

A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS DE 1889 ATÉ A INSTITUIÇÃO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO

Rosiane Pereira Lima¹

GD 5 – História da Educação e da Educação Matemática

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta inicial de pesquisa de mestrado, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo. É uma pesquisa de cunho histórico-documental com abordagem qualitativa, que intenta discutir aspectos da Avaliação Educacional, com enfoque nas avaliações externas e em larga escala da Matemática. Abordamos o objeto de pesquisa na perspectiva da História Cultural, com aporte nas concepções de Estratégias e Táticas (De Certeau, 1994), nos conceitos de Representação e Apropriação (CHARTIER, 1990), na Cultura Escolar (JULIA, 2001) e na História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990). Espera-se extrair, por meio dos vestígios encontrados na história das avaliações educacionais no ensino de Matemática no Espírito Santo, as finalidades do ensino da disciplina e sua relação com os processos de avaliação em diferentes momentos, com o intuito de compreender a atual representação das avaliações educacionais externas em Matemática para a comunidade escolar, para os agentes políticos e para a sociedade, após a instituição do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES).

Palavras-chave: Avaliação em Matemática. Avaliação Externa. História da Educação Matemática. PAEBES.

APRESENTAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA

Este trabalho foi motivado por questões surgidas devido à crescente valorização das avaliações externas em Matemática nos últimos anos, sendo utilizadas pelos governos como estratégia na busca de “melhoria” da qualidade da educação pública estadual do Espírito Santo.

Melhorar a qualidade do ensino público por meio da apropriação dos resultados das avaliações externas é um discurso proferido tanto por parte dos gestores escolares como da Secretaria de Estado da Educação. Em função disso, é notório no ambiente escolar, que os professores tem se ocupado mais de cumprir os conteúdos das Matrizes de Referência dessa multiplicidade de avaliações, do que da aprendizagem dos alunos, no sentido de ensinar para dar significado aos conteúdos matemáticos.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica; Mestrado em Ensino na Educação Básica. E-mail: rosimat2014@gmail.com. Orientador (a): Moysés Gonçalves Siqueira Filho.

Apenas no ano de 2019, os alunos da 3ª série do Ensino Médio farão, entre outubro e novembro, a prova do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, a Prova Brasil, que fornece dados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio, além da Avaliação Diagnóstica chamada de PAEBES Trimestral, que é aplicada a cada trimestre do ano letivo e atribui uma das notas parciais a todas as séries do Ensino Médio, em todas as escolas públicas estaduais.

Considerando a lógica do exame, como destaca Buriasco & Soares (2012), tem-se buscado “treinar” os alunos para responder corretamente ao modelo de questões abordadas nas avaliações externas, e, embora para a Secretaria de Educação, a prática docente não deva pautar-se nas avaliações que são externas à escola, elas não podem ser ignoradas, uma vez que o sucesso ou o fracasso escolar é definido por meio de notas e, além disso, é crescente a cobrança por resultados. A Secretaria considera que a avaliação externa ou em larga escala

[...] é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um diagnóstico de seu desempenho (ESPIRITO SANTO, 2017, p.22).

Todo esse entorno, faz com que a relação entre a avaliação e a qualidade na educação seja amplamente discutida quando se trata de políticas educacionais eficientes, e aparece em importantes textos oficiais, como o Marco de Dakar (2001).

A qualidade está no cerne da educação e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida (UNESCO, 2001, p.20).

O Ministério da Educação também considera que “as avaliações educacionais devem ser um instrumento para a melhoria da qualidade do ensino, a partir da apropriação dos resultados e da aplicação pedagógica da escola (BRASIL 2014)”. Werle (2010, p.23), considera que a amplitude alcançada pelas avaliações em larga escala permite fazer uma reflexão, a partir de seus resultados, “acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema.”

As avaliações em larga escala do ensino público são realizadas por meio de provas. No entanto, avaliar é um conceito muito mais amplo, do qual outros fatores são essenciais para que ela seja efetivada. Pesquisas sugerem que é uma ilusão pensar que provas avaliam a aprendizagem, ideias corroboradas por Buriasco & Soares (2012, p. 106), ao destacarem que,

[...] a avaliação tem servido para reconhecer a presença ou não de determinado conteúdo, mas não para indicar o que os alunos sabem ou como interpretam as leituras que fazem. Tampouco fornece informações sobre o seu processo de aprendizagem, nem indica os limites da interpretação do professor.

A avaliação deve sim fazer parte do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos matemáticos, mas ela deve examinar o aluno de forma integral. A matemática não se resume à utilização de fórmulas e símbolos, é preciso estimar a capacidade do educando de “encontrar padrões, buscar regularidades, ler tabelas e gráficos, relacionar dados, montar esquemas, elaborar procedimentos (BURIASCO;SOARES, 2012, p. 111)” e para tanto, segundo as autoras, analisar o desenvolvimento desse processo valorizando a produção escrita e as falas dos alunos deve ser o objetivo principal da avaliação escolar. Para além disso, outro fator importante são as diversidades encontradas em uma sala de aula, tanto nos aspectos emocionais, quanto cognitivos, culturais e sociais. Na concepção de Freire (1996, p.65):

É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender.

