi (1999), a “nota” é perseguida tanto por alunos como por professores. Ela domina o contexto escolar. Ou dizendo de outra maneira, a prática pedagógica vive das notas para controlar ou para promover, pois o

“professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua “lisura” (“não aprovo de graça; sou durão”); por mostrar o seu “poder” (“não aprovo qualquer aluno e de qualquer jeito”). O aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal” – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação.” (p. 24)

Segundo o autor, a “pedagogia do exame” gera algumas conseqüências. Dentre elas, destaca: no campo da pedagogia, *“centraliza a atenção nos exames; não auxilia a*

aprendizagem dos estudantes”; no campo psicológico, “*é útil para desenvolver personalidades submissas*” e “*sociologicamente, a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social.*” (1999, p. 25-26)

Consideramos que a “pedagogia do exame” é parte da nossa cultura escolar. No entanto a prova não é, em si, a vilã da situação, nem a utilização do uso de notas no processo de ensino e de aprendizagem os causadores das exclusões. Salientamos que uma de suas causas é a ausência ou a fragilidade, nos cursos superiores de formação de professores, de estudos, discussões e pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem.

Como acentua Villas Boas (2004), nos cursos universitários de formação de professores:

“o tema avaliação costuma ser incluído na disciplina Didática Geral, como último item do programa. Como se sabe, geralmente, o último item nem sempre chega a ser desenvolvido e, quando o é, o tempo a ele destinado é muito curto.” (p. 115)

Assim, em geral, não há tempo adequado para uma discussão profunda. Neste sentido, a avaliação pode, para muitos, ser apenas um mecanismo para oficializar a exclusão não somente social, mas do conhecimento.

Segundo Esteban (2001), o fracasso escolar e a exclusão social são permeados por um mecanismo de controle exercido pela avaliação quantitativa dos exames, pela qual se nega a “*legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos*” (p. 08). Ou seja, o processo avaliativo realizado baseado em padrões homogêneos de currículos, de conteúdos, de cultura, de avaliação, de sujeitos, de processos e de tempo de aprendizagem de cada um, além dos resultados finais, leva à hierarquia e à segregação social.

Em contrapartida, Esteban (2001) efetua uma análise sobre como a avaliação pode constituir-se um mecanismo de construção do sucesso escolar dos sujeitos das populações de baixa renda. Isso ocorrerá, segundo a autora, quando abandonar seu lado meramente técnico, burocrático e incorporar, em seu campo, os valores éticos, morais, históricos, culturais e sociais de um povo. Esses princípios ancoram uma prática avaliativa democrática, inclusiva, multicultural, a qual valoriza a diversidade de etnias, gêneros, culturas e valores existentes dentro da realidade escolar.

Em síntese, a avaliação da aprendizagem apresenta-se, no debate educacional, sob duas vertentes. De um lado, a de filiação positivista, de característica tradicional, na qual, nos processos avaliativos, não há relação do conteúdo trabalhado com o mundo vivido. Por outro, uma avaliação pautada numa concepção crítica emancipatória, de construção do aprendizado pelo sujeito na relação com o conhecimento. A seguir, analisaremos o currículo escolar e as relações entre a avaliação da aprendizagem e os conteúdos curriculares. Especificamente, abordaremos os currículos para o Ensino Médio e como as avaliações acompanham e verificam se os conteúdos prescritos foram cumpridos ou não pelas escolas.

2. O Currículo: campo de relações

Partindo do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem retrata intenções pedagógicas, políticas, econômicas, culturais, podemos afirmar que os saberes e as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores não são neutras. Carregam em si as marcas das experiências sociais e históricas. Influenciam e são influenciados pelo tempo e espaço em que são produzidos. Neste aspecto, o currículo é entendido, também, como um campo de

relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, pois ele é parte deste contexto, exerce papel importante como definidor dos saberes e das práticas escolares.

Entendemos que estudar a avaliação é estudar o currículo, é fazer história. É conhecer contextos e lugares de sua constituição. O currículo é temporal. É histórico. É entender o vínculo com a escola, o conhecimento e a sociedade. Ele é relacional. É buscar a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola - o que ela faz - e com quem ela estabelece relações - a quem ela atende e de que modo (Veiga-Neto, 1999).

O currículo é reconhecido como histórico, porque representa, marca, interfere na história de seu tempo. Como declara Veiga-Neto (1999), o currículo é um *artefato da educação escolarizada* (p. 94). Neste ponto de vista, o currículo assume diferentes sentidos no contexto da escola porque se vive, é um dos elementos que faz a escola como ela é. Para Veiga-Neto (1999), *“a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história.”* (p. 96)

Sendo, então, o currículo considerado um artefato da educação escolarizada, Veiga-Neto (1999) afirma que ele *“traz para a escola, elementos que existem no mundo e cria, na escola, sentidos para o mundo”* (p. 101), assim, ocupa lugar central na construção identitária dos alunos.

A história do currículo possibilita-nos conhecer um pouco de sua genealogia, de suas tendências e de suas filosofias, conexões que o currículo, como campo do conhecimento, estabelece com outras áreas, como a História, a Pedagogia, a Sociologia, a Economia, a Linguística e a Epistemologia (Veiga-Neto, 1999). Neste estudo, consideramos a análise sociológica crítica como um dos caminhos para apreender a relação estabelecida entre currículo, escola, avaliação e sociedade (Silva, 1999). Entretanto temos

consciência de que esse referencial de análise não é suficiente para abarcar a complexidade da relação escola, currículo, avaliação e realidade social, pois são espaços em constantes transformações, o que exige novos olhares teóricos.

Nessa perspectiva, o campo curricular pode ser entendido como o lugar de representação cultural, de avanços/retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas. Para Moreira & Silva (2000), o currículo pode ser conceituado como não sendo:

“o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (p. 28)

O currículo, assim entendido, constitui um dos percursos que os interesses sociais e a cultura encontram para se produzirem e se desenvolverem por meio dos códigos e das práticas estabelecidas por ele.

Para Lopes (2002), os códigos:

“são princípios regulativos, tacitamente adquiridos, que selecionam e integram os significados relevantes, as formas de realização desses significados e os contextos que evocam tais significados.” (p. 102)

Os códigos legitimam determinados conteúdos, valores e culturas adquiridos por intermédio de métodos de aplicação/apreensão que privilegiam certos modos de formar, de avaliar, a partir de exigências econômicas e políticas de uma sociedade situada em um dado momento e espaço.

Desse modo, o currículo seleciona, oficializa os objetivos culturais da sociedade. Segundo Sacristán (2000), o currículo pode ser entendido como a concretização prática de seus códigos.

“O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (p. 15-16)

A análise de currículo exige um olhar sobre *o que ensinar* e *o como é ensinado*. O currículo se concretiza no campo dos saberes e das práticas pedagógicas realizadas na instituição escolar. Campo que não é neutro. Nele, há confluências de relações e interesses humanos em que se inter cruzam os anseios sociais vinculados ao poder, representados pelos ideais hegemônicos. Sendo o currículo componente da escola, por conseqüência, é o local de encontro e desencontros dos desejos ideológicos. A prática do currículo estabelece não apenas aceitação, mas resistências configuradas no contexto diário da sala de aula.

Desde então, o currículo não é apenas o elemento que guia o trabalho na escola, mas o objeto de interesses sociais e culturais contextualizado na prática escolar. Por isso, percebemos que há uma relação íntima entre o currículo, as práticas pedagógicas e as formas avaliativas vinculadas à noção de poder exercida por meio do controle social e econômico, o que se configura por meio do controle do Estado sobre a escola (Apple, 1982).

O controle social e econômico é, indubitavelmente, desenvolvido não só nas instituições políticas e econômicas, mas ocorre também dentro da escola. As áreas de conhecimento, formalmente, prescritas pelo currículo e as atividades pedagógicas podem

ou não estabelecer e reforçar o controle sobre as pessoas. Ou seja, o campo do currículo seleciona e organiza o conhecimento a favor de alguns princípios e valores da classe dominante, que podem ser reproduzidos, aceitos ou criticados pelos membros da escola. Por isso, o currículo é contextual, depende de *onde* e de *quem* o utiliza.

Fruto da política educacional dos anos 1990, a escola brasileira começou a sofrer o controle por meio de diferentes mecanismos, dentre eles, o currículo nacional comum, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os sistemas nacionais de avaliação, o ENEM e o SAEB, assim como o SIMAVE no Estado de Minas Gerais. Anteriores à institucionalização do Currículo e das Avaliações Nacionais, havia outros eficientes mecanismos de controle, como, por exemplo, os exames vestibulares.

O currículo nacional comum e os processos seletivos passaram a exercer grande influência nas práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, mormente, do Ensino Médio, pois passaram a “ditar” os conteúdos que devem ser ensinados para atender à demanda dos sistemas avaliativos, além dos instrumentos avaliativos que devem ser aplicados aos alunos para treiná-los a fazer os “modelos” das provas dos principais exames do país. No decorrer dos nossos estudos, analisaremos essa questão nas narrativas dos professores de História do Ensino Médio.

Para pensar as relações estabelecidas entre o currículo, a avaliação da aprendizagem e os outros elementos da prática escolar, faz-se necessário voltar um pouco o olhar sobre o papel da escola como instituição cultural, social e política na sociedade. Ela não só reproduz, como também produz saberes, práticas, valores, culturas. Portanto, o campo do currículo não se limita ao “prescrito” nos documentos oficiais, mas nas ações, nas vivências, nos currículos vividos, construídos no cotidiano escolar.

O currículo, em sua dupla dimensão – prescrito e vivido –, remete-nos a pensar as relações cultura e poder e, no estudo em foco, o ensino de História.

Macedo & Moreira (2002) enfatizam que, no interior das discussões críticas sobre o currículo, evidenciam-se análises que focalizam a produção de identidades sociais. Nesta linha de análise, o currículo é espaço de seleção cultural, e a cultura é o ambiente de produção de significados gerados no embate, nas disputas, nas relações de poder. A construção de significados contribui, participa da produção de identidades sociais. Neste sentido, o currículo é concebido como um campo de encontro, território de cultura e poder.

As escolas são instituições que produzem, controlam e distribuem significados. Elas podem ou não legitimar a cultura da classe detentora do poder econômico e político. Como Apple (1982) ressalta, a cultura e o poder *“precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade.”* (p. 98-99). Segundo o autor (1982),

“O currículo configura, assim, território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais.” (p.12)

Nessa perspectiva, o currículo é um território, delimitado pelas relações políticas e de poder, que seleciona a cultura considerada válida. Por isso, é um espaço de poder. Nele, são selecionados conhecimentos, procedimentos, valores, idéias que constituem os programas das instituições escolares.

As conexões estabelecidas entre a escola e o currículo estão, intimamente, relacionados com a economia, a cultura, a sociedade, a política, a prática pedagógica e a avaliação da aprendizagem. Se não considerarmos as relações macro e micro sociais, corremos o risco de fazer uma análise desvinculada da realidade histórica.

Vivemos o início do século XXI, um tempo de profundos avanços nos processos de trabalho, no campo tecnológico, na indústria, na informática, nas telecomunicações, nas ciências. O mundo transformou-se. A globalização econômica e cultural concretiza uma nova organização econômica, social, política e novos processos de distribuição e socialização dos significados (valores éticos, morais, culturais, etc.).

As reformas educativas do Estado capitalista visam contemplar às exigências do mercado e da sociedade, que exigem um trabalhador/consumidor, cada vez mais escolarizado e qualificado para o desenvolvimento dos processos de trabalho.

Para tanto, o currículo prescrito unificado e as avaliações de desempenho assumem maior centralidade no contexto das reformas educacionais, implementadas nos diversos lugares do mundo. Segundo Lopes (2002), no Brasil, a reforma educacional no Ensino Médio, nos anos 1990, versa, principalmente, sobre a

“expansão de vagas nas escolas; do estabelecimento de referenciais nacionais, via diretrizes e parâmetros curriculares (Brasil, 1999), de sistemas de avaliação centralizada nos resultados e de programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas de ensino médio; do desenvolvimento de programas de educação a distância; da melhoria da infra-estrutura e de mudanças nos sistemas de gestão das escolas.” (p. 93)

De acordo com Lopes (2002), o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), um dos órgãos financiadores da reforma educacional no Brasil, assim como o Banco Mundial, colocam o currículo no centro das mudanças. O currículo, para estes órgãos, serve para distribuir o conhecimento, oficialmente, considerado válido às instituições escolares, facilitando, deste modo, a verificação dos resultados por meio dos mecanismos avaliativos.

Compreendemos que as reformas, implementadas com fomento internacional, estão subordinadas às macro políticas econômicas e sociais de inspiração neoliberal, pois o

discurso, em nível global, estende-se às políticas curriculares dos diversos países, universalizando/padronizando propostas, conhecimentos, objetivos, finalidades e culturas (Lopes, 2002).

Inserese, pois, no processo de globalização econômica e de mundialização da cultura, a oficialização dos currículos comuns. As propostas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, implantados pelo MEC (Ministério da Educação), no decorrer dos anos 1990, representam e legitimam decisões políticas para os sistemas de ensino. As transformações socioeconômicas exigem que as pessoas se incorporem ao mercado de trabalho e consumo. O Ensino Médio, nesse contexto, ganha relevância. Como a faixa etária dos estudantes, desse nível de ensino, condiz com a idade de entrada no mercado de trabalho, essa educação tem papel, preponderante, no desenvolvimento social (PCN, 2002).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCN (2002), há uma constante superação dos conhecimentos, das tecnologias e das informações, o que implica uma formação geral do aluno. A educação deve prepará-lo para adquirir novos conhecimentos mediante o *“desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las”*, assim como *“a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.”* (p. 16)

Essa idéia assenta-se no desenvolvimento de “habilidades e competências” culturais e cognitivas para o pleno desenvolvimento humano, segundo o PCN (2002). Sabemos que a expressão: “habilidades e competências” é uma expressão apropriada e ressignificada pelo discurso neoliberal e neoconservador, vincula-se ao mercado, à empresa e visa formar o “cidadão pleno” de habilidades e competências, que saiba resolver problemas. Neste sentido, o currículo comum representa o ideário da ideologia neoliberal/neoconservadora.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo Ministério da Educação, a proposta para o Ensino Médio (2002) atende a dois fatores:

“as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.” (p. 16)

As reformas educativas contam com as propostas curriculares como peças centrais na implementação das transformações necessárias à busca de uma educação de qualidade. Conforme o PCN (2002), a proposta de desenvolver “competências e habilidades”, nos alunos atende à necessidade de melhoria do nosso ensino e de acompanhamento das transformações tecnológicas, além da preparação para o exercício da cidadania. Assim, cabe à educação, como uma de suas funções, o desenvolvimento social, devido à aproximação dos objetivos de construção de competências para a formação cidadã e para o mundo produtivo.

A formação da/para a cidadania tem sido objeto de vários estudos. Canivez (1991), afirma que a noção de cidadania expressa a pertença a um Estado e, ao mesmo tempo, não é real nas relações estabelecidas nas instituições familiares, religiosas e no trabalho. O termo ganha relevância nos períodos de crise em que há o risco de quebra da normalidade e, assim, os sujeitos são lembrados que pertencem a um Estado com uma determinada cultura, entendida como o *modo de viver e modo de pensar* (p.18).

Vivemos, no Brasil, as transformações ocasionadas pela globalização, pela mundialização. Isto tem provocado movimentos, debates acerca das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Há o enfoque sobre uma formação cidadã, que reforça a idéia do pertencimento do sujeito a esse mundo, ao mercado, ao país.

A ênfase sobre a questão da qualidade é metamorfoseada, quando o documento afirma que o processo de construção de “habilidades e competências” pode levar a educação a vivenciar um estágio de qualidade que, até então, não alcançou. A formação do cidadão, nas diretrizes curriculares, está, intimamente, ligada às necessidades do mercado capitalista em que vivemos.

O Ensino Médio assume, nos PCNs, a função de preparar o jovem para a inserção e o exercício das atividades produtivas, para o aprofundamento nos estudos em nível superior e para sua construção identitária. A listagem de “competências e habilidades”, apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do nível médio, deve apoiar a seleção de conteúdos, os quais deverão ser apropriados e reconstruídos em novas situações por educadores e estudantes. É parte da construção da identidade pessoal e social.

Em relação aos três anos do Ensino Médio, os PCNs trazem as bases legais para a reforma desse nível de ensino e as três áreas disciplinares que norteiam o trabalho de professores e alunos. A primeira área está organizada em torno de: “Linguagens, os códigos e suas tecnologias”, com os conhecimentos disciplinares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. As “Ciências da Natureza, da Matemática e suas tecnologias” compõem a segunda área, por meio do campo disciplinar da Biologia, Física, Química e Matemática. Por fim, a área das “Ciências Humanas e suas tecnologias” agrupam os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e Filosofia.

Nesse propósito, as disciplinas são responsáveis pelo desenvolvimento de identidades, por meio da seleção dos conteúdos (conhecimentos e competências) a serem desenvolvidos com os alunos nas diferentes realidades escolares.

“Competência”, de acordo com o PCN (2002), é ou são modalidades estruturais da inteligência (cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras), como as ações e as operações utilizadas para estabelecer relações entre fenômenos e pessoas com o objetivo de compreendê-las. Segundo os PCNs (2002), as competências abrangem os aspectos:

“da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.” (p. 24)

A construção de competências pelos estudantes vincula-se aos quatro alicerces da educação redigidos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI². Segundo os PCNs: o “aprender a conhecer”, buscar o conhecimento é a base que qualifica o “aprender a fazer”, solução de problemas, o “aprender a viver”, trabalhar em equipe e o “aprender a ser”, saber comunicar-se, ser criativo e crítico. Já, por “habilidades”, entendemos que é o “saber fazer”, ou seja, é saber resolver problemas. Portanto, são decorrentes das competências construídas.

Para o ensino de História, a proposta curricular prevê, como em todo documento, o aperfeiçoamento de competências e habilidades em seus alunos. Assim, para que no ensino de História, se desenvolvam os conhecimentos históricos nos estudantes, é necessário desenvolver competências de leitura, análise, contextualização e interpretação das fontes documentais.

A História, como disciplina escolar, tem, de acordo com o documento, como principal contribuição para o Ensino Médio fazer com que o aluno aprenda a ler nas

² A esse respeito ver:

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

entrelinhas, construa os laços de identidade e consolide sua formação cidadã. O objetivo traçado para o ensino de História é contribuir para a construção de uma identidade singular, coletiva e humana, que facilite a convivência harmoniosa em sociedade.

Segundo Bittencourt (2003), a permanência de uma disciplina escolar no currículo alia-se aos objetivos da sociedade. Se antes, no Brasil, a existência da História como disciplina escolar esteve ligada ao *“papel formador da identidade nacional”* (p. 17) cristã e ocidental, agora, a formação visa construir uma identidade nacional/mundializada incentivada pela política educacional em vigor, que defende *“identificar o indivíduo como pertencente ao sistema capitalista globalizado.”* (p. 18)

Para Bittencourt (2003), o objetivo da História ensinada no Ensino Médio deve

“contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes, para ocupar os vários cargos da política institucionalizada.” (p. 20)

A relação entre o ensino de História e a formação de uma identidade comum/universal remete-nos à intencionalidade política de preparo do cidadão apto a conviver em sociedade, como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 – em seu artigo 2º:

“Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Lopes (2002) concebe os PCNs para o Ensino Médio, no Brasil, como documento, a diretriz, cuja ênfase é criar uma identidade nacional comum. Para a autora:

“Não há definição de listagens de conteúdos, apenas de listagens de competências, e o discurso dos parâmetros nas três áreas incorpora, pelo menos em parte, princípios educacionais oriundos de teorias pedagógicas

atuais desenvolvidas nos campos de pesquisa sobre ensino de disciplinas específicas.” (p. 108)

Se o objetivo da proposta é possibilitar que as instituições escolares selecionem os conteúdos com base nas competências e habilidades prescritas pelo documento, com o objetivo de promover construção identitária. Assim, fica evidente que a escola é transformada em local de produção de resultados padronizados para atender ao mercado. Com esse intuito, há padronização de objetivos e fins da educação escolar no Brasil no nível médio. A partir da implementação de diretrizes e propostas curriculares comuns, visa-se, explícita e implicitamente, atender aos mecanismos de controle implementados na década de 1990, ou seja, verificar e classificar de acordo como o padrão de qualidade estabelecido.

A formação de uma identidade cidadã, nos moldes preconizados, busca estabelecer padrões de atuação, de convivência, de responsabilidade e de afetividade do indivíduo na sociedade. Homogeneizam-se valores e culturas, apesar de o documento enfatizar que o indivíduo constrói competências de percepção do diferente, da heterogeneidade (o “outro”) e de semelhanças (“nós”). A relação entre o diferente e uma identidade comum embasa, então, a proposta de construção da cidadania. Segundo o documento:

“A percepção da diferença (o “outro”) e da semelhança (“nós”) varia conforme a cultura e o tempo e depende de comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos. (...) a percepção do “outro” e do “nós” está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade.” (p. 302)

Ao ensino de História cabe o papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa os diferentes períodos políticos

vivenciados pela sociedade brasileira. Deste modo, nos PCNs, fica evidente a preocupação de localizar, no campo da História, questões que remetam ao tempo que vivenciamos, como a identificação da heterogeneidade e a distinção das particularidades da cidadania cultural, a política da convivência e a tolerância do diferente.

Quais valores, culturas, singularidades, heterogeneidades e identidades os PCNs para o Ensino Médio visam formar no seu aluno? O cidadão ser humano? A proposta traz, nas entrelinhas, a idéia da construção do trabalhador, inserido no mundo do trabalho e do consumo, da competição, do mercado. Questionamos: este ideário não difunde, implicitamente, a idéia de progresso?

De acordo com Fonseca (2003),

“Educar o jovem, hoje, no Brasil, ancorado na idéia de progresso, como forma de redenção política, de conquista de direitos e de cidadania, significa, a meu ver, contribuir, inconsciente ou deliberadamente, para a manutenção da exclusão.” (p. 95)

Podemos afirmar que, deste modo, o professor de História enfrenta o desafio de lidar com a contradição – cultivar o respeito à diferença; combater as formas de exclusão –, trabalhando a construção da cidadania em todas as suas dimensões. Exercer a docência conscientemente, revelando posturas críticas e problematizadoras do conhecimento histórico do passado, da vida em sociedade, pois, como sabemos, o ensino de História tem o papel educativo de desvelar a lógica das relações sociais, políticas, culturais e econômicas.

