

# AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: UM CAMPO DE RELAÇÕES<sup>1</sup>

## *EVALUATION, CURRICULUM AND TEACHING HISTORY IN MIDDLE EDUCATION: A FIELD OF RELATIONS*

Selva Guimarães FONSECA<sup>2</sup>  
Zeli Alvim de OLIVEIRA<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre o currículo, a avaliação da aprendizagem, o ensino de História no nível médio, no atual contexto social, econômico, político e cultural. Algumas indagações orientam a reflexão: como esses elementos constituem-se no processo histórico, político, econômico e social? Quais são as finalidades e relações dentro da escola? Qual ou quais abordagens mais recorrentes na constituição desses elementos, no contexto da educação escolar? Procuramos discutir as concepções de avaliação da aprendizagem e os vínculos dessas concepções com os saberes e as práticas curriculares de História no Ensino Médio na educação escolar brasileira.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Ensino de História; Currículo.

### ABSTRACT

*This article aims at analyzing the relations between curriculum, evaluation of learning and teaching History in middle education in the light of contemporary social, economic, political and cultural contexts. These questions orient the reflection: How are these elements constituted in the historical, political, economic and social process? What are the purposes and relations of the school? What are the more recurrent approaches in the constitution of those elements within the context of school*

---

<sup>(1)</sup> Este texto é resultado do projeto de Pesquisa "Formação docente, saberes e práticas de ensino de História" e financiado pelo CNPq no qual se insere a dissertação "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", desenvolvida no PPGE-UFU.

<sup>(2)</sup> Professora Adjunto IV, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora de Produtividade do CNPq Email Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: <selva@ufu.br>.

<sup>(3)</sup> Mestra pelo PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Uberlândia. E-mail: <alvim@uol.com.br>.

*education? We tried to discuss the concepts of evaluating learning and the link that these concepts have with knowledge and the curriculum practices of teaching History in Brazilian middle school education.*

**Key words:** Evaluating Learning; Teaching History; Curriculum.

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

A avaliação da aprendizagem, de acordo com estudos e pesquisas na área, 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 sociopolítico, o cognitivo, o filosófico, o históricocultural 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.

Neste texto, 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.

### **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 neopositivista, 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 os Vestibulares, 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, p.18), 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”.

Para Romão, 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.” (ROMÃO, 1998, p.56).

Dessa forma, Haydt, 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 (HAYDT, 2004, p.10).

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

Para Esteban, 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, (...) (ESTEBAN, 2003, 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 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 (HOFFMANN, 2001, 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, 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 (ROMÃO, 1998, 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, 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 (LUCKESI, 1999, 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 aprendizado, 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 Exame Nacional do Ensino médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). 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 de inspiração 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, o “centro do sistema didático e do sistema de ensino” (PERRENOUD, 1999, p.145).

A avaliação posta no centro do ensino está mais vinculada à perspectiva formativa e menos seletiva. Perrenoud 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 (PERRENOUD, 1999, 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, 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.” (PERRENOUD, 1999, 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.” (PERRENOUD, 1999, 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, 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.” (PERRENOUD, 1999, 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 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 (CASTANHO, 2000, p.160).

Para o autor, 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 do autor, 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. (LUCKESI, 1999, 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, 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.” (PERRENOUD, 1999, p.151).

De acordo com Perrenoud, 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. (PERRENOUD, 1999, p.151).

Compreendemos 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: (...)” (PERRENOUD, 1999, 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, 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. (LUCKESI, 1999, 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.” (LUCKESI, 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, 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 (VILLAS BOAS, 2004, 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, 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” (ESTEBAN, 2001, p.8). 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.

### **Currículo e ensino de História: diversificação das abordagens**

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. Media as relações escola, conhecimento e 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, p.94), o currículo é um artefato da educação escolarizada. 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, “a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história.” (VEIGA-NETO, 1999, p.96).

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

Para o autor, 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 Lingüística e a Epistemologia.

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 e Silva, 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 (MOREIRA; SILVA 2000, 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, 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.” (LOPES, 2002, 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, 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. (SACRISTÁN, 2000, 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 passou 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 Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE) no Estado de Minas Gerais. Anteriores à institucionalização do Currículo Nacional e das Avaliações Nacionais, havia outros eficientes mecanismos de controle, como, por exemplo, a censura (nos períodos ditatoriais, os programas de ensino, os exames vestibulares e os materiais didáticos).

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 e 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 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.” (APPLE, 1982, p.98-99). Segundo o autor,

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 (APPLE, 1982, 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, 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, 1996), 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. (LOPES, 2002, p.93).