A proposta curricular nacional evidencia dois discursos: a dimensão econômica – o desenvolvimento econômico e produtivo do Brasil depende de uma proposta que norteie a formação de competências e habilidades necessárias à constituição de um padrão de qualidade do trabalhador/consumidor para o mercado. E a dimensão educacional/política

que enfatiza a finalidade de uma formação para o exercício de sua cidadania. Assim, o duplo princípio e a finalidade da educação nacional, definido no artigo 2º da LDB estão “garantidos”. Mas e a formação para a vida? Os currículos, as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas nas escolas participam desse processo. Como? No próximo capítulo, focalizaremos este debate.

CAPÍTULO II

I. Entre Documentos e Narrativas de Professores: as relações entre o ENEM, o Vestibular e o PAIES (UFU) e o ensino de História no nível médio

Questionar a inserção dos estudantes aos processos avaliativos, a uma aprendizagem significativa, constitui um desafio e o interesse dos estudiosos e profissionais do campo educacional em busca de uma educação de qualidade. As lutas por mudanças na avaliação da aprendizagem e do ensino expressam uma discussão mais ampla e a prática avaliativa desenvolvida no interior da sala de aula institui um dos caminhos de re/orientação do trabalho docente e discente.

Este capítulo tem como objetivo identificar o impacto do PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior) da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), do Vestibular/UFU e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) na prática pedagógica e avaliativa dos professores de História no Ensino Médio.

Alguns questionamentos orientam nossas análises: o ENEM, o PAIES e o Vestibular/UFU interferem e influenciam nas práticas pedagógicas e avaliativas nas escolas? Qual o impacto do ENEM, do PAIES e do Vestibular/UFU sobre o ensino de História? Preocupa-nos compreender os caminhos pelos quais os professores trilham ao lidar com os conteúdos pré-estabelecidos pelos PCNs e os Conteúdos Programáticos estabelecidos pelos processos avaliativos – PAIES e Vestibular/UFU –, e o ENEM. Segundo Goodson (1995),

“O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos,

epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (...) O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.” (p.08)

A função assumida pelo currículo concretiza determinadas concepções de mundo. Isso requer de nós, educadores e pesquisadores, conhecer, divisar e interpretar não apenas o “prescrito”, mas, sobretudo, o “vivido” na prática pedagógica e avaliativa dos professores. Reconhecer o currículo como um campo de interesses e de legitimação de visões sociais possibilita analisar os processos de incorporação de sentidos, de re/produção e de re/orientação dos saberes e das práticas avaliativas dos professores do ensino de História. O movimento de relação entre os currículos oficiais e o exercício docente na sala de aula instigam-nos a investigar, por meio de narrativas tensões, aproximações, distanciamentos e formular um diálogo, que nos propicia descobrir amarras no processo.

A avaliação da aprendizagem constitui um momento fundamental de construção de saberes pelos alunos e, ao mesmo tempo, um espaço de re/orientação da prática pedagógica e avaliativa dos professores. Nesse campo, relacionam-se concepções, conteúdos, programas, teorias e práticas, re/produção, re/criação, continuidades e discontinuidades nos modelos avaliativos.

De acordo com Vasconcellos (2000),

“Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.” (p.44)

Não desconsiderando o grau de importância da avaliação da aprendizagem desenvolvida nos demais níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Superior e em tantos espaços em que a avaliação se faz presente –, buscamos

investigar e dialogar com os professores de História que atuam no Ensino Médio. Num primeiro momento, direcionamos nosso olhar sobre os documentos escritos relativos aos processos avaliativos/seletivos: ENEM, PAIES e Vestibular/UFU, objetivando conhecê-los melhor. Em seguida, procederemos à análise acerca dos documentos ou dos instrumentos de avaliação desses processos. Procuraremos, também, identificar e analisar o impacto exercido por eles sobre os saberes e práticas cotidianas dos professores em sala de aula com base nas experiências narradas.

II. Dos Processos...

1. O Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia

No contexto do século XX, as universidades destacaram-se por atender à demanda da elite no que tange à investigação científica, à difusão da alta cultura e a formação de valores. O compromisso da produção do conhecimento científico era com a busca da verdade para ensiná-la e propagá-la.

O mundo vivenciava o contexto do paradigma científico da modernidade e a visão universalista de acesso a educação como um direito. Deste modo, transpuseram-se os valores da alta cultura, da classe dominante por meio da universidade. A centralidade da universidade era a mesma que a educação, a escola e a ciência assumiam na sociedade capitalista, no âmbito do liberalismo, pois um dos grandes impulsionadores do modelo era a possibilidade de transmissão dos ideais de liberdade, de igualdade e de fraternidade.

Houve um aprofundamento da dicotomia estabelecida entre a elite, constituidora de uma determinada cultura, do conhecimento intelectual e de uma educação adequada a seus

interesses e a “massa” possuidora de uma cultura própria, voltada para a prática, no mundo do trabalho. Deste modo, acentuaram-se os conflitos entre a “alta cultura” e a “cultura de massa”. De acordo com Santos (1995): a contradição se deu quando a elite incorporou conhecimentos científicos e a massa exigiu conhecimentos, não só técnicos, que a universidade tinha dificuldade em oferecer. No contexto dos anos de 1960, acirraram os ânimos com as tentativas de massificação da educação universitária. Assim, além da dicotomia entre universidade da “elite” e universidade das “massas”, a implementação de cursos em grande escala e em tempo reduzido ocasionou uma significativa queda na qualidade da educação oferecida. Exemplo disto, a implementação dos cursos de Licenciatura Curta no Brasil.

Desde então, a universidade multiplica-se interiormente. De um lado, a universidade livre, de outro, a universidade utilitarista – resolução dos problemas. Embora tudo isso tenha ocorrido nesse período histórico, a universidade não foi abalada por completo, pois garantiu sua centralidade por meio do atendimento, além do mais, estava fundada nos pilares da pesquisa, da extensão e do ensino. O abalo maior se deu, como percebemos, principalmente, pela própria configuração histórica dos anos 1960 com a emergência dos movimentos sociais como a luta dos estudantes que questionavam a estrutura social, política, econômica e do conhecimento. (Santos, 1995)

Nos anos de 1970, no contexto de crise financeira, exigia-se da universidade uma participação no desenvolvimento da tecnologia de base e aplicada. No entanto isso ficou inviabilizado, pois os custos investidos no processo de investigação científica eram muito elevados. À sociedade não bastava a transmissão da alta cultura, demandava, agora, uma educação para o trabalho. Desta maneira, a universidade, para não ter sua função

formadora enfraquecida, abriu espaço para a formação humana e profissionalizante. Segundo Santos (1995, p.196),

“A resposta da universidade a esta transformação consistiu em tentar compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim compensar a perda de centralidade cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o reforço da centralidade na formação da força de trabalho especializada”.

É evidente a profunda subordinação da educação profissional desenvolvida, no interior da universidade, ao mercado econômico-político capitalista, do mesmo modo que explicita a perda de sua primazia frente à sociedade.

A universidade permanece elitista. No seu interior, as diferenças solidificam-se com a distinção entre os cursos para a elite e os cursos para as camadas populares, desfavorecidas, reforçando, assim, as desigualdades sociais.

No Brasil, o espaço das universidades, notadamente, das públicas não foge a essa característica, pois apresenta-se como campo intelectual, cultural e dual de formação para a sociedade contemporânea. Catani & Oliveira (2002) argumentam:

“A universidade é uma instituição científica, educativa e social singular, que tem servido historicamente a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes, bem como à sua transformação. Historicamente, resistiu ou foi conivente com a ordem estabelecida, foi funcional ou idealista, interessada ou desinteressada, conservadora ou transformadora, passiva ou crítica, acomodada ou inovadora.” (p.31)

Compreendemos que, a universidade é uma instituição que representa os anseios da sociedade em cada espaço/tempo, é uma parceira da política sócio-econômica do Estado e do mercado. De acordo com as transformações sociais, dentre elas, o desenvolvimento tecnológico das comunicações e o aumento da competição no mercado de trabalho fazem com que a universidade seja chamada a atender à demanda social por formação da mão-de-obra especializada.

Santos (1995) ressalta que à universidade foram feitas algumas exigências no que concerne aos desejos da classe dominante quanto,

“a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da actividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites.” (p.193)

Isto nos leva a inferir que o modelo de universidade que predominava no Brasil, nos anos de 1960, se contrapunha aos desejos da grande massa expropriada economicamente. Nesse sentido, a universidade não conseguia atender à demanda singular da população operária e de baixa renda. O perfil político, filosófico e pedagógico da universidade foi adequado à política educacional vigente na Ditadura Militar, que pregava a segurança nacional e o desenvolvimento do país. De acordo com Campos (2001), esse foi um período em que:

“era necessária a ampliação quantitativa das universidades para atender à demanda, e qualitativa para que sua estrutura e o seu conteúdo se adaptassem às novas exigências ao desenvolvimento capitalista, porque o Estado, quanto à indústria, requisitava uma maior quantidade de universitários preparados para o controle produtivo, administrativo, criação e manejo tecnológico em expansão.” (p.21)

Nesse período histórico, a universidade federal brasileira, pública e gratuita, esteve impossibilitada do atendimento global da demanda social, por intermédio da unificação dos vestibulares, em 1969, e da criação das Faculdades visava ampliar o acesso democrático da população. Neste sentido, o processo seletivo de ingresso à educação superior – o Vestibular - caracteriza-se como classificatório. Os candidatos mais bem preparados no Ensino Médio conseguem adentrar os interiores das universidades públicas, intensificando a exclusão de uma grande parcela da população, a considerada menos favorecida economicamente.

A cidade de Uberlândia –, MG –, BR por se localizar em um lugar estratégico do território brasileiro, entre Brasília e o estado de São Paulo e os demais estados do Sudeste e Sul do Brasil, desenvolveu-se, intensamente, principalmente, devido ao comércio atacadista e à geração de empregos nos mais diversos campos da produção. Isso tudo fez com que a cidade demandasse do Estado Brasileiro educação superior pública e gratuita para a preparação de sua mão-de-obra qualificada. (Campos, 2001)

Nesse momento, ocorreu a federalização da Universidade Federal de Uberlândia em 1978. Não desvinculada da política, da filosofia e da pedagogia das demais instituições federais brasileiras, a universidade adotou o modelo unificado do Vestibular classificatório, pois a procura superava o número de vagas oferecidas. (Campos, 2001)

Com o passar dos anos, o modelo classificatório do vestibular foi sendo questionado por seus limites. O 1º Fórum Avaliativo do Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia, realizado na instituição e promovido pela COPEV (Comissão Permanente do Vestibular), no ano de 1994, teve como intuito avaliar o modelo de Vestibular classificatório em vigor. (Documento, PAIES, 1997)

O objetivo principal era propor uma filosofia de vestibular que contemplasse um sistema de avaliação diferente do classificatório e que estivesse embasado nos princípios dos conteúdos programáticos do Ensino Médio e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9.394/96, na época em discussão. (Documento, PAIES, 1997)

O mesmo documento relata que o 1º Fórum contou com a participação da comunidade universitária e de outros seguimentos do ensino, e das discussões foi redigido um “documento-base”, que prescrevia e regulamentava mudanças no processo Vestibular. O novo Vestibular da UFU foi aprovado pelo CONSUN (Conselho Universitário) em setembro de 1995. (Documento, PAIES, 1997)

O modelo do Vestibular da UFU, a partir de então, traz circunscrito e tem como objetivo priorizar o raciocínio do estudante candidato, aferindo uma estrutura de conhecimentos necessários, que constituirão a formação básica, assim como sua capacidade intelectual e potencialidade para o curso das diversas disciplinas oferecidas no Ensino Superior. Tinha como princípio privilegiar uma avaliação entrelaçada com os conteúdos programáticos do Ensino Médio e com a LDB – Lei nº 9.394/96. (Documento, PAIES, 1997)

O Vestibular da UFU, em vigor até o ano de 2006, ocorre duas vezes ao ano para os cursos semestrais e uma vez para os cursos anuais. Ele é dividido em duas etapas. A primeira fase mantém a estrutura de provas que trazem questões de múltipla escolha, também idêntica a todos os concorrentes do processo. No entanto difere, na segunda etapa, mesmo sendo constituída por provas discursivas, idênticas a todos os candidatos do processo, traz, além de todas as disciplinas privilegiadas na primeira fase, uma prova de redação. As provas têm o mesmo peso para todos os candidatos, independente do curso concorrido. No que tange à pontuação e ao desempate, o objetivo é priorizar o resultado médio superior, enfatizando a idéia de formação abrangente. (Documento, PAIES, 1997)

Campos (2001) menciona que, na primeira fase, são classificados três (03) candidatos por vaga oferecida pelo curso. No entanto, difere para cinco (05) candidatos por vaga, quando o curso tem a relação candidato-vaga igual ou superior a vinte e cinco (25). A primeira fase tem um peso de 30% da nota em cada disciplina e 70% na segunda fase.

De acordo com a proposta de sua adequação aos programas do Ensino Médio e aos princípios e fins da LDB – Lei nº 9.394/96 -, o novo Vestibular da UFU contrapõe-se ao modelo adotado pela universidade no ano de 1978, com o advento de sua federalização. O modelo adotado pela instituição, em 1978, configurou em um molde tradicional de uma

política classificatória dos candidatos. Tinha como eixo norteador a adoção de provas objetivas, com variação dos pesos da pontuação, de acordo com as áreas de conhecimento do curso concorrido e, também, de uma prova de redação.

Assim, o modelo adotado em 1978 não diferiu em muito do padrão dos fins dos anos de 1960, pois tinha um caráter classificatório, no qual se privilegiava a unificação de conteúdos e a determinação da seleção/classificação dos melhores candidatos ao ingresso na universidade, pois, no período, havia uma grande demanda por este nível de ensino. Sua estrutura avaliativa estava muito próxima à separação entre Ensino Superior e a fase que o antecedia. Ou seja, a avaliação que fundamentava os vestibulares apenas aferia e selecionava o candidato, não realizando o diagnóstico do seu aprendizado. Fato que não mudou, permanece até hoje.

A avaliação dos processos vestibulares, de maneira geral, e o da UFU não é exceção, está relacionada à figura de um “funil” em que todos entram, ao mesmo tempo, e do qual poucos saem. Antecipando o que está representado, está a questão classificatória em que prosseguem os que “sabem mais”.

Nesse quadro, o atual processo vestibular, adotado em 1995, de acordo com seus princípios, ampara-se nos conteúdos do Ensino Médio, previstos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), e nas propostas contidas na Lei nº 9.394/96, em que o objetivo é privilegiar que o aluno demonstre uma estrutura de conhecimentos adquiridos durante sua formação básica e abrangente ligando-se, então, ao § 1º do Art. 35 da Lei, quando traz que ao final do Ensino Médio o aluno deve demonstrar:

- “I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Portanto, o Vestibular da UFU, sua organização e estrutura, associa-se aos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e à Lei nº 9.394/96, especificamente, àquilo que estabelece para o aluno do nível de ensino.

2. O Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior/PAIES

Como já mencionado anteriormente, a Universidade Federal de Uberlândia, por meio da COPEV, promoveu, em meados dos anos 1990, o 1º Fórum Avaliativo do Vestibular da UFU, iniciando não só as discussões em torno da busca de soluções alternativas para melhorar o Vestibular, mas da criação de outras modalidades de ingresso ao Ensino Superior. (Documento, PAIES, 1997)

O documento do “PAIES (1997)” explicita que, no contexto dos anos 1990 o Vestibular da UFU, se apresenta com um caráter, extremamente, seletivo para os candidatos aos cursos superiores oferecidos pela instituição.

Em abril de 1996, a COPEV, por meio de seus representantes, participou em Feira de Santana – BA, do 19º SAESUNN (Seminário de Acesso ao Ensino Superior das Universidades do Norte-Nordeste). Nesse seminário, a UnB (Universidade de Brasília) apresentou uma nova alternativa para o Vestibular. Já em agosto do mesmo ano, a UFU e a COPEV foram à Cuiabá – MT – para a instalação do 20º SAESUNN e do 1º SAESCO (Seminário de Acesso ao Ensino Superior das Universidades do Centro-Oeste). No decorrer desses três seminários, foram discutidos novos modelos de implementações dos Vestibulares, assim como as diversas modalidades de acesso ao Ensino Superior. (Documento, PAIES, 1997)

De acordo com o texto sobre o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (1997), as modalidades alternativas de ingresso ao Ensino Superior implantadas, naquele momento, eram o PEIES (Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior) da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) e o PAS (Programa de Avaliação Seriada) da UnB, os quais se expunham como modelos mais eficientes e menos traumatizantes para os alunos candidatos a ingressar no Ensino Superior, pois ocorreriam ao final de cada ano do Ensino Médio e não mais apenas ao término do 3º ano do Ensino Médio, como sucedia tradicionalmente com o Vestibular.

Dois meses depois, em outubro do mesmo ano, segundo o PAIES (1997), a UFU realizou um Seminário com a comunidade universitária e local, trazendo professores daquelas instituições para uma ampla discussão a respeito das formas seriadas de avaliação. Após o evento, as comissões e as subcomissões de avaliação do Processo Vestibular/UFU promoveram reuniões semanais no decorrer do 1º semestre do ano de 1997, com o objetivo de viabilizar a implantação, na UFU, de um programa semelhante. Em abril de 1997, a UFU participou, na UnB, de discussões sobre a organização do PAS.

A criação do PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior), da UFU, em 1997, pelo seu caráter seriado, explicitava o novo modelo de acesso aos cursos da Universidade. A partir de então, buscou-se aproximar a relação entre o Ensino Superior e o Ensino Médio. A implementação do PAIES deu-se em parceria com a 40ª Superintendência de Ensino de Minas Gerais, contemplando a clientela proveniente das redes estaduais, municipais e particulares do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e das regiões próximas. Assim, o Programa teve seu início em 1997. (Documento, PAIES, 1997)

O PAIES é organizado em subprogramas, que consistem em períodos de 3 etapas cada um. Assim, cada subprograma inicia-se quando o período de etapas começa com uma

nova turma de candidatos oriundos da 1ª série do Ensino Médio. A título de exemplo, o subprograma 2002/2005 do PAIES é o escolhido para análise. A 1ª etapa desse subprograma teve início no final de 2002, após o término da 1ª série dos candidatos. Em seguida, em 2003, a 2ª etapa no final da 2ª série. Por fim, a 3ª etapa no final de 2004. Assim, em 2005, os candidatos aprovados neste subprograma começavam o Curso de Graduação escolhido na UFU. (Documento, PAIES, 1997)

A participação do candidato no PAIES é facultativa. Para participar do processo, o aluno deve iniciar as etapas do subprograma do programa seriado de avaliação. Para tanto, ele tem de estar matriculado no primeiro ano do Ensino Médio em uma escola credenciada; o curso em que ele está matriculado deve ser regular, cuja duração seja de três anos; ele não pode ter reprovação alguma durante o Ensino Médio, se reprovado no 1º ano, zera o subprograma e é excluído daquela etapa do subprograma, estando apto a iniciar um novo subprograma e, se reprovado no 2º ou 3º ano, zera a etapa do subprograma sendo excluído dela. Ele deve renovar a sua inscrição no programa a cada ano. (Documento, PAIES, 1997)

O PAIES (1997) assenta sua concepção avaliativa em uma proposta que garanta a qualidade da aprendizagem do aluno. Sua função é julgar a realidade, com o objetivo de tomar uma decisão seja para aprovar ou reprovar o aluno e ou re/orientar o processo de ensino. Quem faz uso da avaliação tem o poder de decidir quem é ou não aprovado. Para o PAIES, julgar o conhecimento de seus candidatos é selecionar os considerados melhores alunos para ingressar no Ensino Superior. Fica evidente que o exame tem um caráter final de etapa de ensino e, se realizado, não tem como re/orientar o ensino para aquele processo, porque já é uma etapa finalizada. A tarefa das escolas é pensar na re/orientação do trabalho pedagógico para as próximas avaliações.

O caráter diagnóstico, ressaltado pelo documento do PAIES (1997), parte do pressuposto de que o processo avaliativo ocorre em três momentos distintos, possibilitando, desta maneira, a re/orientação da prática pedagógica, pois o conhecimento exigido do aluno, naquela etapa, contribui não somente na reflexão do conteúdo trabalhado e da metodologia realizada pelas escolas de Ensino Médio, mas também nas questões que dizem respeito à formação inicial e continuada dos professores.

3. O Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é um elemento constitutivo da política educacional implementada no Brasil nos anos 1990. Pautado no discurso oficial, configura-se como processo avaliativo do desempenho do aluno ao final da educação básica, para medir seu desenvolvimento e sua capacidade para o exercício da cidadania (Portaria nº24/2004). O Artigo 26 da Seção I, do Capítulo II da LDB – Lei nº 9.394/96 – estabelece que:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Assim, a definição de um currículo comum para o Brasil, como foi abordado anteriormente, concretiza-se, também, no contexto de re-configuração da política educacional nos anos 1990. As transformações na organização estrutural do Estado têm como aliada, para a política das reformas sociais e econômicas, a educação como um dos campos de mudança na busca de uma “qualidade”. Para diagnosticar a qualidade da educação, os sistemas nacionais de avaliação são implantados vinculados ao currículo comum, o qual possibilitará, com base em objetivos padronizados e “metas a serem

atingidas”, tornar mais clara a verificação desses objetivos e metas. Neste princípio, está assentado o ENEM.

O artigo 35 da LDB determina que: o “*ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades*”:

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”

A combinação dessas finalidades, em particular, o desenvolvimento intelectual e a preparação para a cidadania, é a base dos procedimentos prescritos pelo ENEM, visto que o exame prevê a melhoria da qualidade por meio do diagnóstico nos alunos de determinadas competências essenciais ao exercício da cidadania .

De acordo com as Disposições Preliminares da Portaria do ENEM 2004 nº 24/2004 – do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão vinculado ao MEC (Ministério da Educação), em sua Seção II, estabelece que os objetivos do ENEM/2004, Artigo 2º, são:

“I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; II – estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho; III – estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao Ensino Superior.” (p. 01)

Esses objetivos, vinculados à preparação do educando para futuras escolhas e o possível acesso ao Ensino Superior, estão associados à diretriz contida no Inciso II do Artigo 36 da Lei nº 9.394/96, quando preconiza que: o currículo possibilita a adoção de *“metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;”* Neste sentido, a avaliação, seja durante o Ensino Médio ou no final, no sistema nacional de avaliação, o ENEM, deve possibilitar ao aluno caminhos e escolhas.

A Portaria nº 24/2004, estabelece a Matriz de Competências e Habilidades que o ENEM/2004 exige dos alunos ao realizarem o exame. O seu Art. 1º, dispõe:

“A Matriz de Competências e Habilidades define a estrutura e os pressupostos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A concepção de conhecimento subjacente à Matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre conteúdos das diversas áreas do saber contidas nas propostas curriculares das escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio.”

No Art. 2º, da mesma Portaria, está prescrito que:

“As competências são as modalidades estruturais da inteligência, as ações e operações utilizadas para estabelecer relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.”

Dentre as competências exigidas na prova objetiva e na redação do ENEM/2004 (em seu Anexo A), o aluno deve relacionar os conceitos das diversas áreas do saber para compreender os fenômenos naturais, históricos, geográficos, tecnológicos e artísticos; fazer a relação de informações e de conhecimentos na construção de argumentos sólidos.

O ENEM, como um instrumento do sistema nacional de avaliação, tem como um dos objetivos primordiais a verificação dos objetivos prescritos pelo currículo comum, que visam à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino, especialmente, do ensino público. A partir da Lei nº 9.394/96, ficou garantido como um dos princípios da educação nacional o padrão de qualidade do ensino. Assim, o ENEM está respaldado na lei maior da educação brasileira. Deste modo, o exame, para identificar o padrão de qualidade, procura verificar

se o aluno possui as competências e habilidades mínimas ao estabelecimento da “qualidade”.

As competências são também uma exigência da Lei nº 9.394/96, quando prevê, em seu 9º artigo, inciso IV, como uma das incumbências da União,

“estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio brasileiro também pressupõem, para o educando, uma formação com base no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, possibilitando a compreensão das relações cognitivas, afetivas, culturais, sociais e históricas; a compreensão da sociedade e seu papel de sujeito na sua transformação; a compreensão do desenvolvimento da sociedade; a compreensão do caráter histórico das instituições sociais, políticas e econômicas; e a reflexão, a análise e a problematização dos conhecimentos. Podemos afirmar que as competências e as habilidades estão extremamente ligadas à autonomia do aluno na busca de novos conhecimentos. (PCNs, 2002)

As habilidades prescritas no Artigo 3 da Portaria nº 24/2004/ENEM são decorrentes das competências adquiridas, ou seja, estão em um plano imediato do “saber fazer”. Dentre elas, citamos algumas:

“dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa; dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.”

De acordo com os PCNs do Ensino Médio, o desenvolvimento das habilidades assenta-se nos “quatro pilares da educação” presentes no “Relatório para a UNESCO” de Jacques Delors. Segundo Delors (2002) os quatro pilares são:

- “*Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. (...)” (p. 101-102)

Assim, no contexto das transformações vivenciadas pela educação brasileira, por meio das reformas educacionais, percebemos a inter-relação existente entre o currículo comum – PCNs -, a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases) – Lei nº 9.394/96 - e o sistema nacional de avaliação por meio do ENEM, no que diz respeito aos seus fins, objetivos, competências e habilidades comuns, que defendem a busca da qualidade e a melhoria do nosso sistema de ensino.

O ENEM tem sua configuração construída como uma das modalidades que o Estado avaliador utiliza no diagnóstico da qualidade, ou seja, é representativo do significado que a

avaliação assume, no cenário nacional, no contexto da globalização mundial. Por meio de diferentes instrumentos de controle e regulação do trabalho escolar, busca-se uma melhoria na qualidade e na eficácia do ensino.

É nesse contexto que se articulam, como já foi exposto, as políticas avaliativas de regulação e de controle da qualidade do ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O objetivo é organizar o currículo do Ensino Médio para facilitar o controle. O controle é exercido nesse período de escolaridade, porque se considera que a grande maioria das escolas estacionaram em um padrão de desqualificação, e a finalidade será, então, mediante a elaboração destas leis, produzir uma diversidade com qualidade e identidade e, para tanto, segundo as Parâmetros, é imprescindível:

“a existência de mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências.” (p.82)

Configura-se, nesse sentido, o ENEM como um mecanismo para a promoção da eficiência e da qualidade do ensino e da aprendizagem. Os documentos das Diretrizes e Parâmetros padronizam os conteúdos e as competências conquistadas pelos estudantes, e as avaliações do final de escolaridade representam, então, o instrumento que o Estado utiliza para diagnosticar, se os objetivos foram alcançados ou não, com vistas à re/orientação de suas políticas.

O Estado avaliador caracteriza-se, à medida que a avaliação assume o papel de diagnóstico social. Dos resultados obtidos na avaliação, ao término do ciclo de escolaridade, traçam-se determinadas estratégias de políticas sociais ou educacionais.

Percebemos, assim, que as políticas avaliativas, no caso específico o ENEM, estandardizam os exames, uniformizando, homogeneizando a ordem Educacional, levando ao ranqueamento tanto de alunos e professores como de instituições e de sistemas de ensino. É a comprovação do critério meritocrático que as políticas educacionais reafirmam nas mais diversas localidades do mundo.

Compreende-se que os conteúdos programados para serem avaliados, tanto nos vestibulares como nos exames de final da escolaridade básica, mesmo não havendo obrigatoriedade de aplicação nas escolas de Ensino Médio são padronizados pelas escolas. Ou seja, os processos avaliativos e o ENEM são o exemplo do final de etapas escolares, que condicionam, determinam, prescrevem o “currículo real” e as práticas pedagógicas dos professores. A demanda do Estado e da sociedade, para a realização de testes padronizados das escolas de Ensino Médio, homogeneizam currículos, práticas e saberes escolares.

III. Instrumentos de Avaliação: as provas...

1. Do Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM

O procedimento de avaliação do desempenho do estudante ao final do Ensino Médio – ENEM/2004 -, constitui-se de uma prova única, contendo uma sugestão para redação e sessenta e três (63) questões objetivas de múltipla escolha. Abrange as diversas áreas do conhecimento que perpassam o currículo da educação básica no Brasil, com o objetivo de avaliar as competências e as habilidades prescritas na “Matriz de Competências do ENEM, contidas no Anexo I da Portaria nº 24/2004”. A prova amarela (como é chamada) ou prova 1 do ENEM/2004 (Anexo A), dentre as demais, foi a escolhida para a

análise das questões referentes à área de História, devido a sua proximidade no contexto temporal.

Na parte objetiva da Prova (Anexo A), não há a especificação da área do conhecimento da qual as questões fazem parte. A partir dos conteúdos apresentados nas questões, as de número 51 a 55 são as que representam a área de História. Como as demais, são caracterizadas como de múltipla escolha, tendo o estudante cinco opções de escolha da resposta correta (de A a E).

Segundo Libâneo (1994), a avaliação objetiva tem o caráter de evidenciar os conhecimentos apreendidos pelo educando fundamentados nos conteúdos e objetivos propostos. A característica objetiva, fechada da proposta apresentada na prova de História do ENEM (Anexo A), não contempla a subjetividade do aluno.

No que se refere ao caráter de múltipla escolha das questões, estas se estruturam mediante um questionamento, seguido de diversas alternativas para a resposta. O Exame (Anexo A) exige apenas a escolha de uma alternativa correta, no que tange às questões referentes ao conhecimento de História.

Já a redação é um instrumento avaliativo de caráter dissertativo. Nela, por ser uma prova dissertativa, de acordo com Libâneo (1994), a temática abordada deve ser desenvolvida com as próprias palavras do educando, demonstrando habilidades mentais, como organização e clareza das idéias, raciocínio, originalidade, coerência, relação entre os fenômenos e conhecimento. Para isso, o aluno que participa de um exame deve ter uma certa relação com essa metodologia que abrange o lado subjetivo do aluno desde a educação básica. A proposta de redação do ENEM, analisada por nós (Anexo A), privilegia essa idéia quando propõe ao aluno articular opiniões, fenômenos e argumentos com base nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação.

Nesse sentido, a concepção de avaliação que norteia o tipo de redação relaciona-se ao prescrito no Art. 22 da LDB – Lei nº 9.394/96, quando:

“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Interpretando a Lei, entendemos que está inserida no contexto de formação geral e preparação para a vida. A proposta de redação possibilita diagnosticar elementos formativos na perspectiva apontada.

De maneira geral, três das cinco questões da área de História do ENEM/2004 (Anexo A), (questões: 51, 53 e 55) avaliam conteúdos que representam determinado período histórico, acontecimentos políticos datados, baseados nos documentos oficiais como Leis. Contêm indícios da chamada história tradicional, a chamada história oficial. Entretanto requer do aluno a capacidade de estabelecer ligações com o contexto social, econômico e político daquele momento. Segundo Peter Burke (1992),

“os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas.” (p.12)

Estrutura entendida como as mudanças ocorridas no campo da economia, da sociedade, da política, do espaço e do tempo e que interferem na construção da história da humanidade.

Reportando à Escola dos Annales, relembramos que essa concepção postula uma história dinâmica, construída socialmente. No caso, a concepção de história norteadora da prova investigada, observada nos documentos oficiais do ENEM/2004, revela uma pluralidade de temas, problemas e objetos. Assim, a nosso ver, os princípios postos nas questões do ENEM mesclam os critérios cronológicos e factuais e, também, características

da chamada nova História, herdeira da Escola dos Annales. Os problemas do presente instigam os alunos avaliados a pensar o passado articulando-o no presente.

2. Do Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia

As provas do Processo Seletivo/Julho de 2004 da Universidade Federal de Uberlândia, utilizada para nossa análise, apresentam os conteúdos abordados em História e se distribuem em duas etapas. Primeiramente, a prova da primeira etapa do processo – 2ª prova comum do tipo 1 (Anexo B) - caracteriza-se como uma prova objetiva, com questões de múltipla escolha, assim como a do ENEM/2004. No entanto há algumas distinções com relação ao tipo das questões de múltipla escolha. Enquanto o ENEM solicita do aluno apenas a questão correta, o Vestibular da UFU alterna entre este tipo de questão, a escolha da alternativa incorreta e aquelas que têm mais de uma alternativa correta. Na primeira fase do vestibular, há dez (10) questões de História – questões de 11 a 20 –, podendo o aluno escolher entre quatro alternativas (de A a D).

Na segunda fase, a 1ª Prova do tipo Discursivo (Anexo C), apresenta quatro (04) questões de História. Ela é composta de questões dissertativas sobre temas específicos, cujo caráter de elaboração exige do aluno a articulação do conhecimento, da argumentação e das relações com o fenômeno.

As questões objetivas propostas (Anexo B), em grande parte, fazem um recorte temporal, político e econômico dos acontecimentos distantes do contexto que vivenciamos. Algumas questões remetem a acontecimentos ocorridos há um ou mais séculos (questões 11, 13, e 19), outras, à primeira e ao início da segunda metade do século XX (questões 14, 16 e 20) e as demais referem-se aos contextos mais próximos (questões 12, 15, 17 e 18).

São questões que questionam os alunos sobre a legitimidade do socialismo, contrapondo-o aos interesses neoliberais. Também trazem uma concepção de grandes fatos históricos prontos, acabados e desvinculados do nosso contexto.

A nova História, por meio de seus historiadores críticos, busca ir além dos documentos oficiais e, ancorados em materiais como depoimentos, jornais, revistas, livros e músicas, teriam a possibilidade de analisar a realidade a partir de outros vieses, permitindo vislumbrar a história sob múltiplos ângulos. Com esse olhar crítico sobre as fontes documentais, pautamo-nos ao analisar as questões de História da prova da primeira fase. Identificamos a existência de questões que se apóiam em fragmentos de livros (nº 11 e 12), de discursos (nº 14), de jornais (nº 16 e 18), de músicas (nº 16) e de enunciados (nº 13, 15, 17, 19 e 20). Percebemos que a prova do vestibular utiliza-se, em suas questões, de variadas fontes documentais oficiais, como discursos, jornais, livros e músicas com o intuito de captar dos alunos/candidatos respostas aos problemas apresentados.

No acompanhamento das questões, defrontamo-nos, na análise do conteúdo, com o privilégio dos aspectos políticos em detrimento das questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Percebemos uma mescla de concepções historiográficas e de ensino e aprendizagem de História na construção das questões, na problematização e na organização dos conteúdos avaliados.

A prova discursiva (Anexo C) recorre a questões elaboradas, também, baseadas em fragmentos de documentos oficiais, jornais, revistas e músicas como a prova objetiva (Anexo B). São questões que exploram os contextos históricos não distantes do nosso tempo. A segunda questão, por exemplo, solicitou comparar e analisar o contexto político e econômico do Brasil em distintos momentos a partir de uma manchete (imagens) de uma revista, do início dos anos de 1970 e uma música dos fins dos anos 1980. Trata-se de um

período recente, de transformações políticas e econômicas, e de aprofundamento das desigualdades sócio-econômicas, o que não é evidenciado na questão.

Dessa maneira, percebemos que, apesar de os instrumentos avaliativos terem como objetivos verificar o desenvolvimento intelectual e o conhecimento do educando, priorizando o seu raciocínio, seja como processo para aferir esses objetivos em final de ciclo de escolaridade, ou como um modelo de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia, fica evidenciado que os Processos Seletivos ou Vestibulares da UFU nada mais são que instrumentos para classificar e selecionar os candidatos aptos a ingressarem na universidade.

3. Do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior/PAIES

O Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior, tal como descrito no documento de criação, constitui um novo modelo de processo seletivo para ingresso dos candidatos na UFU. Seu caráter seriado exige do aluno a realização de três provas, no decorrer de um subprograma, que tem seu início na 1ª etapa no final da 1ª série do Ensino Médio. O subprograma 2002/2005 do PAIES foi o selecionado para a análise. A 1ª etapa desse subprograma se iniciou no ano de 2002, a segunda em 2003 e a terceira em 2004.

Na 1ª etapa, a prova do tipo 1 (Anexo D) é o modelo do qual analisamos os conteúdos das questões de História. Esta prova foi composta de uma (01) proposta de redação (Situações: A e B) e de trinta e seis (36) questões, das quais, trinta e cinco (35) foram objetivas e uma (01) discursiva, sorteada entre os conteúdos das disciplinas. O objetivo do sorteio da questão discursiva é para garantir a avaliação da análise do candidato. Biologia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa,

Literatura, Matemática e Química tiveram, cada uma, quatro (04) propostas de questões objetivas para se avaliar o conteúdo programático.

A proposta de redação escolhida pelo candidato deve ser aquela com que ele tenha maior afinidade, ou maior conhecimento. A redação do texto deve ter um caráter expositivo ou argumentativo, cujo objetivo é avaliar, ao longo dos três anos, a atitude crítico-reflexiva do aluno, com base no caráter discursivo da redação.

As questões objetivas dessa etapa do subprograma 2002/2005 do PAIES (Anexo D) trazem o enunciado e, em seguida, solicitam ao aluno para marcar (V) para cada afirmação que for verdadeira e (F) para cada afirmação que for falsa. Segundo Libâneo (1994), neste tipo de questão, o aluno tem a opção de escolher a resposta entre algumas alternativas e cada uma *“é uma afirmação que pode estar certa ou errada”* (p. 207). As alternativas de cada questão vão de 1 a 4.

Nessa prova (Anexo D), a questão discursiva foi da área de Geografia, que, mesmo sendo discursiva, tem como característica o caráter objetivo, porque sua forma de elaboração não permite uma resposta aberta, pois solicita ao aluno que estabeleça a relação entre o clima e a hidrografia do Brasil em apenas um parágrafo. É um tipo de questão que requer uma resposta mais precisa, diminuindo as influências subjetivas tanto dos alunos como dos avaliadores.

Analisando as propostas de questões objetivas de História, identificamos que elas trazem conteúdos vinculados aos conteúdos programáticos prescritos, programados pelo PAIES, para a série específica. As questões abrangem alguns dos acontecimentos construídos em um tempo histórico. A proposta contida nas questões gira em torno da colonização da América, da resistência dos índios, da crise do feudalismo, do Renascimento e da Escravidão. Buscam averiguar a aprendizagem de acontecimentos e

temas históricos marcantes para a sociedade em transformação, mediante a relação estabelecida com outros fatos, acontecimentos, histórias, interesses, etc.

A 2ª etapa do subprograma 2002-2005 foi realizada no final de 2003. As questões de História, também, foram analisadas na prova do tipo 1 (Anexo E). Possui a mesma proposta de redação, assim como para a prova da 3ª etapa (Anexo F), com duas situações de escolha (Situações: A e B). Já as questões objetivas, neste processo, como na 3ª etapa (Anexo F), passaram de trinta e seis (36) para quarenta e quatro (44), pois às provas da 2ª (Anexo E) e 3ª (Anexo F) etapas foram acrescentadas questões dos conteúdos de Filosofia e Sociologia.

Todas as questões da 2ª etapa (Anexo E) e 3ª etapa (Anexo F) são objetivas, diferenciando-se da 1ª etapa (Anexo D), que tinha uma questão discursiva, sorteada dentre os conteúdos das disciplinas, componentes daquele processo. No tocante à configuração das questões, na 2ª e 3ª etapas, permanece a mesma estrutura de antes, com um enunciado, seguido de quatro (04) afirmações e da exigência de que o aluno escolha (V) para cada afirmação que considerar verdadeira e (F) para cada afirmação falsa.

Na 2ª etapa (Anexo E), de uma maneira mais abrangente, as questões propõem, em seu enunciado, a interpretação de imagens e fragmentos de textos. O conteúdo histórico, retratado nos enunciados e nas afirmativas, faz um recorte no tempo e no espaço. O recorte vai do Romantismo na Europa, da Independência dos Estados Unidos, do Segundo Império Brasileiro até a Revolução Socialista na Rússia. Por meio das questões, percebe-se que não há uma relação delas com o contexto político, sócio-econômico e cultural.

A última etapa do subprograma 2002-2005 do PAIES (Anexo F), ocorrida no fim de 2004, contempla, em suas questões de História, fragmentos da história, a participação

dos movimentos sociais, no período da República Velha no Brasil e os efeitos do capitalismo e do neoliberalismo na vida das pessoas.

As questões objetivas apresentadas no PAIES, em grande parte, fazem um recorte temporal, político e econômico dos acontecimentos distante do contexto que vivenciamos.

Algumas questões remetem aos acontecimentos ocorridos há um ou mais séculos, outras ao início e meio do século XX e somente uma refere-se ao contexto mais próximo. São questões que buscam avaliar o entendimento dos alunos em relação às transformações no modo de produção, a influência dos movimentos sociais, culturais e políticos na história, a legitimidade do socialismo e as influências do neoliberalismo no mundo atual. Entretanto algumas das questões fundamentam-se na concepção de História que privilegia os grandes fatos históricos prontos, acabados e desvinculados do nosso contexto.

As questões do PAIES expõem, também, uma mescla de critérios de organização: cronológica e factual, fragmentos dos movimentos sociais, políticos e culturais. Percebemos que o PAIES utiliza-se, também, em suas provas, assim como o Vestibular, de fontes documentais oficiais como discursos, jornais, livros e músicas. O tipo de questões avaliativas, as concepções pedagógicas e historiográficas presentes na Prova do PAIES, são, a nosso ver, as recorrentes nas Provas do Vestibular/UFU.

IV. As Experiências dos Professores...

1. O Impacto do Vestibular/UFU na Prática Pedagógica e Avaliativa do Professor de História

Ao dialogar os professores do Ensino Médio a respeito do Vestibular/UFU – Ronaldo Luiz, Célia Maria, Carlos Roberto, Romes Pereira, Henrique Santos e Mauro

Rodrigues –, observamos o movimento de impacto sobre sua prática pedagógica e avaliativa, pois as várias narrativas aproximaram-se e apontaram importantes elementos para nossa discussão. Começando com a Professora Célia Maria:

Os vestibulares interferem na minha prática pedagógica/avaliativa, porque, se eu não trabalhar todo o programa exigido pelo Vestibular/UFU, o aluno vai perder. Nossa escola trabalha em função do Vestibular e do PAIES. Não adianta pensar que ela trabalha para outra coisa, é para isso. É em função da universidade e, também, porque os pais cobram.

O Professor Ronaldo Luiz reforça esse argumento:

Infelizmente, temos um programa fechado numa apostila em que o aluno vai ter que alcançar todo um rendimento, porque o vestibular exige dele uma grade de conhecimento já pautado. E, aí, nós ficamos sem tempo para uma atividade extraclasse, para uma atividade com uma abrangência humana. Então, eu vejo que o programa dos Vestibulares limita essa parte de educador e força a gente a ser um professor em termos de conteúdos diretos.

Essas narrativas expõem a realidade que as escolas de Ensino Médio de Uberlândia vivenciam no seu dia-a-dia. Verificamos a especificidade do trabalho das escolas: em função do Vestibular o programa tem que ser dado e cumprido. Para tanto, a ação pedagógica do professor gira em torno do seu atendimento, guiada pelo interesse dos alunos/família, da universidade, dentre outros.

Isso também se concretiza no fazer diário dos Professores Carlos Roberto e Mauro Rodrigues, respectivamente,

O Vestibular interfere na minha prática pedagógica e avaliativa. Nós trabalhamos com uma clientela em condições de passar no processo vestibular. O nosso conteúdo é desenvolvido de acordo com o Programa (Conteúdos Programáticos) do Vestibular e do PAIES. (Professor Carlos Roberto)

Para avaliar o aluno eu coloco alguns parâmetros. O que é necessário? O que é possível ele saber? Como trabalho com o aluno do Ensino Médio e a grande maioria visa ao Vestibular e ao

PAIES e, a Universidade trabalha com estruturas na História (...) é nisto que bato mais, tento aprofundar para qualificá-lo. Ou seja, viso passar uma gama de informações para ele, levando-o a aprofundar nessas estruturas. (Professor Mauro)

Dessa forma, as ações pedagógicas empreendidas na sala de aula para o ensino de História possuem um sentido, são dirigidas para algo. Os processos seletivos levam ao “controle” dos currículos, dos conteúdos, das práticas pedagógicas em função de suas necessidades, tornando-os “tecnicamente orientados”. Entretanto, estes elementos não são meramente técnicos são propriamente éticos e políticos. (Apple, 2000b)

As práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores do ensino de História são parte do complexo campo das práticas pedagógicas e do currículo. Para o acompanhamento técnico do currículo, a avaliação tem um caráter controlador. Durante o processo formal dos vestibulares, “o conhecimento curricular é “reduzido” aos comportamentos e destrezas “apropriados” (Apple, 1989:159). Neste sentido, percebemos a influência/ação do currículo sobre a prática avaliativa dos professores no intuito de orientar/treinar nos alunos comportamentos e destrezas, no saber fazer um determinado modelo de prova. Assim, o Professor Mauro Rodrigues relata:

Eu acho que os vestibulares interferem muito na minha prática pedagógica e avaliativa, porque, querendo ou não, o nosso aluno tem o sonho de entrar na Universidade Federal de Uberlândia. Desta maneira, adotamos, em nossas práticas avaliativas, o modelo que a UFU utiliza para avaliar. Ou seja, as questões de múltipla escolha, as quais têm quatro alternativas. Introduzimos esses modelos avaliativos para preparar o nosso aluno para o Vestibular.