De acordo com Lopes (2002), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 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).

Inserir-se, 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 Ministério da Educação (MEC), 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 (BRASIL, 2002).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCN, 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.” (BRASIL, 2002, p.16).

Essa idéia assenta-se no desenvolvimento de “habilidades e competências” culturais e cognitivas para o pleno desenvolvimento humano,

segundo o Brasil (2002). Sabemos que a expressão: “habilidades e competências” é uma expressão apropriada e resignificada 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 PCN, produzidos pelo Ministério da Educação, a proposta para o Ensino Médio 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. (BRASIL, 2002, 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 Brasil (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, p.18), 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.

Vivemos, no Brasil, as transformações ocasionadas pela globalização, pela

mundialização que têm provocado movimentos, debates acerca das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. O enfoque sobre uma formação cidadã, reforça a idéia do pertencimento do sujeito a esse mundo, ao mercado, ao país globalizado.

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, nos parâmetros curriculares, está, intimamente, ligada às necessidades do mercado capitalista em que vivemos.

O Ensino Médio assume, nos PCN, 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 PCN 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 Brasil (2002), é ou são modalidades estruturais da inteligência (cognitivas, socioafetivas e psicomotoras), como as ações e as operações utilizadas para estabelecer relações entre fenômenos e pessoas com o objetivo de compreendê-las. Segundo os PCN, 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 (BRASIL, 2002, 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 XXI, exemplos de obras que enfatizam essas relações local/global neste século: (DELORS, 2002; MORIN, 2002). Segundo os PCN: 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 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, 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” (BITTENCOURT, 2003, 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.” (BITTENCOURT, 2003, p.18).

Para Bittencourt, 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 (BITTENCOURT, 2003, 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 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 (LOPES, 2002, p.108).

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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação da identidade cidadã nos/dos jovens, de acordo com os princípios curriculares do Estado Brasileiro, a partir das reformas dos anos 1990, busca estabelecer padrões de atuação, de convivência, de responsabilidade e de afetividade do indivíduo na sociedade. Homogeneizam-se valores e culturas, apesar de os documentos enfatizarem 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 PCN:

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 (BRASIL, 2002, 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 da história da sociedade brasileira. Deste modo, nos PCNs, fica evidente a preocupação de localizar, no campo da História, questões que remetam ao tempo que vivemos, como a identificação da heterogeneidade e a distinção das particularidades da cidadania cultural, a política da convivência e a tolerância do diferente.

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.

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 cidadão/trabalhador/consumidor, 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,

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. (FONSECA, 2003, p.95)

Podemos afirmar que, deste modo, o professor de História no Ensino Médio, enfrenta o desafio de lidar com a contradição – cultivar o respeito à diferença; combater as formas de exclusão –, e trabalhar a construção da cidadania em todas as suas dimensões. Exercer a docência conscientemente requer posturas críticas e problematizadoras do conhecimento histórico do passado e da vida em sociedade o que é recorrente na literatura da área, pois, o ensino de História tem o papel educativo de desvelar a lógica das relações sociais, políticas, culturais e econômicas.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A.J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M.W. **Ideologia e currículo.** Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003, p.11-27.
- 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. Disponível em: <[www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf](http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf)>. Acesso em: 2 nov. 2004.
- 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.
- CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papirus, 1991.
- CASTANHO, S. Ainda avaliar? In: CASTANHO, Maria Eugênia L.M.; CASTANHO, S. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papirus, 2000, p.159-179.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2002.
- ESTEBAN, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.7-28.
- ESTEBAN, M.T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003.
- FONSECA, S.G. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas: Papirus, 2003.
- HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2004.
- HOFFMANN, J. Mitos da avaliação no 2º e 3º graus. In: HOFFMANN, J. **Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2000, p.75-84.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LOPES, A.C. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MACEDO, E.F.; MOREIRA, A.F.B. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002, p.93-118.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1999.
- MACEDO, E.F.; MOREIRA, A.F.B. Currículo, identidade e diferença. In: MACEDO, E. F.; MOREIRA, A.F.B. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002, p.11-33.
- MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2000.



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

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

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELLOS, C.S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

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

VILLAS BOAS, B.M.F. A avaliação em cursos de Pedagogia para professores em exercício: desenvolvendo a autonomia intelectual do professor-aluno. In: JUNQUEIRA, S.R.A.; MARTINS, P.L.O.; ROMANOWSKI, J.P. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.