O Professor Romes Pereira faz as mesmas observações

O Vestibular interfere, porque todos os meus processos avaliativos são idênticos aos que o aluno vai encontrar pela frente. Ao mesmo tempo, estou preocupado em formá-lo e prepará-lo para os desafios propostos, a curto prazo, neste caso, o Vestibular. Então, não tem como romper com este limite que são os formatos das

questões dos vestibulares, especialmente, aqui de Uberlândia, pois grande parte dos alunos estão envolvidos por ele.

O relato do Professor Henrique Santos aproxima-se dos anteriores:

Os vestibulares interferem 110% na minha prática. É uma interferência danosa, extremamente, prejudicial. (...) Nós somos obrigados a tangenciar os processos. Vamos pegar, por exemplo, a questão do vestibular tradicional com as suas demandas em provas de 1ª e 2ª fase, assim como dos programas seriados de avaliação como o PAIES. Na verdade, o que pauta, hoje, a avaliação das escolas no ensino particular é um sistema similar àquele dos programas da universidade.

As narrativas dos professores mostram uma realidade vivenciada, de modo geral, pela escola que oferece o Ensino Médio. À avaliação, neste momento, investigada nas escolas, cabe a função de controlar o conteúdo curricular e treinar/preparar o aluno e não formá-lo no sentido amplo, educativo da palavra, mesmo que o professor queira e tenha consciência disso, pois os processos seletivos, as avaliações externas determinam os modelos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio, seja na escola pública ou nas privadas.

2. O Impacto do PAIES/UFU na Prática Pedagógica e Avaliativa do Professor de História

O PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior), de acordo com os documentos da Universidade Federal de Uberlândia, anteriormente analisados, foi criado para diminuir o impacto das formas tradicionais de avaliação, que apontam um caráter, extremamente, seletivo do Vestibular/UFU. O PAIES, ao ser ofertado ao candidato no final de cada série, do Ensino Médio, propiciaria ao estudante outra modalidade de acesso aos seus cursos. Segundo o Professor Henrique Santos, isso não ocorreu, pois:

O sistema do PAIES criou 3 pequenos vestibulares, que acontecem ao final da 1ª, 2ª e 3ª série. A tensão no trabalho aumentou, por exemplo, quando o aluno chega à 1ª série e eu tento trabalhar, fora do conteúdo prescrito, fazendo uma abordagem de um processo, ele questiona: se isso vai cair no PAIES:

A narrativa do Professor Henrique revela a configuração avaliativa e curricular desenvolvida a partir do PAIES. Entendemos que o professor deseja poder implementar um trabalho mais ampliado, voltado para o aprendizado do aluno. No entanto enfrenta dificuldades em trabalhar de forma autônoma os conteúdos, pois os próprios alunos já incorporaram o modelo. Por isso, resistem às práticas, aos saberes que fujam ao padrão do PAIES. Daí, a tensão, desde o 1º ano, percorrendo as demais séries.

No mesmo sentido, narra a Professora Maria Antônia:

Eu procuro trabalhar dentro do programa do PAIES. Busco os assuntos sugeridos e trabalho em cima do programa. Todos os Conteúdos Programáticos. O PAIES interfere porque eu pego o programa e adapto a ele. Em vez de eu pegar o programa do estado, eu faço o contrário.

O impacto do PAIES sobre os conteúdos a serem trabalhados pelo professor do ensino de História é evidente na narrativa da professora. Ela enfatiza que a adoção dos Conteúdos Programáticos como guia do seu trabalho ultrapassa a designação estabelecida pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com os CBCs (Conteúdos Básicos Comuns)³.

O mesmo perfil de impacto do PAIES perpassa a narrativa da Professora Célia Maria:

O PAIES interfere na minha prática pedagógica e avaliativa. Só interfere. Aliás, nós trabalhamos em função disso. (...) tenho que planejar em função do programa (Conteúdos Programáticos). O aluno precisa daquilo. Ele tem que saber o “programa” e, se você

³ Os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) é a proposta curricular obrigatória à todas escolas estaduais de Minas Gerais. Abrange as séries finais (5ª a 8ª) do ensino fundamental e as três séries do ensino médio. Fonte: www.educacao.mg.gov.br/site2/index.asp?

não o der, ele pode não conseguir. Com isso, conseguimos colocar o aluno na Universidade.

Com respeito ao mesmo aspecto, a Professora Célia Maria ainda afirma:

O impacto do PAIES, assim como do Vestibular e do ENEM, sobre o ensino de História, é o da cobrança. Cobrança do aluno/família. Quando ele se inscreve no PAIES, ele pega o programa e cobra o que não for dado.

O PAIES “determina” a forma dos Conteúdos Programáticos no trabalho pedagógico do professor de História, guiando e normatizando seu planejamento e sua prática. Neste aspecto, de acordo com Silva (1999), em “O currículo como fetiche”, os Conteúdos Programáticos do PAIES são como “*uma lista de tópicos*”, “*uma grade*”, “*um guia*” e “*um livro*” (p. 101), que normatizam o ensino de História no Ensino Médio.

É reveladora a preocupação assumida pelos professores quanto aos Conteúdos Programáticos a ser transmitidos aos estudantes, preparando-os para o Vestibular/UFU. Do mesmo modo, preocupação semelhante é dada à avaliação exercida em sala de aula pelo professor de História, pois a avaliação assume grande parte do tempo do trabalho. Como consequência do foco sobre a avaliação, ocorrem o desgaste de energia, o estabelecimento de competições entre os estudantes, o estresse geral e o sentimento de conquistas e derrotas. O Professor Ronaldo Luiz relata suas angústias:

(...) Temos que passar um monte de conteúdos, às vezes, não há tempo em termos de grade e horário, porque precisamos cumprir o ano letivo e a carga horária, precisamos dar a avaliação e a revisão para que o aluno vá para o PAIES de uma forma mais confiante.

E ainda declara:

(...) às vezes, perde-se muito tempo na avaliação e não na formação. Isso é um problema. Obrigações de conteúdos, de programação que a própria Universidade cria. O calendário das escolas é feito em cima do calendário da Universidade. Caso ocorra uma greve, atrasa todo o calendário e toda a programação

da escola. Enrola a programação. Nós tivemos conteúdos que eram para ser encerrados em novembro de 2005 e foram estendidos até o dia 22 de dezembro do mesmo ano porque não se sabia quando a UFU ia terminar a greve para ocorrer o Vestibular e o PAIES.

O desgaste provocado pela exigência do cumprimento de conteúdos e modelos de avaliação é evidente na voz do professor, bem como o desejo de um trabalho voltado para as aprendizagens, para a formação mais ampla do aluno. As mesmas dificuldades são encontradas e apresentadas pelo Professor Mauro Rodrigues:

O PAIES interfere na minha prática avaliativa/pedagógica. Como temos, nesta escola, o regime trimestral, a prova tem uma parte que é V ou F para preparar o aluno, que é a mesma coisa que é dada no PAIES. A mesma coisa. O enunciado, quatro alternativas, V ou F, todos sabem de antemão que são duas V e duas F. A grande questão é saber onde está o V e o F.

O PAIES cobra o quê? O conteúdo do ano. Não é somente na prática avaliativa que nós adotamos alguns critérios do PAIES, no programa também. O programa do PAIES é o programa utilizado por esta escola.

O Professor Mauro compartilha as mesmas experiências vivenciadas pelos outros colaboradores. Expressando, seriamente, sobre o impacto que o PAIES exerce sobre sua prática pedagógica, assegura que o programa faz com que a escola adote o currículo e o modelo de suas avaliações, influenciado, fortemente, no seu fazer diário em sala de aula.

As mesmas angústias perpassam a prática pedagógica e avaliativa do Professor Carlos Roberto. Os Conteúdos Programáticos estabelecidos pelo PAIES ditam e “normatizam” a sua aula de História. Há um desgaste para o atendimento das exigências da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com relação ao Conteúdo Básico Comum, que é o guia curricular do professor da rede pública estadual, e aos conteúdos designados pelo PAIES, que é a grande demanda dos interessados em ingressar na Universidade Federal de Uberlândia. Segundo o professor:

Vem o programa e temos que procurar trabalhar, porque grande parte da nossa clientela tem interesse no PAIES. Eu trabalho mais, me desgasto mais em função disso. Eu tenho que trabalhar o conteúdo do Estado (MG) CBC (Conteúdo Básico Comum) e complementar com o programa do PAIES. Quando nós não trabalhamos o conteúdo do PAIES o aluno cobra da gente e comenta: “a escola não oferece qualidade, não dá matéria suficiente”.

Em síntese, as narrativas revelam que o PAIES tem um impacto significativo e preocupante sobre o processo educativo dos jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio públicas e privadas de Uberlândia, especialmente, no ensino e na aprendizagem de História. Fica evidente que: o PAIES interfere na organização do tempo escolar, o calendário da Escola segue o calendário de realização das provas estabelecidos pela UFU. O currículo (conteúdos programáticos) de História é definido, em última instância, pelo PAIES. As práticas pedagógicas e até o modelo/instrumento de avaliação utilizado pelos professores de História são os mesmos empregados pelo PAIES. Os alunos são treinados para a realização das provas. As narrativas revelam tensões entre as demandas de saberes dos alunos/famílias, dos professores de História; entre as prescrições curriculares do Estado de Minas Gerais, do PAIES e dos professores. Portanto, podemos concluir que é necessário um repensar crítico dos sujeitos e das instituições envolvidas no processo, no sentido de reiterar o sentido educativo da escola de nível médio, dos princípios e objetivos da formação dos jovens brasileiros.

3. O Impacto do ENEM na Prática Pedagógica e Avaliativa do Professor de História

As interferências curriculares ocorrem no campo educacional, a princípio, porque o currículo exprime uma determinada visão social, cujo objetivo é legitimá-la. Neste sentido, amparados em Silva (2003), entendemos que a avaliação caminha junto ao currículo, pois não se separam os exames das estruturas de transmissão dos conhecimentos, considerados socialmente válidos.

Reconhecemos essa relação, porém chamamos a atenção para o fato de que os sujeitos que lidam com o currículo e com os processos avaliativos, em sala de aula, re/produzem e re/criam esses artefatos, por isso, não é e não deve ser ação mecânica, desprovida de criticidade. É um espaço de relações conflituosas no campo da política, da cultura, da economia e do social, que representam as particularidades e interesses dos sujeitos envolvidos na trama do cotidiano escolar.

Os professores que ressaltaram a relação estabelecida com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) – Romes Pereira e Mauro Rodrigues – expressam o fato de modo particular. Cada professor percebe o impacto do ENEM na sua prática diária em sala de aula, de modo singular. A particularidade é estabelecida no momento em que o professor re/orienta o seu fazer pedagógico e avaliativo, em função do que é prescrito pelo exame. O fazer pedagógico e avaliativo está diretamente relacionado com a sua experiência de vida, sua relação estabelecida com o mundo. Quando direcionamos nosso olhar para a prescrição do documento oficial e as narrativas dos professores, observamos as influências externas nas práticas diárias. O trabalho, quase sempre, tem de adequar-se às necessidades dos documentos e às demandas das famílias, no preparo de seus filhos, para participarem com as mesmas oportunidades nesses exames.

Quando descreve sua relação com o processo avaliativo ENEM, o Professor Mauro Rodrigues aponta o novo perfil do exame, cujo caráter é possibilitar a oportunidade de o aluno ingressar no Ensino Superior. Seja por meio da questão das cotas para os estudantes da escola pública, entrar na universidade pública ou por intermédio do PROUNI (Programa Universidade para Todos), que é o ingresso com bolsa integral ou parcial em instituições particulares.

Conta-nos que, devido a isso, tem de tornar suas aulas condizentes com as demandas externas. Trabalha o conteúdo que é exigido. Prepara o aluno também nos modelos avaliativos desse sistema.

O ENEM não interferia. (...) O governo acena com duas perspectivas com relação ao ENEM. A primeira diz respeito à questão da cota para os alunos da escola pública e a outra é o PROUNI (Programa Universidade para Todos). Desta forma, temos que qualificar melhor o nosso aluno. Atualmente, está em processo de discussão a utilização do 6º horário ou 8 aulas que teríamos, com o aluno da 3ª série, por semana, um horário diferenciado. Isso tudo para fazermos uma revisão geral e melhor prepará-lo. (...). Nós vamos começar a bater pesado em cima do ENEM, que é uma das formas do aluno ir para a universidade. Bater em cima da avaliação, no como prepará-lo, além do conteúdo. Ou seja, como ele vai ser avaliado a partir de uma redação e daquelas questões.

O dito, expressa, claramente, o conflito existente entre o impacto que sua prática pedagógica e avaliativa sofre e a consciência do professor. É uma relação dialética entre os conteúdos e métodos que precisam ser trabalhados e as concepções que perpassam seus saberes e práticas pedagógicas.

O Professor Romes Pereira também enfatiza a questão sobre o sistema de bolsas proporcionado pelo PROUNI por meio do aproveitamento do ENEM. Ressalta a projeção deste exame e as possíveis interferências na sua prática pedagógica.

Os meus alunos passaram a dar uma maior atenção ao ENEM. Parece que não havia uma grande participação dos alunos da

escola. Recentemente, em função de que ele possibilita entrar no sistema de bolsas oferecido pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos), a favor do ingresso em outras faculdades, os alunos têm procurado fazer o exame. Creio que, lentamente, a preocupação e atenção à prova do ENEM aumentará em função disso.

O impacto exercido pelo ENEM sobre a prática pedagógica e avaliativa do professor do ensino de História colabora para hierarquizar o trabalho docente, os saberes e práticas pedagógicas. De acordo com Tardif (2002),

“Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas, que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (p.37)

Fica evidente que a oposição entre os conteúdos postos de “cima para baixo” e os saberes e práticas pedagógicas e avaliativas perpassam o fazer diário do professor. Desse modo, suscita-se uma reflexão sobre o quê e o como o professor de História ensina. Sabemos que este profissional tem uma formação específica na área da História, ou seja, é um conhecedor de História e de uma visão crítica do como ela é produzida.

Podemos, de acordo com Sacristán (1999), entender a prática pedagógica como a ação exercida pelo professor pela na qual se constrói e transforma seu espaço, por isso, não pode ser vista somente pelo lado técnico e instrumental. Envolve o sujeito/agente com sua subjetividade.

Segundo Sacristán (1999),

“O agente pedagógico que é o professor, quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo.”

Concluindo, as narrativas apontam que os processos avaliativos/seletivos – ENEM, PAIES e Vestibular/UFU – agem como determinantes, orientadores e normativos da

prática pedagógica e avaliativa do professor de História do Ensino Médio. Presos às exigências dos processos e às demandas das famílias, os professores sofrem com o desgaste causado pelo exercício diário da docência e por não ter tempo para fazer diferente, ir além do que é prescrito. Assim, a avaliação da aprendizagem desenvolvida na sala de aula, nem sempre, oferece a oportunidade de re/orientar o trabalho docente e discente, pois está presa aos modelos prescritos. Neste movimento, os professores lutam pela re/construção dos saberes – concepções avaliativas, métodos, teorias, práticas – no diálogo estabelecido com o mundo. (Charlot, 2000) Assim, faz-se necessário discutirmos os processos formativos dos professores colaboradores –, experiências vivenciadas, saberes, práticas – tecidos na vida e registrados nas narrativas.

CAPÍTULO III

I. Formação Docente, Concepções, Saberes e Práticas Avaliativas nas Vozes dos Professores de História

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são, muitas vezes, mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história.

Sérgio Buarque de Holanda

Essas palavras traduzem o desejo de registrar as vozes dos sujeitos-professores de História. Elas traduzem a complexidade do movimento entre a narrativa oral e o escrito. Neste último capítulo, visamos registrar e analisar concepções sobre a avaliação da aprendizagem que permeia a prática pedagógica e avaliativa dos professores de História no Ensino Médio. Discutir essas concepções é pensar, conseqüentemente, na diversidade de relações estabelecidas pelos professores entre a formação, os saberes, as práticas, enfim, com o mundo vivido. Mundo compreendido como os saberes que colaboram para a consolidação das concepções e práticas pedagógicas e avaliativas implementadas no dia-a-dia da sala de aula (Charlot, 2000).

De acordo com Charlot (2000), podemos compreender que o processo de construção das concepções avaliativas ocorrem nas relações sociais do sujeito. O objetivo primordial da relação é formar. O estilo formativo é expresso na voz do professor, por meio de suas narrativas. As entrevistas foram momentos que evocaram tempos e espaços

diversos. Circulamos por entre o passado e a discussão do presente, trazendo à tona idéias, culturas e valores desses sujeitos.

Para Charlot (2000), o sujeito é formado nas relações que estabelece com o mundo. À medida que constitui tais relações, apropria-se do mundo e lhe dá significado. No mundo, ele ocupa a posição de se tornar homem, por meio das aquisições de saberes, pelas ações que lhe são próprias, específicas, isso nos remete a pensar que os professores de História incorporam formas, concepções particulares sobre a avaliação da aprendizagem e dão sentido a elas na prática pedagógica e avaliativa no cotidiano escolar.

O que move a busca do saber ou a relação com o saber é o desejo. Desejo de querer se produzir humano na relação com instituições formadoras como a família, a igreja, a escola, o partido político, o sindicato, o trabalho, os movimentos sociais, a literatura, o cinema dentre outras.

Ao vislumbrar o professor como sujeito, apresenta-se um quadro de relações com o mundo, com os atores da escola e consigo mesmo. Por entre essas relações, circulam movimentos particulares, complexos que se incorporam à ação docente e constituem a sua identidade. Compreendendo o professor como sujeito particular e diverso, possuidor de práticas e saberes, que não está pronto e acabado e que está aí para aprender e contribuir, isso lhe dá o direito de ser ouvido. É neste sentido que debruçaremos o nosso olhar sobre os saberes e as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores de História, ressaltando que são construídas e socializadas numa diversidade de relações com os processos formativos.

1.1. A Formação Docente

Com respeito à formação docente dos professores, todos cursaram o ensino superior. Dos sete professores entrevistados, seis fizeram Licenciatura Curta em Estudos Sociais e optou pela Licenciatura Plena em História. Somente um dos professores ingressou, diretamente, no curso de Licenciatura Plena em História. Para compreender as relações com as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, interrogamos o porquê da escolha do Curso e do magistério.

A Professora Maria Antônia relata a razão de tal escolha e revela algumas angústias e perspectivas:

O curso era Licenciatura em Estudos Sociais. Era o curso que tinha mais vagas. Era o curso em que eu tinha mais chance de passar. Eu precisava fazer uma faculdade. Eu precisava por questões financeiras. Eu era professora primária e queria melhorar de vida.

Entre expectativas e angústias, a Professora Célia Maria re/lembra a escolha do curso:

Escolhi o curso de Estudos Sociais por um acidente. Eu gostaria de ter feito Economia ou Administração. Mas, pelo fato de ter saído do Curso Técnico em Contabilidade e sem poder fazer um cursinho, eu precisava saber quais os cursos que possuíam mais vagas e menos candidatos. (...) Naquela época, era difícil entrar na faculdade porque as vagas eram poucas e havia muita gente de fora. (...). Eu precisava entrar na faculdade de qualquer jeito.

Algumas configurações perpassam os processos de escolha do curso de Célia e Maria Antônia. O desejo de fazer uma graduação, por motivos financeiros ou não, fez com que buscassem um curso que oferecesse mais vagas e que tivesse menos candidatos concorrentes. Isto não quer dizer que não tivessem condições de adentrar em outros cursos

e que apenas quisessem um curso que proporcionasse maiores probabilidades de acesso ao ensino superior. As escolhas são permeadas pelas relações estabelecidas com o mundo.

Neste ângulo, Cavaco (1999) afirma:

“a origem social, os grupos de pertença, as instituições que o admitem, geram um envolvimento económico e cultural que está presente na sua visão das coisas e do mundo, na forma como orienta e limita as suas opções, e interferem, assim, no seu percurso.” (p. 160)

Em similar caminho, podemos situar os professores Henrique Santos e Carlos Roberto, respectivamente, que recordam o movimento de escolha do curso.

Na verdade, eu escolhi Estudos Sociais/História porque queria eliminar disciplinas do 1º período do curso de Economia. Como fui reprovado no vestibular para Economia e o mesmo era anual e o vestibular para Estudos Sociais, na Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, era semestral, pensei em entrar para História em julho, porque a concorrência era bem menor e cumprir algumas disciplinas comuns e entrar no 2º período de Economia. (...) Na verdade, foi uma escolha ao acaso. Quando eu entrei no curso e passado o 3º mês da faculdade, já estava envolvido com o movimento estudantil e com a turma. (Professor Henrique Santos)

A minha projeção inicial não era fazer História. Pelas condições econômicas, fui obrigado a fazer essa escolha. A minha 1ª opção, a princípio, foi Oceanografia na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), na cidade do Rio de Janeiro. Fiz o vestibular, passei na 1ª fase, porém não tive como passar na 2ª. Diante da situação, tendo que trabalhar, pois minha família não tinha condição de me sustentar, optei pelo trabalho e pelo curso de Estudos Sociais noturno. (Professor Carlos Roberto)

Nesses diálogos, também, estão presentes: o desejo de ter feito outro curso (Administração de Empresas, Economia e Oceanografia). Entendemos que, naquele momento, a escolha dos Estudos Sociais/História não foi mero acidente, ambos tinham um envolvimento econômico e cultural com o mundo que os orientou e limitou as suas escolhas (Cavaco, 1999).

O Professor Romes dá prosseguimento ao que lhe motivou a escolha do curso de

História:

Eu não sei responder porque escolhi o curso Estudos Sociais/História. Eu não sei se posso falar isso, munido de um pouco de subjetivismo e de forma racional. É uma absoluta identificação pelo estudo da sociedade em que vivemos, a necessidade que todo ser humano tem de buscar, compreender as razões da sua existência e do seu grupo, a compreensão da natureza e da sociedade. A partir daí, eu achei que a História seria uma boa para mim.

O Professor Mauro aponta o que motivou o desejo da escolha do curso de História para a sua vida:

Escolhi o curso porque sempre gostei de História. Fiz por satisfação pessoal.

As narrativas dos professores Romes e Mauro Rodrigues revelam uma pura identificação com a disciplina História e o porque da escolha do curso de Estudos Sociais e da opção pela Licenciatura em História. Fica evidente que isto está, intimamente, ligado às experiências de vida, às relações com o mundo.

As narrativas possibilitam diversas leituras do processo de escolha e ingresso na docência dos professores narradores. Nas vozes dos professores, encontramos inúmeros caminhos sobre a formação docente. A professora Célia Maria recorre às lembranças e registra o processo de escolha do magistério:

Minha mãe era Inspetora de alunos na E.E. Pedro de Oliveira e me arranjou aulas de 7ª e 8ª série para substituir a professora de História e de Geografia. Não sabia nada porque estava no início do curso de Estudos Sociais. Pensei em não ir. (...) Eu era uma menina de 17 anos. Eram dois cargos que a professora tinha e eu ia ganhar bem, porque, naquela época, ganhava-se bem. (...) Foi a melhor coisa que aconteceu porque eu estudava muito para dar as aulas. (...) Caí, por acidente, numa coisa que deu certo. Comecei a

atuar e me apaixonei. Com um mês na escola, vi que aquilo era a minha vida.

A narrativa da professora demonstra que o início do exercício docente dá-se no começo da Graduação em Estudos Sociais. Tratou-se de um desafio, pois não sabia quase nada sobre a disciplina e também nunca tinha ministrado aulas. Para conseguir vencer as dificuldades de professora iniciante, estudava muito, o que, também, ajudou a sua formação. Entendemos que os processos de formação docente ocorrem, cotidianamente, ao longo da vida e são constitutivos de sua identidade.

Entendemos que a identidade docente é construída e que não é algo dado ou adquirido. Por identidade, compreendemos que, de acordo com Nóvoa (2000), “*é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.*” (p.16), e, por estas características, o autor considera mais adequado tratarmos como um “*processo identitário*”.

Consideramos que, para o Professor Romes, a escolha do magistério se deu pela:

Vontade de ensinar as pessoas. (...) Em função dessa afinidade, o magistério me faz sentir realizado. Independente de ser a História ou outra disciplina. Gosto do magistério em geral.

O Professor Ronaldo concorda com essa idéia e relata que escolheu o magistério porque:

Desde que era aluno, tinha uma certa admiração pela figura do professor. A idéia de dominar o olhar das pessoas, transmitir, ensinar, querer contribuir, de se sentir útil, porque, financeiramente, eu tinha outras opções mais rentáveis.

Os caminhos de encontro com o magistério dos professores Romes e Ronaldo Luiz se convergem como o de outros. O interesse pela docência ocorre pelo desejo de ensinar e pela influência da figura do professor que, de modo particular, remete aos professores que marcaram, expressivamente, a vida de estudante. A narrativa de Ronaldo revela os desafios econômicos derivados da escolha da docência, pois a má remuneração do professor no

Brasil gera, no nosso entender, cargas excessivas de trabalho para o complemento da renda. Isto tem um impacto significativo na situação, formação e condições de vida dos professores⁴.

O Professor Henrique esclarece-nos sobre sua opção pelo magistério:

Eu sempre exigia muita atenção em casa, principalmente, por parte da minha mãe. Como ela tinha um tempo muito escasso para me ouvir eu tinha que ser sucinto e claro. Por isso, eu usava de certos recursos para poder reter a atenção (...). Também dei aula particular de Química durante o período em que fazia o cursinho. Comecei a entrosar com o alunado, me dava bem, na transmissão do conhecimento e, a partir daí, veio um pouco dessa vocação.

A narrativa do Professor Henrique revela-nos, de forma muito clara, que a escolha pelo exercício da docência começou quando era criança. Compreendemos que o desejo de ser professor está ligado à variedade de relações que marcaram a vida do professor. O exercício do ato de ensinar começou quando fazia o “cursinho” preparatório para o vestibular. Nesse período, passou a oferecer aulas particulares de Química, o que, de certo modo, ensejou o gosto pelo ensino e a aproximação com o alunado.

Recorrendo ao autor Goodson (2000), ele nos menciona que: “*A canção é apenas uma pequena parte da vida do cantor e a vida foi sempre algo de fascinante*”, do etnólogo Pegg. Ponderamos que a vida do professor é importantíssima para a compreensão de suas práticas, e a docência é parte dela. O que dá sentido à docência é a vida do sujeito professor. Neste sentido, a essência da docência é a pessoa-professor – singular e diversa – inserida em um determinado contexto social, econômico e cultural, constituindo-se no que é e concebendo a sua prática. (Goodson, 2000)

⁴ A esse respeito ver: ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

A narrativa do Professor Carlos Roberto retrata o processo de escolha do magistério da seguinte maneira:

Eu tinha consciência de que era necessário um curso superior, no nível universitário. Tinha experiência do que era trabalhar em fazenda, pois morei na zona rural e sabia que não queria aquilo para mim e naquelas condições. Eu tinha que fazer uma escolha. Ou ia fazer o trabalho na fazenda com todas as dificuldades e problemas ou arrumava uma outra profissão. A opção que eu fiz foi fazer História e escolher o magistério.

O caminho percorrido por Carlos Roberto foi o de buscar superar a vida difícil do trabalho na zona rural. Filho de pequenos proprietários, percebeu que as terras não eram suficientes para a subsistência de mais uma família. Tinha que optar por melhores condições de trabalho, o que é demonstrado pela consciência da necessidade de fazer um curso superior. A decisão foi tomada e Carlos Roberto escolheu a História e o magistério como profissão. Mais uma vez, as condições sócio-econômicas determinaram a escolha profissional.

O Professor Mauro Rodrigues narra que:

Entrei na faculdade para fazer Estudos Sociais/História porque eu gostava. Nunca pensei em ser professor. No último ano do curso, vim a substituir uma amiga, neste colégio, e desde esse dia dou aulas.

Nas suas palavras, observamos que o que levou Mauro à escolha da docência para a sua vida, mesmo que, a princípio, não quisesse exercer o magistério, foi a convivência em um determinado ambiente sociocultural. Compreendemos que o processo de decisão do exercício do ofício docente vincula-se à concepção e a inserção do professor no mundo social, no qual são construídas as relações com o mundo e solidificadas no decorrer da sua vida. Neste sentido, Goodson (2000) afirma que as “*experiências de vida e o ambiente*

sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu.” (p. 71)

O processo de formação docente vai além do curso de Graduação, da etapa inicial, perpassa diversas dimensões – pessoais e profissionais. Ocorre, cotidianamente, nas relações na sala de aula, na escola, na universidade, na rua, na família, no contato com a televisão, o rádio, o cinema, a literatura, ou seja, acontece, permanentemente, ao longo da vida. O processo de formação é permanente e distinto. Nele, o professor constrói a sua identidade a partir da sua história de vida. Assim, Pineau considera a formação *“não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a acção vital de construção de si próprio.”* (Moita, 2000: 114))

De acordo com Moita (2000),

“Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.” (p. 115)

Não desvalorizando as diversas dimensões de formação docente e considerando cada sujeito na sua singularidade, buscaremos apreender o processo de formação continuada no ambiente da universidade. Perguntamos aos professores entrevistados *se eles tinham feito algum curso de pós-graduação – lato ou stricto senso - nos últimos 5 anos e quais foram os motivos para fazerem ou não?*. Observamos que, dos sete professores entrevistados, apenas um professor cursou pós-graduação nos últimos 5 anos, os demais não fizeram ou cursaram há mais de cinco anos. Nas narrativas, cada um ressalta suas histórias e angústias, expressando determinados momentos das suas vidas. Eis o que nos narra o Professor Henrique Santos:

O curso que eu fiz foi uma especialização em Sociologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Eu fiz porque queria abrir mais uma possibilidade de atuação com a disciplina Sociologia no Ensino Médio. Eu buscava atender a uma demanda do mercado.

Henrique revela um dos vários motivos relacionados para se fazer uma pós-graduação. Seu objetivo, a princípio, é para habilitar-se em mais uma disciplina e atender a uma futura demanda das escolas, ou seja, a razão principal é o mercado ampliar as possibilidades de trabalho no campo do magistério.

A história da Professora Maria Antônia não difere de outros tantos brasileiros. A pós-graduação não ocorreu. Não pela ausência do desejo, mas por questões econômicas. Como professora, é mal remunerada, considera seu ofício proletarizado e desqualificado com a perda de uma série de qualidades devido à racionalização do planejamento (concepção x execução), aumento da carga horária de trabalho, desvalorização do salário, impossibilidade de qualificação. Deste modo, ela nos relata:

Comecei a cursar uma Pós-Graduação Lato Sensu e parei por questão financeira. Pelos filhos, tive que optar. Optei por meus três filhos fazerem o Ensino Fundamental e Médio na rede particular de ensino e o Ensino Superior na universidade pública.

Na sua narrativa, expressa a realidade da educação escolar brasileira. Demonstra o esforço dos professores para manterem seus filhos na rede particular de ensino em decorrência de precarização da educação básica pública. Isto nos remete a pensar sobre as conseqüências dos investimentos do Estado no ensino público; a proletarização dos professores e a diferenciação dos padrões de qualidade da educação oferecida pelas redes particular e pública de ensino.

O Professor Romes nos relata que:

Não. Não fiz nenhum curso de pós-graduação nos últimos 5 anos. Não em escala de importância. Uma das razões é em função dos meus compromissos particulares, familiares. A prioridade que eu passei a dar a minha vida particular. Um outro motivo é a sobrecarga de trabalho.

Em sua narrativa, ele expressa que não fez curso de pós-graduação algum, porque, nesta etapa de sua vida, buscou dar maior atenção à família, o que nos revela, mais uma vez, a dificuldade que a maioria dos professores enfrentam: a sobrecarga de trabalho. A precarização das condições de trabalho – salário, conteúdos, metodologias – obriga ao exercício excessivo da função e adia a possibilidade de dar prosseguimento a sua formação. Portanto, o investimento na formação continuada está diretamente relacionado com as condições de trabalho.

O Professor Ronaldo esclarece-nos a esse respeito:

Eu tenho duas especializações na área do Direito Público, nos últimos cinco anos. Uma especialização foi sobre a questão do Direito Penal, em específico, sobre a lei da tortura. Nesta, eu fiz um estudo sobre a tortura vinda para o Brasil, porém, fiquei na atualidade a partir da década de 1980 e 1990. O outro estudo é em relação a crimes virtuais ligados à internet, que é a transição do que era imaginado e do que é real. A ociosidade intelectual me levou a fazer as especializações. A questão de ficar parado. Formei, aí fui dar aulas: a mesmice, ficar quieto, falar a mesma coisa. Eu não consigo ficar sem ler, sem ter que abstrair alguma coisa.

Ronaldo Luiz, antes de cursar a Licenciatura em História, cursou Direito. A escolha por cursos na área do Direito e não de História revela o momento vivido por ele, que exige a melhor compreensão do sujeito que é, das relações estabelecidas com o mundo – família, trabalho, literatura – nesse período. Fica evidente, em sua narrativa, o desejo de, sempre, querer conhecer. Sair da ociosidade e da mesmice. Ou seja, “cada processo de formação é único” (Moita, 2000), porque há uma particularidade em cada história de vida.

Segundo o Professor Carlos Roberto:

Eu tenho uma Especialização em Educação que não foi feita nos últimos 5 anos. A partir do momento em que eu trabalho com a Educação, e a minha formação não foi em educação, especificamente, pensei em fazer um Curso de Especialização nessa área, porque seria uma contribuição maior para as dificuldades que eu tinha ou no que eu achava que estava errado.

Carlos Roberto, também, cursou Especialização há mais de 5 anos. Historiador que é tem uma formação específica: conhecimentos históricos. No entanto falta-lhe a formação no campo da Pedagogia. Esta questão, a princípio, despertou-lhe o desejo de fazer o curso na área da Educação, o que poderia contribuir na sua prática pedagógica. Segundo Moita (2000), a busca pela formação vincula-se à ação e à estratégia pedagógica de sala de aula, à melhoria do seu ofício, à multiplicidade de contexto em que desenvolve seu trabalho e à investigação para inovar sua prática.

1. 2. As Experiências Avaliativas dos Professores

Nesta parte do estudo, procuramos identificar as experiências vivenciadas pelos professores durante sua formação, no campo da avaliação da aprendizagem em História. A partir de então, algumas questões permearam nosso roteiro de entrevista: *Como você foi avaliado durante sua formação escolar?* Quando foram questionados sobre como foram avaliados durante sua formação escolar, ficaram pensativos. As vozes de grande parte dos professores narradores revelaram um sentimento de mágoa em referência à avaliação da aprendizagem e ao ensino de História vivenciados.

Em primeiro lugar, registramos a narrativa do Professor Henrique Santos. Ao ser indagado buscou re/lembrar uma experiência vivida há mais de 30 anos e, logo em seguida, comentou:

A minha avaliação, no antigo ensino de 1º Grau, digamos, foi medíocre. A avaliação em História foi um trauma por causa da exigência de retenção de dados. Era uma História positivista, de dados e de aspectos quantitativos em detrimento de questões avaliativas de análises críticas.

A experiência vivida por Henrique, quando aluno, demonstra que o período que mais o marcou foi durante o ensino de 1º Grau. Tudo aponta que eram avaliações que exigiam a memorização e a transcrição fiel do conteúdo, sem estabelecer nenhum tipo de relação crítica com o contexto vivido, com a política, com a economia e com o mundo.

Na narrativa do Professor Carlos Roberto, a avaliação vivenciada por ele tinha a seguinte perspectiva:

De 5ª a 8ª série na avaliação em História havia uma parte conceitual da História. O professor dava a possibilidade de argumentação, de discussão. Porém, a parte de discussão política não entrava nem no conteúdo nem na avaliação. Era mais em cima do estudado no livro com a argumentação dos fatos e das situações. (...) No meu 2º Grau, a partir do 2º Colegial, no caso do ensino de História, houve uma certa mudança. Mesmo numa época difícil de trabalhar, como era em 1979, por causa da ditadura militar, (...) já havia uma certa conscientização/contextualização política.

A trajetória avaliativa vivenciada por Carlos Roberto não difere muito da de Henrique. Trata-se de um ensino tradicional, de valorização de conteúdos, que não priorizava a reflexão e a contextualização. E a avaliação não era diferente. A aula tinha o livro como uma das principais fontes historiográficas usadas pelo professor e pelo aluno. Quando cursou o 2º Grau em Uberlândia, mesmo no fim do período de Ditadura Militar, o ensino de História já introduzia discussões políticas durante as aulas.

A experiência avaliativa vivenciada pelo Professor Ronaldo Luiz também não foi diferente.

Foi uma educação/avaliação negligenciada no aspecto cultural. Uma preocupação com os aspectos de datas e nomes, um estudo muito superficial.

Ronaldo relata que, quando estudante, conviveu com um ensino de História que privilegiava a história factual, em detrimento da dimensão cultural, social, econômica, temporal e espacial dos acontecimentos históricos.

O Professor Romes refere da seguinte forma:

Era uma avaliação que, na verdade, não era somente em História (...) Era uma avaliação tradicional. (...) Sempre foram avaliações tradicionais. Em geral, os professores cobravam de forma bastante mecânica aquilo que ministravam em suas aulas. Nada saía do factual, do tradicional, sobretudo, no 1º e 2º Colegial.

A sua narrativa expressa os mesmos modelos de ensino e de avaliação que os professores mencionaram. A sua experiência de vida escolar manteve estreita relação com um ambiente sociocultural de valorização do ensino e da avaliação tradicional em todas as disciplinas. Quando aluno repassava para as provas o que havia memorizado – datas, nomes e fatos.

A Professora Célia Maria:

Naquela época (Ginásial), a avaliação era muito tradicional. (...) Tinha a questão de prova mesmo. Não havia somente trabalhos. O que valia era a prova. O trabalho não tinha tanto valor. O peso era a prova. (...) Fazia gostar ou desgostar da disciplina. Tanto é que, realmente, eu não gostava de História na época. Era muita memorização.

Para ela, também, era exigida a memorização do conteúdo de História, o que, de certo modo, contribuiu para não gostar da disciplina. A prova era a estrela da avaliação. Observa-se que não ocorria avaliação do processo. Neste sentido, não havia espaço para uma avaliação formativa, no sentido de pensar e re/orientar o ensino, “para se lançar em

experiências didáticas, para transformar os métodos ou o estilo de administração de aula.” (Perrenoud, 1999: 68)

A Professora Maria Antônia conta que, no Curso de Graduação, a avaliação vivenciada tinha uma dessas características:

A prova era corrigida, devolvida e não era reorientada. Acertou! Acertou! Não acertou!” Vai repetir o período.

Percebemos, pelas narrativas, que a avaliação da aprendizagem, naquele momento, representava o produto do que foi ministrado. Compreendemos que a prova era apenas um dos instrumentos utilizados para avaliar. Nesse relato, fica evidente que um dos objetivos era o de classificar o aluno pois não servia para instituir “*um diálogo educador-educando-contexto de aprendizagem*” (Vasconcellos, 2000: 46), colaborando para que o graduando aprendesse significativamente. Neste intuito, a avaliação é para o autor “*antes de tudo, uma questão política, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo;*” (p. 46).

As narrações expressam mágoas, traumas e revoltas dos professores com relação à forma tradicional, predominante no processo avaliativo, e no ensino de História vivenciado em diferentes fases da vida escolar. Percebemos que, em grande parte, as narrações exprimem rejeição a essa prática pedagógica e enseja o desejo de uma prática pedagógica e avaliativa contextualizada e crítica. Logo, buscar o ensino de História e a prática avaliativa mais formativa para os estudantes do Ensino Médio é um anseio dos colaboradores.

No Ensino Médio, e nos diversos níveis da educação escolar, a prática pedagógica e avaliativa tradicional é real, cultural. Expressa o quanto é refratária à tradição da cultura escolar e às carências vivenciadas pela escola: espaço/tempo curricular, despreparo

profissional, sobrecarga de trabalho, más condições salariais e uma formação docente marcada pelo caráter reprodutivista que perpetua saberes e práticas educativas.

As marcas deixadas pela avaliação escolar, ao longo das trajetórias formativas dos professores, motivam críticas, rejeição e posturas pedagógicas antagônicas. Percebemos que, em suas ações, os professores buscam fugir, negar, transgredir as práticas apreendidas.

Sobre a/as experiência/as vivenciadas pelos professores, nos vestibulares, constatamos que, apesar de todos terem passado pelo processo, cada um carrega em si traços, lembranças, traumas, tranqüilidades, aprovação e reprovação, das experiências.

Sobre o assunto, o Professor Henrique Santos explica:

O vestibular foi, confesso, a princípio, uma experiência traumática. Traumática, porque eu fui reprovado na redação, no 1º vestibular que prestei para Economia. (...) Foi a primeira reprovação da minha vida. Tive um bom ensino de 2º Grau e caí no sistema vestibular e veio a primeira reprovação.

Para o Professor Henrique, os traços deixados, em sua memória, pelo primeiro vestibular, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, foram traumáticos. Nunca havia sido reprovado na sua vida escolar, principalmente, no 2º Grau. Veio a reprovação, a decepção, a sensação de derrota, logo o trauma.

Na narrativa do Professor Ronaldo Luiz, encontramos o mesmo movimento. Conforme Ronaldo:

A minha primeira experiência com o vestibular foi quando havia o processo de segunda opção nos cursos. Eu coloquei como primeira opção o Direito e não passei. Passei na segunda opção para História. Fui fazer o curso.

Caminho semelhante foi percorrido pelo Professor Carlos Roberto. Havia feito o vestibular na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) para Oceanografia e não passou. Prestou o vestibular para Estudos Sociais na UFU.

O vestibular, no caso de História, não foi uma preocupação para mim. Estava preparado, pois havia estudado para o vestibular no Rio de Janeiro. Não entrei com aquele trauma, aquela preocupação. Sabia da minha responsabilidade. Eu não fui com a preocupação de passar, por ser obrigado pelos pais.

Vivenciou uma reprovação com o vestibular para Oceanografia, mas preparado com os estudos anteriores, prestou o processo seletivo (Vestibular), na Universidade Federal de Uberlândia. Sentia confiança em si e não recebeu nenhum tipo de cobrança dos pais.

Na mesma direção, o Professor Romes relata-nos sua boa preparação e a tranqüilidade para enfrentar o vestibular da UFU. Segundo ele:

Na primeira vez em que eu fiz o vestibular, passei. (...) já tinha tempo em que eu estudava muito. Sei que não houve nenhum tipo de trauma. Foi tranqüilo. Diferentemente da maioria dos vestibulandos que passavam por ansiedade.

A Professora Maria Antônia exprime que, mesmo sendo aprovada no vestibular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, tem consciência de que não se dava muito bem com as disciplinas da Área das Exatas. As provas estruturavam-se no modelo de marcar X e como não era boa aluna nas disciplinas de Exatas, arriscou as alternativas, usando uma mesma letra. Assim, a prova, neste campo, tornou-se uma loteria, para a narradora.

As provas do vestibular eram de marcar X. Eu não tinha problemas na Área de Humanas. As Exatas eram o meu grande problema. Eu joguei numa letra só. Na Física, joguei na opção B, não me lembro bem. Na Matemática na A, por exemplo. Deu certo.

E o Professor Mauro, de certa forma, expressa o seu entendimento sobre o vestibular, na mesma direção:

Acho que o vestibular é meio loteria.

As narrativas dos professores expressaram suas experiências e seus entendimentos dos exames vestibulares. Cada um evidencia o vivido - os traumas, as reprovações, as aprovações - do professor. Isto nos mostra que a avaliação da aprendizagem perpassa pelos diversos caminhos de nossas vidas – pessoal e profissional –, o que exige do professor estudo e reflexão permanente sobre métodos, teorias e concepções.

1.3. As Concepções Avaliativas dos Professores de História

Um dos caminhos percorridos por nosso estudo foi no sentido de compreender as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores colaboradores da pesquisa, ou seja, conhecer e compreender os saberes avaliativos que permeiam o fazer cotidiano, as práticas desses professores de História. Abrangem o nosso roteiro de entrevista as questões: *Para você, o que é avaliação? Para você, qual é a função da avaliação?* Quando dos questionamentos, os professores permaneciam pensativos, por um tempo, e respondiam em seguida. No nosso entender, as respostas revelam uma concepção de avaliação da aprendizagem permeada pela corrente emancipatório/crítico. Seguem-se algumas narrativas que demonstram concepções de avaliação que perpassam as aulas de História do Ensino Médio.

A avaliação não é, simplesmente, cobrar do aluno que ele saiba o que eu falei em aula. É buscar no aluno o que ele sabe, mais o que ele buscou, mais do que ele assimilou, do que eu disse e o que ele tem de visão de mundo.

Na nossa compreensão, o professor conceitua a avaliação da aprendizagem como um processo, do qual se serve para observar no aluno o que ele sabe, o que buscou para melhorar a sua aprendizagem e a relação que seu aluno estabelece com o mundo. A concepção expressa por Ronaldo é de uma avaliação da aprendizagem na perspectiva

formativa. De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação formativa possibilita ao professor,

“observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens.” (p. 89)

Desse modo, o professor orienta os processos de aprendizagem quando investe no acompanhamento, na observação e na intervenção, se necessário. É uma conduta de risco e de responsabilidade, pois o professor interfere na construção do aprendizado do aluno. Neste caminho, na narrativa do Professor Carlos Roberto, a expressão que exemplifica a sua concepção de avaliação e contribui para alargar nosso entendimento sobre as concepções que compõem o campo dos saberes e das práticas pedagógicas e avaliativas dos professores de História. Para ele:

A avaliação é parte de um processo formativo em que não é somente a questão da nota em si, passa por toda uma aprendizagem, uma experiência do aluno no dia-a-dia e na vida.

Seguindo nosso caminho de análise, para o Professor Henrique Santos :

Avaliar é verificar a realização de um processo de aprendizagem. A avaliação é sempre delicada. Trabalhar com o aluno a capacidade de análise crítica e o aprendizado.

O relato do Professor Henrique é preciso. A avaliação da aprendizagem é algo delicado, porque participa do processo de aprendizagem. Para Perrenoud (1999), “supõe uma mudança de registro, (...) um desvio por meio de uma instrumentação ou a consolidação de noções ou de competências parcialmente estranhos à tarefa em questão.” (p. 101). Para Henrique Santos, avaliar é observar a aprendizagem do aluno. E, mais ainda, é buscar uma aprendizagem crítica.

A narrativa da Professora Maria Antônia desvela seus saberes sobre a avaliação da aprendizagem:

A avaliação é uma maneira de saber até que ponto o aluno conseguiu assimilar o conteúdo. Ela é feita todo dia porque todo dia se ensina. (...) Ela é necessária para eu reavaliar a prática pedagógica.

A avaliação da aprendizagem, é para a professora, o caminho para observar se o aluno conseguiu chegar ao aprendizado dos conteúdos trabalhados. Está em estreita relação com o ensino e serve para re/orientar a sua prática pedagógica.

Segundo Tardif (2002), o “*professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros*” (p. 31). Compreendemos, de acordo com o autor, que o saber docente é plural constituído por vários saberes:

- **saberes disciplinares** – são saberes produzidos na universidade. O professor adquire estes saberes em sua formação inicial e continuada nas mais diversas áreas disciplinares;
- **saberes curriculares e pedagógicos** – são saberes expressos pelo/no currículo, ou seja, são os discursos carregados de intenções sociais e políticas; os conteúdos, as metodologias e os objetivos adotados pela rede de ensino e pela escola e que o professor incorpora, adota e ensina;
- **saberes profissionais** – são os saberes incorporados à prática docente por intermédio da/na instituição de formação de professores e, que se apresentam como doutrinas ou concepções que se expressam como os saberes pedagógicos.
- **saberes experienciais** – são saberes específicos do professor. São concebidos na prática docente e incorporados individualmente por meio de *habitus*, *habilidades*, *saber-fazer* e *saber-ser* (Tardif, 2002: 39).

Na relação do professor com tais saberes, constitui-se, então, o *saber docente*, de modo particular. Nas narrativas, os professores entrevistados expressam seus saberes avaliativos por meio de um discurso que representa o campo de seus saberes profissionais e experienciais.

1.4. As Práticas Avaliativas

Para melhor entendimento, procuramos conhecer as práticas avaliativas dos professores narradores. Desta maneira, como caminho norteador, estabelecemos as seguintes questões: *Como você avalia seus alunos? Quais os instrumentos, metodologias e técnicas você utiliza para avaliar?* Como expressão de uma realidade, as narrativas refletem uma dada realidade da avaliação da aprendizagem realizada no Ensino Médio.

A Professora Maria Antônia relata a prática pedagógica/avaliativa exercida no cotidiano escolar:

Nosso espaço/tempo é muito escasso. Mas, nesse pouco tempo que eu tenho, procuro interferir o máximo e trazer o aluno para a realidade para discutir, para participar. Participar de fato: na família, na escola, na comunidade. Discuto com o aluno respeitando-o acima de tudo. O que norteia a minha aula é o respeito.

E ainda assegura:

Eu vejo se avalio o meu aluno todo dia. Posso acompanhar o seu crescimento e ver o que posso cobrar dele. (...) Cada um tem um desempenho diferente. (...) Eu gosto que o aluno escreva o que entendeu. Eu sento. Corrijo. Escrevo, para ele, o que quero que mude.

A professora, em seu relato, revela que a sua prática avaliativa possui traços de uma avaliação da aprendizagem, pautada na postura emancipatória/dialógica, de estar no mundo

e compreendê-lo (Romão, 1998). Inserida no espaço/tempo da sala de aula, sofre com as exigências de um currículo que determina um tempo para cada coisa. Para se avaliar, é necessário mais tempo para ver a real situação de aprendizagem do aluno. Mesmo com o pouco tempo que tem, Maria Antônia busca perceber em cada aluno a sua particularidade, o seu processo de compreensão e aquisição do conhecimento para re/orientar o fazer pedagógico.

A Professora Célia Maria, em sua narrativa, nos informa como é sua prática avaliativa. Registramos três trechos:

Na sala de aula, eu explico um determinado assunto para a turma. Como exemplo, dela, dez alunos entenderam, dez foram além e dez não entenderam. Por isso, eu explico de várias maneiras. Busco falar a linguagem do meu aluno para ele entender. Também procuro inserir o próprio vocabulário da disciplina porque eu sei que ele vai precisar para fazer o PAIES e o Vestibular da UFU.

Cada aluno tem um nível de compreensão. Hoje, se eu pergunto para ele o que é História? E se ele sabe me explicar isso com as suas palavras. Para mim, está certo. (...) Avaliar não é fácil porque cada um tem uma maneira de ver as coisas.

Eu utilizo vários instrumentos, técnicas e metodologias para avaliar. Gosto mais das dinâmicas de grupo como as discussões, os debates, as apresentações de trabalhos.

A Professora Célia Maria traduz a realidade e a multiplicidade de uma sala de aula. Entendemos que cada aluno tem um tempo e uma determinada maneira de se relacionar com a aprendizagem. Da mesma forma, ele tem que querer aprender (Perrenoud, 1999). Célia, também, está pautada em uma concepção e prática avaliativa emancipatória, pois busca respeitar o aluno, mesmo tendo a consciência de que avaliar não é fácil, reconhece que o aluno tem uma maneira particular de compreensão.

Dando prosseguimento a essa questão, o Professor Ronaldo Luiz nos dá a sua colaboração:

Hoje, eu vejo que, na sala de aula, a essência da avaliação é muito importante porque, muitas, vezes fui avaliado de uma forma injusta e insignificante. (...) como eu me senti injustiçado, em termos avaliativos, sempre busco avaliar da maneira mais compreensiva possível o meu aluno. Dou a ele, sempre, a possibilidade de trazer uma outra visão que comprove o que colocou na prova.

Na narrativa do professor, percebemos mágoas. Vivenciou uma avaliação, retratada por ele como injusta e uma insignificância, no sentido de não colaborar muito na sua aprendizagem. No entanto o professor reafirma sua consciência de que avaliar o aluno exige uma postura compreensiva. Percebemos, até agora, nas três narrativas dos professores, que à avaliação da aprendizagem é dado um sentido que ultrapassa as provas e exames.

O Professor Henrique Santos, em sua narrativa, revela seu desejo de ir além de uma simples avaliação. Busca, no aluno, o conhecimento que estabelece com o mundo – televisão, cinema, rádio, internet, família, igreja, escola – para, de modo consciente avaliá-lo. Vejamos o que ele nos narra:

Busco alargar um pouco o horizonte da avaliação. Tento puxar o aluno e avaliá-lo frente à capacidade dele conciliar as informações da indústria cultural, as informações da mídia, a apreensão via web ou internet com o que ele aprende de forma tradicional com a leitura de uma apostila ou de um texto didático.

O Professor Mauro Rodrigues, em seu relato, mostra-nos que, em sua vida como professor, por meio das experiências com a avaliação da aprendizagem, percebeu que o aluno tem a necessidade da prova escrita com dia, hora e pontuação para estudar. Para ele, parece que é esse modelo de avaliação que mais funciona, pois já utilizou diversos instrumentos e metodologias para levar o aluno a estudar e aprender.

A minha avaliação, quando é dada ao aluno, a intenção central é fazer com que ele estude, pelo menos, o conteúdo que foi ministrado. Sem ela, não teria jeito. Eu já tentei fazer as mais possíveis avaliações. Já fiz auto-avaliação, GVGO (Grupo de verbalização/Grupo de observação), trabalho em grupo, trabalho escrito, apresentação oral, avaliação individual/oral. Agora, infelizmente, o que funciona é a prova escrita em que o aluno tem que fazer num determinado dia.

O diálogo estabelecido com as narrativas dos professores mostra-nos que, de modo geral, os professores apresentam uma concepção emancipatória, dialógica e formativa de avaliação da aprendizagem em suas práticas pedagógicas. De modo particular, cada professor cita o seu entendimento e o seu modo de avaliar. Desta maneira, mesmo sofrendo as influências dos processos avaliativos/seletivos como o ENEM, o PAIES/UFU e o Vestibular/UFU, que “ditam” os conteúdos a serem ministrados e os “modelos” de avaliação a serem oferecidos aos alunos como treinamento, os professores procuram exercer uma avaliação com o aluno que valorize o seu aprendizado, que ofereça oportunidades e que respeite o nível de compreensão de cada um.

Com todos os problemas ocasionados pelos processos seletivos externos ao cotidiano da sala, torna-se complicado questionar as práticas avaliativas. Fica evidente que os professores, em suas narrativas, expressam de forma clara a idéia e o sentido de avaliar – respeito pelo nível de entendimento do aluno -, deixando à parte os modelos tradicionais das provas/exames dos processos seletivos que interferem tanto no seu fazer diário.

A prática avaliativa, desenvolvida pelos professores em suas narrativas, vai além do prático e do instrumental. Caminha no sentido do ato de avaliar - valorizar as idéias dos alunos, compreender os níveis de aprendizado, as individualidades de cada um –, que, para nós, se pauta na perspectiva de uma avaliação da aprendizagem diagnóstica. Luckesi (1999) ressalta que à avaliação são dadas algumas funções, e uma delas é a de diagnosticar

para levar o aluno ao aprendizado/avanço por meio da *autocompreensão do sistema de ensino*, da *autocompreensão do professor* e da *autocompreensão do aluno*. (p. 82)

Por autocompreensão do professor e do aluno, verificamos que ambos são sujeitos do processo avaliativo, da compreensão, do aprendizado. Para tanto, precisam ter claros os limites e as possibilidades de cada um. Assim, perguntamo-nos como professor, no ato avaliativo, será que consegui alcançar os meus objetivos ou não quanto ao aprendizado do meu aluno? Como aluno, quais os conhecimentos que consegui alcançar? Luckesi (1999) nos esclarece que:

“Professor, na medida em que está atento ao andamento dos seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço. (p. 83)

Nesse intento, é necessário re/orientar o significado dos processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos nas escolas de Ensino Médio, com o objetivo de diminuir a influência dos modelos externos - mecanização da prática avaliativa -, ressaltando o sentido de que professores e alunos se conheçam como sujeitos que têm falhas e qualidades e que, juntos, podem realizar e valorizar uma prática pedagógica significativa rumo ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa, afirmamos que ela seria um grande desafio para nós, pois todo estudo representa sacrifícios, buscas, perdas e vitórias. Isto desperta em nós o desejo de prosseguir, de buscar, de empreender novas investigações no campo dos saberes e das práticas docentes, particularmente, da avaliação da aprendizagem.

Ao longo da dissertação, procuramos compreender as concepções e os processos de avaliação da aprendizagem dos professores de História, atuantes no Ensino Médio em Uberlândia-MG. Colaborando neste processo de análise, registramos as narrativas construídas pelos Professores: (Carlos Roberto, Célia Maria, Henrique Santos, Maria Antônia, Mauro Rodrigues, Romes Pereira e Ronaldo Luiz. Caminhos foram percorridos entre o passado e o presente, e o desvendar da trama se fez. Explicitaram seus desejos de ser professor, as angústias e alegrias que perpassam sua prática pedagógica e avaliativa no cotidiano da sala de aula.

Quando ouvimos os professores de História, apreendemos e compreendemos o grande impacto dos processos avaliativos/seletivos ENEM, PAIES/UFU e Vestibular/UFU na prática pedagógica e avaliativa, pois a prescrição curricular, principalmente, do PAIES e do Vestibular da UFU, normatiza o currículo do ensino de História da escola que oferece o Ensino Médio em Uberlândia, como também os modelos de provas adotados por elas, interferindo no processo avaliativo que o professor desenvolve.

Buscamos apreender o vínculo entre o passado e o presente na avaliação da aprendizagem, vivenciada pelos professores no decorrer de sua formação como aluno, assim como a prática pedagógica e avaliativa desenvolvida, por eles, dentro da sala de aula no ensino de História.

A pesquisa apontou a importância dos questionamentos referentes à relação entre a avaliação da aprendizagem, o currículo e o ensino de História. O estudo demonstrou os currículos prescritos pelo Estado e pelos Processos Avaliativos externos à Escola, perpassando pelo campo da avaliação da aprendizagem e do ensino de História, no cotidiano escolar. Sabemos que ao currículo cabe, como uma de suas funções, prescrever conteúdos a serem trabalhados pelas escolas e, neste sentido, à avaliação é atribuído, como uma de suas funções, acompanhar/verificar a aplicação desses conteúdos. Com relação ao ensino de História, o currículo, além de prescrever conteúdos, determina o desenvolvimento de habilidades e competências para uma formação da identidade cidadã.

Procuramos analisar a relação estabelecida entre os processos seletivos/avaliativos com as escolas e o seu impacto na prática pedagógica e avaliativa dos professores do ensino de História, pelas narrativas dos professores como contribuição às nossas reflexões. Tais narrativas possibilitaram ampliar nosso olhar e considerar a relação intrínseca entre os guias curriculares (Conteúdos Programáticos), do PAIES e do Vestibular da UFU e os conteúdos trabalhados nas escolas de Ensino Médio. Também foi possível entender a padronização e a homogeneização pelas avaliações dos professores que são desenvolvidas com o objetivo de preparar o aluno com base nos modelos pré-estabelecidos pelo PAIES e pelo Vestibular.

Como resultado das nossas análises, percebemos que, de modo geral, o PAIES e o Vestibular da UFU interferem de maneira significativa nas práticas que pesquisamos – rede pública e particular de ensino - porque há uma preparação para se trabalhar os conteúdos prescritos por esses processos do mesmo modo como se prepara o aluno para fazer as provas com base nos modelos existentes nessas avaliações. Tudo isso atende à demanda de uma clientela que almeja entrar na Universidade Federal de Uberlândia.

Com relação ao ENEM, observamos que o impacto maior, até agora, ocorre nas escolas da rede pública estadual de ensino por causa da oferta de bolsas – parcial ou integral – em faculdades particulares para os alunos que estudaram, preferencialmente, em escolas públicas ou com bolsa integral em escolas particulares. Em uma escola particular, o ENEM não interfere e em duas, com a perspectiva do PROUNI (Programa Universidade Para Todos), em vista da demanda da sociedade, a escola e o professor voltarão seu olhar sobre ele. Podemos afirmar que o ENEM deixou de ser apenas avaliativo e conquistou, definitivamente, o caráter seletivo do alunado no final da educação básica.

Percebemos um pouco do complexo campo que adentramos. São múltiplos os interesses e objetivos por trás de cada um – avaliação, verificação do nível de conhecimento adquirido pelo aluno, classificação e seleção –, “ditando” o ritmo do trabalho pedagógico e avaliativo, cotidianamente, da escola.

Na análise dos instrumentos/provas/exames dos três processos avaliativos/seletivos, observamos, de modo geral, nas provas do ensino de História, que há traços de uma história factual e cronológica mesclados de uma história crítica voltada para a relação do sujeito com o mundo.

Para o entendimento de como as concepções sobre a avaliação da aprendizagem são construídas e incorporadas à prática pedagógica e avaliativa dos professores entrevistados, buscamos fazer uma análise respeitando a multiplicidade dos sujeitos, o tempo, a história, de cada um. Procuramos trazer da memória de cada um deles as experiências avaliativas vivenciadas como alunos e praticadas no cotidiano do ensino de História. Tencionamos conhecê-los pessoa/professor – o desejo de fazer História, a opção pelo magistério, as experiências vivenciadas em sala de aula – na compreensão dos seus saberes e práticas avaliativas no ensino de História.

Ao percorrermos a trajetória das narrativas com os professores, compreendemos que não há nada pronto e acabado. Como tudo na vida precisa ser re/pensado ou re/orientado, há que se re/pensar muito dos processos de formação inicial e continuada dos professores, dos saberes e das práticas pedagógicas e avaliativas no ensino de História, dos instrumentos e metodologias avaliativas desenvolvidas com os alunos. Sabemos que é um desafio, pois o movimento da escola é intenso, e seus sujeitos são múltiplos e estabelecem inúmeras relações com o mundo – pessoas, escola, história, espaço/tempo, literatura, cinema, rádio, televisão e web –, e cada professor é dono de um saber e de uma prática avaliativa - identidade particular – que está no dia-a-dia da escola.

Quando dialogamos, no último capítulo, sobre a questão da escolha do curso de Estudos Sociais/História, percebemos que, em sua grande maioria, os professores tinham outras opções, no entanto o movimento de suas vidas – a questões sociais, econômicas e culturais – levou-os para a História. Na trajetória do curso, a docência acontece e concretiza-se por vários motivos – influência da família, inspiração em algum professor, desejo de ser professor, necessidade socioeconômica – e, assim, cada um dá continuidade à sua constituição professor – estudos diários, cursos de especialização – pelo desejo de melhorar sua prática pedagógica.

Fica evidente, enfim, que muitos desses professores sofreram processos avaliativos “traumáticos” ao longo de sua formação e que os vestibulares não fugiram muito dessa configuração para alguns. Podemos afirmar que a avaliação da aprendizagem concretiza-se nas práticas docentes, reforçada pela convivência do ambiente sociocultural e ultrapassa gerações. Observamos que a prática avaliativa de muitos dos nossos professores entrevistados revela, apesar da força de determinação dos modelos avaliativos externos e

dos currículos prescritos, uma consciência emancipatória da avaliação, de transgressão, de diagnose.

Acreditamos que a avaliação da aprendizagem emancipatória ocorre e pode ocorrer, e um dos caminhos facilitadores é a troca, o diálogo dos professores, quando trazem seus desejos, suas angústias, suas experiências, suas decepções, suas vitórias e suas vivências em sala de aula. Desta forma, talvez, possamos refletir sobre nossa prática e ultrapassar os limites dos processos avaliativos/seletivos que estão postos no contexto atual, e, possivelmente, re/orientá-los numa perspectiva, também, emancipatória e não classificatória.

Ao final da investigação, podemos afirmar que o percurso ampliou nosso olhar docente e despertou diversas leituras e entendimentos sobre vários elementos que compuseram nossa discussão. Fica a vontade de buscar mais, conhecer mais e contribuir nas reflexões dos múltiplos sujeitos que se constroem professor e constituem a nossa escola.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam. Ensino Médio: múltiplas vozes / Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (Coord.) Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. In: Educação & Sociedade, nº 74, p.163-189, Campinas: CEDES, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da prática escolar. s. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

APPLE, Michael W. Educação e poder. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Título original: Education and power.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982. Título original: Ideology and curriculum.

APPLE, Michael W. Política cultural e educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000a. Título original: Cultural politics and education.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: Currículo, cultura e sociedade. MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2000b.

AZZI, Sandra. Avaliação escolar: desafio da educação. In: Veredas – Formação superior de professores: módulo 6 – volume 3. Planejamento e avaliação do ensino e aprendizagem. SEE-MG; organizadoras: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Glaura Vasques de Miranda – Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

BALLESTER, Margarita. Avaliação como apoio à aprendizagem. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artemed, 2003. Título original: Evaluación como ayuda al aprendizaje.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003, p. 11-27.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. Manual de história oral. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 10ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R. T.. Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 13-42.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). A escrita da história – novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992, p.7-37.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Vozes silenciosas e silenciadas no Ensino Superior: a evasão de alunos nos cursos de graduação na Universidade Federal de Uberlândia – (1990 – 1999). 2001. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2001.

CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão?. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papirus, 1991. Título original: Eduquer le citoyen?

CASTANHO, Sérgio. Ainda avaliar? In: CASTANHO, Maria Eugênia L. M.; CASTANHO, Sérgio (Orgs.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. p. 159-179.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 1999.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

- CORALINA, Cora. Poemas dos becos de Goiás e estórias mais. São Paulo: Global, 2003.
- CORREIA, Wilson Francisco. Ethos, educação e currículo: ética como saber escolar. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2002.
- COUTO, Regina Célia do. Formação de professores/as de História e multiculturalismo: experiências, saberes e práticas de formadores/as. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2004.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. & SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. In: Veredas – Formação superior de professores: módulo 6 – volume 3. Avaliação da aprendizagem: operacionalização. SEE-MG; organizadoras: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Glaura Vasques de Miranda – Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2002.
- DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. In: Revista USP, nº 17, p. 86-101, São Paulo: EDUSP, 1994.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 07-28.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.
- ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Didática e prática de ensino de história. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Orgs.). Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: Edufu, 2002. p. 85-102.

_____. Ser professor no Brasil: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Ensino médio: desafios e reflexões. Campinas: Papirus, 1994.

GAUCHE, Ricardo & TUNES, Elizabeth. O professor, a indústria dos cursinhos, a universidade e as perspectivas de inovação no processo educacional. In: Revista de Educação AEC. O lugar do ensino médio na educação básica – v. 28, nº 113, out./dez. 1999. Brasília: AEC, 1999.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1989.

GÓMEZ, José Maria. Políticas e democracia em tempos de globalização. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2000. p. 13-86.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2000.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Tradução: Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Mitos da avaliação no 2º e 3º graus. In: HOFFMANN, Jussara. Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 75-84.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). A educação do século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-95.

KARNAL, Leandro. A história moderna e a sala de aula. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LÖWY, Michael. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MACEDO, Elizabeth Fernandes de & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto Editora, 2002, p. 93-118.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Pulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, identidade e diferença. In: MACEDO, Elizabeth Fernandes de & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto Editora, 2002, p. 11-33.

MESQUITA, Ilka Miglio de. Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, anos 80 e 90). 2000. 160f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2000.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 11-36).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Identidades, saberes e práticas. Mimeo. 2005.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOURA, Michele Cristina. Saberes da docência e práticas de ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2004.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2004.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, Silma do Carmo. Concepções de mundo no ensino de História. Campinas: Papyrus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/2003.

PINSKY, Carla Bassanezi & PINSKY, Jaime. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

PINTO, Neuza Bertoni. Avaliação da aprendizagem como prática investigativa. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver & ROMANOWSKI, Joana Paulin (Orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. Título original: El curriculum: una reflexión sobre la práctica.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999. Título original: Poderes inestables em educación.

SALGUEIRO, Ana Maria. Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Marcos A. da. História: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. A avaliação no contexto da ação pedagógica do professor de história. 1995. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 93-104.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação em cursos de Pedagogia para professores em exercício: desenvolvendo a autonomia intelectual do professor-aluno. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver & ROMANOWSKI, Joana Paulin (Orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização das políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R. T.. Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 43-54.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Conteúdos Programáticos – Processos Seletivos. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: COPEV; Pró-Reitoria de Graduação, 2002.

BRASIL. Exame Nacional do Ensino Médio 2004: Prova 1 – Amarela. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. <www.inep.gov.br/basica/enem/provas_gabaritos/provas_gabaritos.htm>. Acesso em: 17 out. 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf >. Acesso em: 02 nov. 2004.

BRASIL. Portaria nº24, de 23 de março de 2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. <http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p24_230304.htm>. Acesso em: 24 out. 2004.

BRASIL. Processo Seletivo/UFU. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2004. <<http://www.ufu.br/ingresso.ufu.br/vest20042/provasgabaritos/provasgabaritos.asp>>. Acesso em: 27 out. 2004.

BRASIL. Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior/PAIES: Subprograma 2002-2005 – 1ª Etapa/Prova Tipo 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2002. <http://www.ingresso.ufu.br/paies2005/provasgabaritos.provasgabaritos.asp?sub=2002-2005>. Acesso em: 30 jan. 2005.

BRASIL. Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior/PAIES: Subprograma 2002-2005 – 2ª Etapa/Prova Tipo 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2002. <http://www.ingresso.ufu.br/paies2005/provasgabaritos.provasgabaritos.asp?sub=2002-2005>. Acesso em: 30 jan. 2005.

BRASIL. Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior/PAIES: Subprograma 2002-2005 – 3ª Etapa/Prova Tipo 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2002. <http://www.ingresso.ufu.br/paies2005/provasgabaritos.provasgabaritos.asp?sub=2002-2005>. Acesso em: 03 abr. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. PAIES: Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/Pró-Reitoria de Ensino. 1997, mimeo.

ANEXO A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO 2004

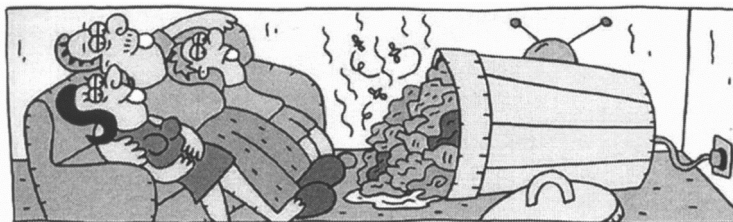
PROVA 1 - AMARELA

LEIA ATENTAMENTE AS SEGUINTE INSTRUÇÕES

01. Você deve receber do fiscal o material abaixo:
 - a) este CADERNO, com a proposta de redação e 63 questões objetivas, sem repetições ou falhas;
 - b) 1 CARTÃO-RESPOSTA destinado à marcação das respostas da parte objetiva da prova;
 - c) 1 FOLHA DE REDAÇÃO para desenvolvimento da redação.
02. Verifique se este material está em ordem, se o seu nome e número de inscrição conferem com os que aparecem:
 - a) no CARTÃO-RESPOSTA; b) na FOLHA DE REDAÇÃO; ese a cor de seu CADERNO DE QUESTÕES coincide com a mencionada no alto da capa e nos rodapés de cada página. Caso contrário, notifique **IMEDIATAMENTE** o fiscal.
03. Após a conferência, o participante deverá assinar nos espaços próprios
 - a) do CARTÃO-RESPOSTA; e b) da FOLHA DE REDAÇÃO;utilizando, preferivelmente, caneta esferográfica de tinta preta.
04. No CARTÃO-RESPOSTA, a marcação das letras, correspondentes às respostas de sua opção, deve ser feita preenchendo todo o espaço compreendido no círculo, a lápis preto nº 2 ou caneta esferográfica de tinta preta, com um traço contínuo e denso. A LEITORA ÓTICA é sensível a marcas escuras. Portanto, preencha os campos de marcação completamente, sem deixar claros.
05. No CARTÃO-RESPOSTA, o participante deverá assinalar também, no espaço próprio, o gabarito correspondente à cor de sua prova (1–Amarela; 2–Branca; 3–Rosa ou 4–Verde). Se assinalar um gabarito que não corresponda à cor de sua prova ou deixar de assinalá-lo, sua prova objetiva será anulada.
06. Tenha muito cuidado com o CARTÃO-RESPOSTA e com a FOLHA DE REDAÇÃO para não DOBRAR, AMASSAR, ou MANCHAR. O CARTÃO-RESPOSTA e a FOLHA DE REDAÇÃO SOMENTE poderão ser substituídos caso estejam danificados na BARRA DE RECONHECIMENTO PARA LEITURA ÓTICA.
07. Para cada uma das questões são apresentadas 5 alternativas classificadas com as letras (A), (B), (C), (D) e (E); só uma responde adequadamente ao quesito proposto. Você deve assinalar apenas **UMA ALTERNATIVA PARA CADA QUESTÃO**. A marcação em mais de uma alternativa anula a questão, **MESMO QUE UMA DAS RESPOSTAS ESTEJA CORRETA**.
08. As questões são identificadas pelo número que se situa acima e à esquerda de seu enunciado.
09. **SERÁ EXCLUÍDO DO EXAME** o participante que:
 - a) se utilizar, durante a realização da prova, de máquinas e/ou de relógios de calcular, bem como de rádios gravadores, de "headphones", de telefones celulares ou de fontes de consulta de qualquer espécie;
 - b) se ausentar da sala em que se realiza a prova levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES e/ou o CARTÃO-RESPOSTA e/ou a FOLHA DE REDAÇÃO.
 - c) deixar de assinalar corretamente o gabarito correspondente à cor de sua prova.
10. Reserve os 30 (trinta) minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES **NÃO SERÃO LEVADOS EM CONTA**.
11. Quando terminar, entregue ao fiscal este CADERNO DE QUESTÕES, o CARTÃO-RESPOSTA, a FOLHA DE REDAÇÃO e ASSINE A LISTA DE PRESENÇA.
12. O TEMPO DISPONÍVEL PARA ESTA PROVA, INCLUINDO A REDAÇÃO, É DE CINCO HORAS. Recomendamos que você não ultrapasse o período de uma hora e meia para elaborar sua redação.
13. Por motivos de segurança, você somente poderá se ausentar do recinto de prova após decorridas 2 horas do início da mesma. Caso permaneça na sala, no mínimo, 4 horas após o início da prova, você poderá levar este CADERNO DE QUESTÕES.

REDAÇÃO

Leia com atenção os seguintes textos:



Caco Galhardo. 2001.

Os programas sensacionalistas do rádio e os programas policiais de final da tarde em televisão saciam curiosidades perversas e até mórbidas tirando sua matéria-prima do drama de cidadãos humildes que aparecem nas delegacias como suspeitos de pequenos crimes. Ali, são entrevistados por intimidação. As câmeras invadem barracos e cortiços, e gravam sem pedir licença a estupefação de famílias de baixíssima renda que não sabem direito o que se passa: um parente é suspeito de estupro, ou o vizinho acaba de ser preso por tráfico, ou o primo morreu no massacre de fim de semana no bar da esquina. A polícia chega atirando; a mídia chega filmando.

Eugênio Bucci. *Sobre ética e imprensa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Quem fiscaliza [a imprensa]? Trata-se de tema complexo porque remete para a questão da responsabilidade não só das empresas de comunicação como também dos jornalistas. Alguns países, como a Suécia e a Grã-Bretanha, vêm há anos tentando resolver o problema da responsabilidade do jornalismo por meio de mecanismos que incentivam a auto-regulação da mídia.

<http://www.eticanav.org.br>
Acesso em 30/05/2004.

*No Brasil, entre outras organizações, existe o **Observatório da Imprensa** – entidade civil, não-governamental e não-partidária –, que pretende acompanhar o desempenho da mídia brasileira. Em sua página eletrônica, lê-se:*

Os meios de comunicação de massa são majoritariamente produzidos por empresas privadas cujas decisões atendem legitimamente aos desígnios de seus acionistas ou representantes. Mas o produto jornalístico é, inquestionavelmente, um serviço público, com garantias e privilégios específicos previstos na Constituição Federal, o que pressupõe contrapartidas em deveres e responsabilidades sociais.

<http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br> (adaptado)
Acesso em 30/05/04.

Incisos do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988:

- IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
- X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação em prosa sobre o seguinte tema:

Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas.

Observações:

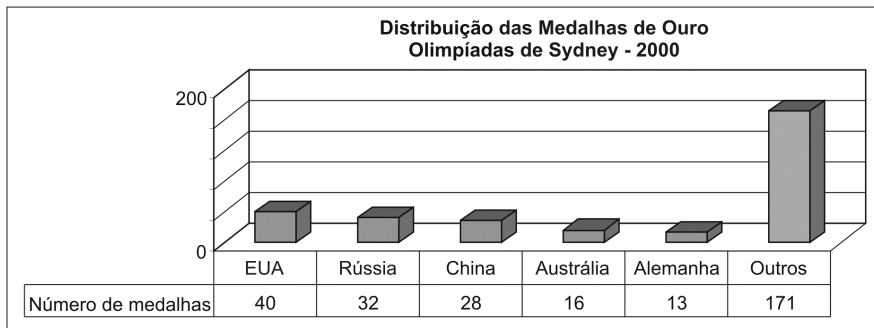
- Seu texto deve ser escrito na modalidade culta da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última folha deste Caderno.

PARTE OBJETIVA

ANTES DE MARCAR SUAS RESPOSTAS, ASSINALE, NO ESPAÇO PRÓPRIO DO CARTÃO-RESPOSTA, A COR DE SEU CADERNO DE QUESTÕES. CASO CONTRÁRIO, AS QUESTÕES DA PARTE OBJETIVA DA SUA PROVA SERÃO ANULADAS.

1.

As Olimpíadas são uma oportunidade para o conagraçamento de um grande número de países, sem discriminação política ou racial, ainda que seus resultados possam refletir características culturais, socioeconômicas e étnicas. Em 2000, nos Jogos Olímpicos de Sydney, o total de 300 medalhas de ouro conquistadas apresentou a seguinte distribuição entre os 196 países participantes como mostra o gráfico.

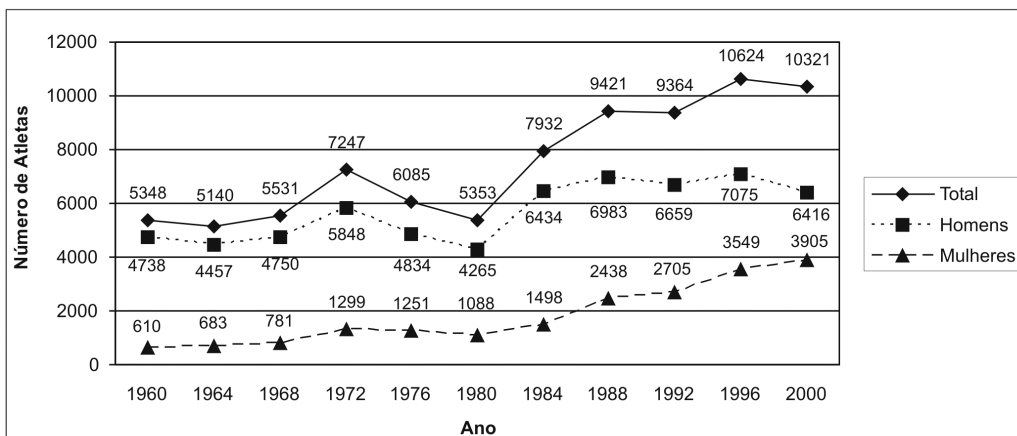


Esses resultados mostram que, na distribuição das medalhas de ouro em 2000,

- (A) cada país participante conquistou pelo menos uma.
- (B) cerca de um terço foi conquistado por apenas três países.
- (C) os cinco países mais populosos obtiveram os melhores resultados.
- (D) os cinco países mais desenvolvidos obtiveram os melhores resultados.
- (E) cerca de um quarto foi conquistado pelos Estados Unidos.

2.

O número de atletas nas Olimpíadas vem aumentando nos últimos anos, como mostra o gráfico. Mais de 10.000 atletas participaram dos Jogos Olímpicos de Sydney, em 2000.



Nas últimas cinco Olimpíadas, esse aumento ocorreu devido ao crescimento da participação de

- (A) homens e mulheres, na mesma proporção.
- (B) homens, pois a de mulheres vem diminuindo a cada Olimpíada.
- (C) homens, pois a de mulheres praticamente não se alterou.
- (D) mulheres, pois a de homens vem diminuindo a cada Olimpíada.
- (E) mulheres, pois a de homens praticamente não se alterou.

3.

Os Jogos Olímpicos tiveram início na Grécia, em 776 a.C., para celebrar uma declaração de paz. Na sociedade contemporânea, embora mantenham como ideal o conagraçamento entre os povos, os Jogos Olímpicos têm sido palco de manifestações de conflitos políticos. Dentre os acontecimentos apresentados abaixo, o único que evoca um conflito armado e sugere sua superação, reafirmando o ideal olímpico, ocorreu

- (A) em 1980, em Moscou, quando os norte-americanos deixaram de comparecer aos Jogos Olímpicos.
- (B) em 1964, em Tóquio, quando um atleta nascido em Hiroshima foi escolhido para carregar a tocha olímpica.
- (C) em 1956, em Melbourne, quando a China abandonou os Jogos porque a representação de Formosa também havia sido convidada para participar.
- (D) em 1948, em Londres, quando os alemães e os japoneses não foram convidados a participar.
- (E) em 1936, em Berlim, quando Hitler abandonou o estádio ao serem anunciadas as vitórias do universitário negro, Jesse Owens, que recebeu quatro medalhas.

4.

Nos *X-Games Brasil*, em maio de 2004, o skatista brasileiro Sandro Dias, apelidado “Mineirinho”, conseguiu realizar a manobra denominada “900”, na modalidade *skate* vertical, tornando-se o segundo atleta no mundo a conseguir esse feito. A denominação “900” refere-se ao número de graus que o atleta gira no ar em torno de seu próprio corpo, que, no caso, corresponde a

- (A) uma volta completa.
- (B) uma volta e meia.
- (C) duas voltas completas.
- (D) duas voltas e meia.
- (E) cinco voltas completas.

5.

Em 2003, deu-se início às discussões do Plano Amazônia Sustentável, que rebatiza o Arco do Desmatamento, uma extensa faixa que vai de Rondônia ao Maranhão, como Arco do Povoamento Adensado, a fim de reconhecer as demandas da população que vive na região. A Amazônia Ocidental, em contraste, é considerada nesse plano como uma área ainda amplamente preservada, na qual se pretende encontrar alternativas para tirar mais renda da floresta em pé do que por meio do desmatamento. O quadro apresenta as três macrorregiões e três estratégias que constam do Plano.



Estratégias:

- I. Pavimentação de rodovias para levar a soja até o rio Amazonas, por onde será escoada.
- II. Apoio à produção de fármacos, extratos e couros vegetais.
- III. Orientação para a expansão do plantio de soja, atraindo os produtores para áreas já desmatadas e atualmente abandonadas.

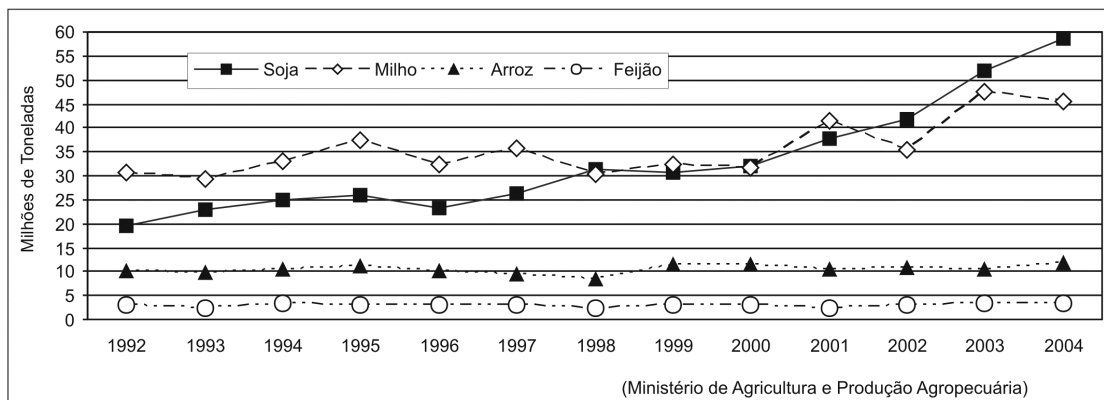
Considerando as características geográficas da Amazônia, aplicam-se às macrorregiões Amazônia Ocidental, Amazônia Central e Arco do Povoamento Adensado, respectivamente, as estratégias

- (A) I, II e III.
- (B) I, III e II.
- (C) III, I e II.
- (D) II, I e III.
- (E) III, II e I.

6.

A produção agrícola brasileira evoluiu, na última década, de forma diferenciada. No caso da cultura de grãos, por exemplo, verifica-se nos últimos anos um crescimento significativo da produção da soja e do milho, como mostra o gráfico.

Pelos dados do gráfico é possível verificar que, no período considerado,



- (A) a produção de alimentos básicos dos brasileiros cresceu muito pouco.
- (B) a produção de feijão foi a maior entre as diversas culturas de grãos.
- (C) a cultura do milho teve taxa de crescimento superior à da soja.
- (D) as culturas voltadas para o mercado mundial decresceram.
- (E) as culturas voltadas para a produção de ração animal não se alteraram.

7.

A grande produção brasileira de soja, com expressiva participação na economia do país, vem avançando nas regiões do Cerrado brasileiro. Esse tipo de produção demanda grandes extensões de terra, o que gera preocupação, sobretudo

- (A) econômica, porque desestimula a mecanização.
- (B) social, pois provoca o fluxo migratório para o campo.
- (C) climática, porque diminui a insolação na região.
- (D) política, pois deixa de atender ao mercado externo.
- (E) ambiental, porque reduz a biodiversidade regional.

8.

VENDEDORES JOVENS**Fábrica de LONAS – Vendas no Atacado**

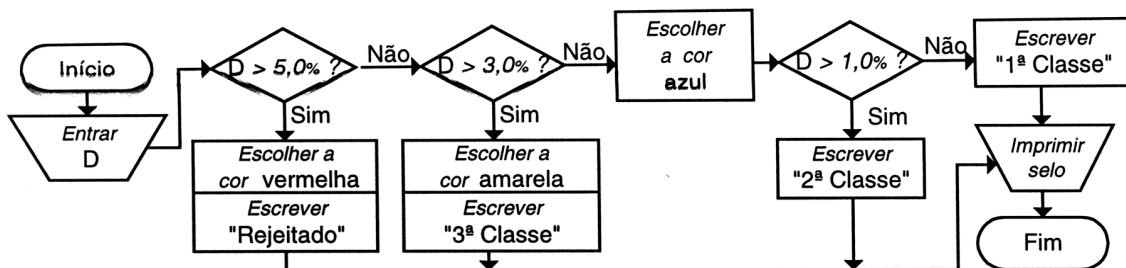
10 vagas para estudantes, 18 a 20 anos, sem experiência.
Salário: R\$ 300,00 fixo + comissão de R\$ 0,50 por m² vendido.
Contato: 0xx97-43421167 ou atacadista@lonaboa.com.br

Na seleção para as vagas deste anúncio, feita por telefone ou correio eletrônico, propunha-se aos candidatos uma questão a ser resolvida na hora. Deveriam calcular seu salário no primeiro mês, se vendessem 500 m de tecido com largura de 1,40 m, e no segundo mês, se vendessem o dobro. Foram bem sucedidos os jovens que responderam, respectivamente,

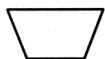
- (A) R\$ 300,00 e R\$ 500,00.
(B) R\$ 550,00 e R\$ 850,00.
(C) R\$ 650,00 e R\$ 1000,00.
(D) R\$ 650,00 e R\$ 1300,00.
(E) R\$ 950,00 e R\$ 1900,00.

9.

Em uma fábrica de equipamentos eletrônicos, cada componente, ao final da linha de montagem, é submetido a um rigoroso controle de qualidade, que mede o desvio percentual (D) de seu desempenho em relação a um padrão ideal. O fluxograma a seguir descreve, passo a passo, os procedimentos executados por um computador para imprimir um selo em cada componente testado, classificando-o de acordo com o resultado do teste:



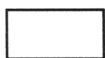
Os símbolos usados no fluxograma têm os seguintes significados:



Entrada e saída de dados



Decisão (testa uma condição, executando operações diferentes caso essa condição seja verdadeira ou falsa)



Operação

Segundo essa rotina, se $D = 1,2\%$, o componente receberá um selo com a classificação

- (A) "Rejeitado", impresso na cor vermelha.
(B) "3ª Classe", impresso na cor amarela.
(C) "3ª Classe", impresso na cor azul.
(D) "2ª Classe", impresso na cor azul.
(E) "1ª Classe", impresso na cor azul.

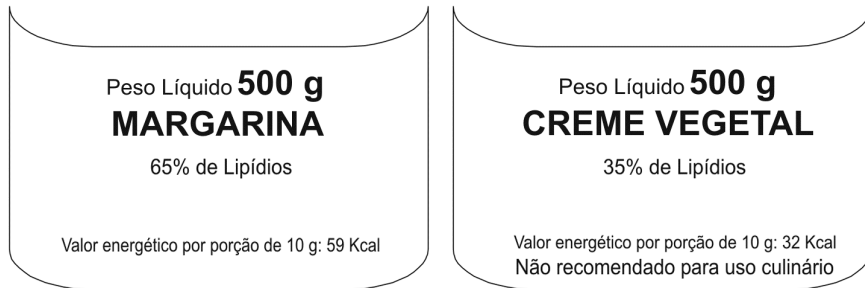
10.

Em quase todo o Brasil existem restaurantes em que o cliente, após se servir, pesa o prato de comida e paga o valor correspondente, registrado na nota pela balança. Em um restaurante desse tipo, o preço do quilo era R\$ 12,80. Certa vez a funcionária digitou por engano na balança eletrônica o valor R\$ 18,20 e só percebeu o erro algum tempo depois, quando vários clientes já estavam almoçando. Ela fez alguns cálculos e verificou que o erro seria corrigido se o valor incorreto indicado na nota dos clientes fosse multiplicado por

- (A) 0,54. (B) 0,65. (C) 0,70. (D) 1,28. (E) 1,42.

11.

As “margarinas” e os chamados “cremes vegetais” são produtos diferentes, comercializados em embalagens quase idênticas. O consumidor, para diferenciar um produto do outro, deve ler com atenção os dizeres do rótulo, geralmente em letras muito pequenas. As figuras que seguem representam rótulos desses dois produtos.



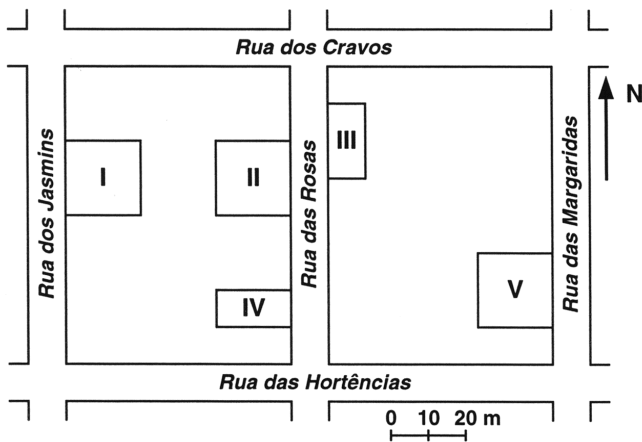
Uma função dos lipídios no preparo das massas alimentícias é torná-las mais macias. Uma pessoa que, por desatenção, use 200 g de creme vegetal para preparar uma massa cuja receita pede 200 g de margarina, não obterá a consistência desejada, pois estará utilizando uma quantidade de lipídios que é, em relação à recomendada, aproximadamente

- (A) o triplo.
- (B) o dobro.
- (C) a metade.
- (D) um terço.
- (E) um quarto.

12.

Um leitor encontra o seguinte anúncio entre os classificados de um jornal:

Interessado no terreno, o leitor vai ao endereço indicado e, lá chegando, observa um painel com a planta a seguir, onde estavam destacados os terrenos ainda não vendidos, numerados de I a V:



| |
|--|
| VILA DAS FLORES |
| Vende-se terreno plano medindo 200 m ² . Frente voltada para o sol no período da manhã. Fácil acesso. |
| (443)0677-0032 |

Considerando as informações do jornal, é possível afirmar que o terreno anunciado é o

- (A) I.
- (B) II.
- (C) III.
- (D) IV.
- (E) V.

13.

No Nordeste brasileiro, é comum encontrarmos peças de artesanato constituídas por garrafas preenchidas com areia de diferentes cores, formando desenhos. Um artesão deseja fazer peças com areia de cores cinza, azul, verde e amarela, mantendo o mesmo desenho, mas variando as cores da paisagem (casa, palmeira e fundo), conforme a figura.

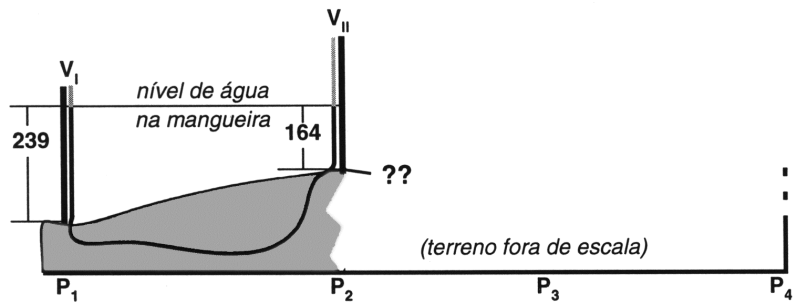
O fundo pode ser representado nas cores azul ou cinza; a casa, nas cores azul, verde ou amarela; e a palmeira, nas cores cinza ou verde. Se o fundo não pode ter a mesma cor nem da casa nem da palmeira, por uma questão de contraste, então o número de variações que podem ser obtidas para a paisagem é



- (A) 6.
- (B) 7.
- (C) 8.
- (D) 9.
- (E) 10.

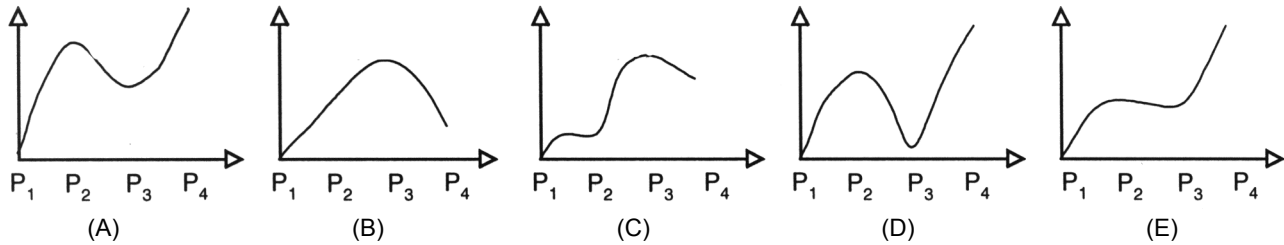
14.

Para medir o perfil de um terreno, um mestre-de-obras utilizou duas varas (V_I e V_{II}), iguais e igualmente graduadas em centímetros, às quais foi acoplada uma mangueira plástica transparente, parcialmente preenchida por água (figura ao lado). Ele fez 3 medições que permitiram levantar o perfil da linha que contém, em seqüência, os pontos P_1 , P_2 , P_3 e P_4 . Em cada medição, colocou as varas em dois diferentes pontos e anotou suas leituras na tabela a seguir. A figura representa a primeira medição entre P_1 e P_2 .



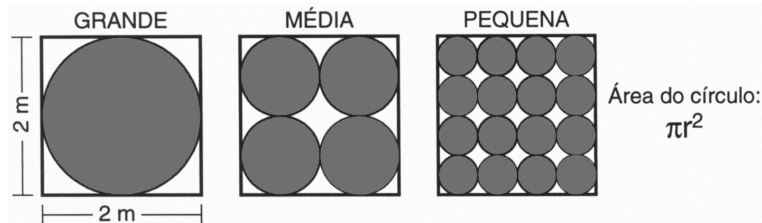
| MEDIÇÃO | VARA I | | VARA II | | DIFERENÇA ($L_I - L_{II}$) (cm) |
|---------|--------|--------------------|---------|-----------------------|-----------------------------------|
| | PONTO | LEITURA L_I (cm) | PONTO | LEITURA L_{II} (cm) | |
| 1ª | P_1 | 239 | P_2 | 164 | 75 |
| 2ª | P_2 | 189 | P_3 | 214 | -25 |
| 3ª | P_3 | 229 | P_4 | 174 | 55 |

Ao preencher completamente a tabela, o mestre-de-obras determinou o seguinte perfil para o terreno:



15.

Uma empresa produz tampas circulares de alumínio para tanques cilíndricos a partir de chapas quadradas de 2 metros de lado, conforme a figura. Para 1 tampa grande, a empresa produz 4 tampas médias e 16 tampas pequenas.



As sobras de material da produção diária das tampas grandes, médias e pequenas dessa empresa são doadas, respectivamente, a três entidades: I, II e III, para efetuarem reciclagem do material. A partir dessas informações, pode-se concluir que

- (A) a entidade I recebe mais material do que a entidade II.
- (B) a entidade I recebe metade de material do que a entidade III.
- (C) a entidade II recebe o dobro de material do que a entidade III.
- (D) as entidades I e II recebem, juntas, menos material do que a entidade III.
- (E) as três entidades recebem iguais quantidades de material.

16.

Um fabricante de cosméticos decide produzir três diferentes catálogos de seus produtos, visando a públicos distintos. Como alguns produtos estarão presentes em mais de um catálogo e ocupam uma página inteira, ele resolve fazer uma contagem para diminuir os gastos com originais de impressão. Os catálogos C_1 , C_2 e C_3 terão, respectivamente, 50, 45 e 40 páginas. Comparando os projetos de cada catálogo, ele verifica que C_1 e C_2 terão 10 páginas em comum; C_1 e C_3 terão 6 páginas em comum; C_2 e C_3 terão 5 páginas em comum, das quais 4 também estarão em C_1 . Efetuando os cálculos correspondentes, o fabricante concluiu que, para a montagem dos três catálogos, necessitará de um total de originais de impressão igual a:

- (A) 135.
- (B) 126.
- (C) 118.
- (D) 114.
- (E) 110.

17.

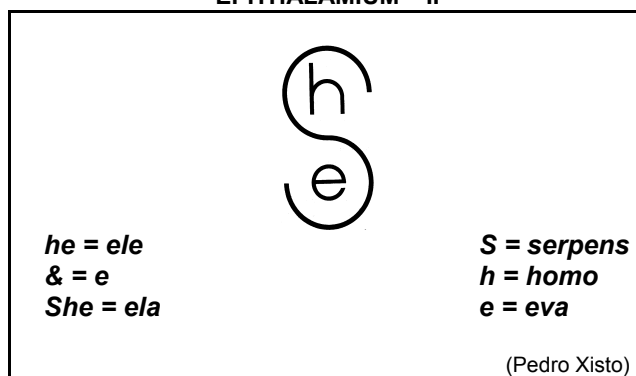
Antes de uma eleição para prefeito, certo instituto realizou uma pesquisa em que foi consultado um número significativo de eleitores, dos quais 36% responderam que iriam votar no candidato X; 33%, no candidato Y e 31%, no candidato Z. A margem de erro estimada para cada um desses valores é de 3% para mais ou para menos. Os técnicos do instituto concluíram que, se confirmado o resultado da pesquisa,

- (A) apenas o candidato X poderia vencer e, nesse caso, teria 39% do total de votos.
- (B) apenas os candidatos X e Y teriam chances de vencer.
- (C) o candidato Y poderia vencer com uma diferença de até 5% sobre X.
- (D) o candidato Z poderia vencer com uma diferença de, no máximo, 1% sobre X.
- (E) o candidato Z poderia vencer com uma diferença de até 5% sobre o candidato Y.

18.

O poema abaixo pertence à poesia concreta brasileira. O termo latino de seu título significa “epitalâmio”, poema ou canto em homenagem aos que se casam.

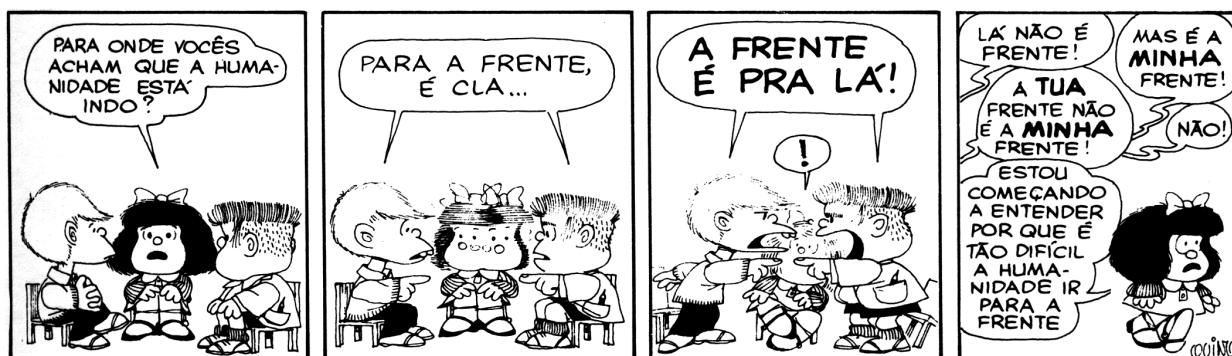
EPITHALMIUM – II



Considerando que símbolos e sinais são utilizados geralmente para demonstrações objetivas, ao serem incorporados no poema “Epithalamium - II”,

- (A) adquirem novo potencial de significação.
- (B) eliminam a subjetividade do poema.
- (C) opõem-se ao tema principal do poema.
- (D) invertem seu sentido original.
- (E) tornam-se confusos e equivocados.

19.



A conversa entre Mafalda e seus amigos

- (A) revela a real dificuldade de entendimento entre posições que pareciam convergir.
- (B) desvaloriza a diversidade social e cultural e a capacidade de entendimento e respeito entre as pessoas.
- (C) expressa o predomínio de uma forma de pensar e a possibilidade de entendimento entre posições divergentes.
- (D) ilustra a possibilidade de entendimento e de respeito entre as pessoas a partir do debate político de idéias.
- (E) mostra a preponderância do ponto de vista masculino nas discussões políticas para superar divergências.

Instruções: As questões de números 20 e 21 referem-se ao poema abaixo.

Brasil

O Zé Pereira chegou de caravela
 E perguntou pro guarani da mata virgem
 — Sois cristão?
 — Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte
 Teterê tetê Quizá Quizá Quecê!
 Lá longe a onça resmungava Uu! ua! uu!
 O negro zonzo saído da fomalha
 Tomou a palavra e respondeu
 — Sim pela graça de Deus
 Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!
 E fizeram o Carnaval

(Oswald de Andrade)

20.

Este texto apresenta uma versão humorística da formação do Brasil, mostrando-a como uma junção de elementos diferentes. Considerando-se esse aspecto, é correto afirmar que a visão apresentada pelo texto é

- (A) ambígua, pois tanto aponta o caráter desconjuntado da formação nacional, quanto parece sugerir que esse processo, apesar de tudo, acaba bem.
- (B) inovadora, pois mostra que as três raças formadoras – portugueses, negros e índios – pouco contribuíram para a formação da identidade brasileira.
- (C) moralizante, na medida em que aponta a precariedade da formação cristã do Brasil como causa da predominância de elementos primitivos e pagãos.
- (D) preconceituosa, pois critica tanto índios quanto negros, representando de modo positivo apenas o elemento europeu, vindo com as caravelas.
- (E) negativa, pois retrata a formação do Brasil como incoerente e defeituosa, resultando em anarquia e falta de seriedade.

21.

A polifonia, variedade de vozes, presente no poema resulta da manifestação do

- (A) poeta e do colonizador apenas.
- (B) colonizador e do negro apenas.
- (C) negro e do índio apenas.
- (D) colonizador, do poeta e do negro apenas.
- (E) poeta, do colonizador, do índio e do negro.

22.

O jivaro

Um Sr. Matter, que fez uma viagem de exploração à América do Sul, conta a um jornal sua conversa com um índio jivaro, desses que sabem reduzir a cabeça de um morto até ela ficar bem pequenina. Queria assistir a uma dessas operações, e o índio lhe disse que exatamente ele tinha contas a acertar com um inimigo.

O Sr. Matter:
 — Não, não! Um homem, não. Faça isso com a cabeça de um macaco.

E o índio:
 — Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!

(Rubem Braga)

O assunto de uma crônica pode ser uma experiência pessoal do cronista, uma informação obtida por ele ou um caso imaginário. O modo de apresentar o assunto também varia: pode ser uma descrição objetiva, uma exposição argumentativa ou uma narrativa sugestiva. Quanto à finalidade pretendida, pode-se promover uma reflexão, definir um sentimento ou tão-somente provocar o riso.

Na crônica *O jivaro*, escrita a partir da reportagem de um jornal, Rubem Braga se vale dos seguintes elementos:

| Assunto | Modo de apresentar | Finalidade |
|-------------------------|-------------------------|-----------------------|
| (A) caso imaginário | descrição objetiva | provocar o riso |
| (B) informação colhida | narrativa sugestiva | promover reflexão |
| (C) informação colhida | descrição objetiva | definir um sentimento |
| (D) experiência pessoal | narrativa sugestiva | provocar o riso |
| (E) experiência pessoal | exposição argumentativa | promover reflexão |

23.

Cândido Portinari (1903-1962), em seu livro *Retalhos de Minha Vida de Infância*, descreve os pés dos trabalhadores.

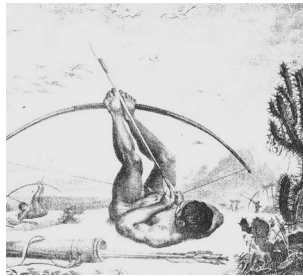
Pés disformes. Pés que podem contar uma história. Confundiam-se com as pedras e os espinhos. Pés semelhantes aos mapas: com montes e vales, vincos como rios. (...) Pés sofridos com muitos e muitos quilômetros de marcha. Pés que só os santos têm. Sobre a terra, difícil era distingui-los. Agarrados ao solo, eram como alicerces, muitas vezes suportavam apenas um corpo franzino e doente.

(Cândido Portinari, *Retrospectiva*, Catálogo MASP)

As fantasias sobre o Novo Mundo, a diversidade da natureza e do homem americano e a crítica social foram temas que inspiraram muitos artistas ao longo de nossa História. Dentre estas imagens, a que melhor caracteriza a crítica social contida no texto de Portinari é



(A)



(B)



(C)



(D)



(E)

24.

O movimento *hip-hop* é tão urbano quanto as grandes construções de concreto e as estações de metrô, e cada dia se torna mais presente nas grandes metrópoles mundiais. Nasceu na periferia dos bairros pobres de Nova Iorque. É formado por três elementos: a música (o *rap*), as artes plásticas (o grafite) e a dança (o *break*). No *hip-hop* os jovens usam as expressões artísticas como uma forma de resistência política.

Enraizado nas camadas populares urbanas, o *hip-hop* afirmou-se no Brasil e no mundo com um discurso político a favor dos excluídos, sobretudo dos negros. Apesar de ser um movimento originário das periferias norte-americanas, não encontrou barreiras no Brasil, onde se instalou com certa naturalidade – o que, no entanto, não significa que o *hip-hop* brasileiro não tenha sofrido influências locais. O movimento no Brasil é híbrido: *rap* com um pouco de samba, *break* parecido com capoeira e grafite de cores muito vivas.

(Adaptado de *Ciência e Cultura*, 2004)

De acordo com o texto, o *hip-hop* é uma manifestação artística tipicamente urbana, que tem como principais características

- (A) a ênfase nas artes visuais e a defesa do caráter nacionalista.
- (B) a alienação política e a preocupação com o conflito de gerações.
- (C) a afirmação dos socialmente excluídos e a combinação de linguagens.
- (D) a integração de diferentes classes sociais e a exaltação do progresso.
- (E) a valorização da natureza e o compromisso com os ideais norte-americanos.

25.

Nesta tirinha, a personagem faz referência a uma das mais conhecidas figuras de linguagem para

- (A) condenar a prática de exercícios físicos.
- (B) valorizar aspectos da vida moderna.
- (C) desestimular o uso das bicicletas.
- (D) caracterizar o diálogo entre gerações.
- (E) criticar a falta de perspectiva do pai.

FRANK & ERNEST / Bob Thaves



Instruções: As questões de números 26 e 27 referem-se ao poema abaixo.

Cidade grande

*Que beleza, Montes Claros.
Como cresceu Montes Claros.
Quanta indústria em Montes Claros.
Montes Claros cresceu tanto,
ficou urbe tão notória,
prima-rica do Rio de Janeiro,
que já tem cinco favelas
por enquanto, e mais promete.*

(Carlos Drummond de Andrade)

26.

Entre os recursos expressivos empregados no texto, destaca-se a

- (A) metalinguagem, que consiste em fazer a linguagem referir-se à própria linguagem.
- (B) intertextualidade, na qual o texto retoma e reelabora outros textos.
- (C) ironia, que consiste em se dizer o contrário do que se pensa, com intenção crítica.
- (D) denotação, caracterizada pelo uso das palavras em seu sentido próprio e objetivo.
- (E) prosopopéia, que consiste em personificar coisas inanimadas, atribuindo-lhes vida.

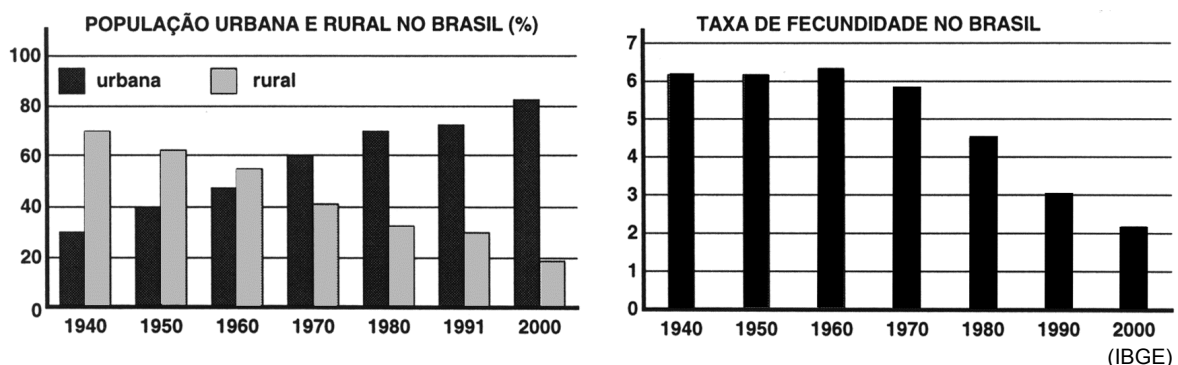
27.

No trecho “Montes Claros cresceu tanto,/ (...),/ que já tem cinco favelas”, a palavra **que** contribui para estabelecer uma relação de consequência. Dos seguintes versos, todos de Carlos Drummond de Andrade, apresentam esse mesmo tipo de relação:

- (A) “Meu Deus, por que me abandonaste / se sabias que eu não era Deus / se sabias que eu era fraco.”
- (B) “No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu / a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu / chamava para o café.”
- (C) “Teus ombros suportam o mundo / e ele não pesa mais que a mão de uma criança.”
- (D) “A ausência é um estar em mim. / E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços, / que rio e danço e invento exclamações alegres.”
- (E) “Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas que esperam ser escritos.”

28.

Ao longo do século XX, as características da população brasileira mudaram muito. Os gráficos mostram as alterações na distribuição da população da cidade e do campo e na taxa de fecundidade (número de filhos por mulher) no período entre 1940 e 2000.



Comparando-se os dados dos gráficos, pode-se concluir que

- (A) o aumento relativo da população rural é acompanhado pela redução da taxa de fecundidade.
- (B) quando predominava a população rural, as mulheres tinham em média três vezes menos filhos do que hoje.
- (C) a diminuição relativa da população rural coincide com o aumento do número de filhos por mulher.
- (D) quanto mais aumenta o número de pessoas morando em cidades, maior passa a ser a taxa de fecundidade.
- (E) com a intensificação do processo de urbanização, o número de filhos por mulher tende a ser menor.