Portanto, resultados quantitativos obtidos em avaliações tradicionais da aprendizagem, que servem de parâmetros para obtenção de índices nacionais, estaduais e das instituições escolares, é apenas uma ponta do que podemos considerar como avaliação do sistema educacional. Sendo assim, será que podemos condicionar a elas a qualidade desse sistema?

As polêmicas que permeiam a Educação Matemática e as avaliações externas são diversas e geram muitos questionamentos na comunidade escolar, em especial nos docentes da educação básica. Alguns defendem que avaliar o desempenho escolar por meio de provas e testes em larga escala, reflete positivamente nas práticas e metodologias de ensino, por meio da apropriação de seus resultados e sua utilização para o desenvolvimento de ações de melhorias. Outros concebem essas avaliações como um método puramente quantitativo, que não leva em consideração aspectos sociais, emocionais e culturais das comunidades escolares, aspectos estes, que ganharam importância nos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e que são defendidos por teóricos e pesquisadores, que entendem que a aprendizagem está diretamente relacionada com o sujeito e tudo que o cerca.

Em consonância com D’Ambrósio, acredito que os resultados das avaliações tradicionais são pouco relevantes para efetivas mudanças que contribuam para melhorar a

qualidade da educação. Para ele “uma análise do impacto social, assim como o do comportamento dos indivíduos e da sociedade de forma geral, é o que deveria ser o objetivo da avaliação (D’AMBROSIO, prefácio in VALENTE (org), 2012, p.9)”. Todas essas considerações levam à reflexão sobre o que, de fato, é “qualidade” na educação.

Diante do exposto, é importante que haja entendimento e conhecimento acerca da Avaliação Educacional, se, e em quê, ela influencia a qualidade do ensino, especificamente na Matemática, para que os estudantes se apropriem do conhecimento e, dentro da sua realidade, desenvolvam as habilidades e competências necessárias para sua formação como cidadão, afinal, de acordo com art. 2º da LDB:

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 (BRASIL, 1996).

Minhas experiências como docente na rede estadual, me levaram a questionar o fato dos responsáveis pelas políticas públicas em educação do Espírito Santo, considerarem tão importante medir o conhecimento matemático por meio de instrumentos avaliativos que promovem resultados quantitativos e não consideram as especificidades de cada região, de cada instituição escolar, de cada estudante enquanto sujeito em formação.

Muitas indagações surgiram ao tentar entender como e em quê os índices educacionais obtidos nas avaliações em larga escala de fato contribuem para a melhoria na qualidade da educação e para modificar a representação negativa que a maioria dos alunos tem da matemática. Nas políticas educacionais que são desenvolvidas, e no dia a dia do cotidiano escolar, somos cada vez mais cobrados por resultados numéricos quando a preocupação com a aprendizagem fica em segundo plano.

Preocupada com a forma pela qual os alunos se apropriam da Matemática e acreditando que a aprendizagem deve nortear o trabalho docente, diante das minhas aflições, escolhi como objeto de estudo as Avaliações Educacionais Externas e suas implicações para a Educação Matemática em sua perspectiva histórica. Para tanto, posto que, segundo Valente (2007) “não existem fatos históricos sem questões postas pelo historiador”, me proponho a investigar a seguinte questão: **Quais caminhos foram percorridos pela Avaliação Educacional em Matemática no Espírito Santo, desde sua constituição até ser consolidada como Política Pública em Educação, com a institucionalização do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo?**

Adentrar a História da Educação Matemática, no intuito de estabelecer uma relação dialética entre o passado e o presente, é fundamental para compreender o processo de constitucionalização da Avaliação Educacional e seus desdobramentos na educação matemática. Para Bloch (2001) “[...] o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. [...] Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa.” Conhecer os caminhos percorridos pelas avaliações educacionais e seus desdobramentos, é importante para compreendermos a configuração que se tem a respeito delas em nosso atual sistema educacional, especialmente as externas, com sua ampla utilização para obtenção de índices educacionais e para a implantação de políticas públicas que visam a “qualidade na educação”.

O longo recorte temporal escolhido é no intuito de reconstituir os caminhos percorridos pela Avaliação Educacional desde a Proclamação da República em 1889, até que a Matemática e ela própria ganhassem destaque nas políticas educacionais no Brasil e no Espírito Santo, consolidada com a institucionalização do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), que utiliza a disciplina de Matemática, juntamente com Língua Portuguesa como parâmetro para obtenção resultados e implementação de ações para melhorias na educação pública.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Minha intenção é desenvolver uma pesquisa qualitativa, de cunho histórico-documental, que busca encontrar os vestígios do passado, por meio das marcas deixadas em documentos, os quais podem ser segundo Gil (2008, p.147), “[...] não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”. Vestígios estes, que só podem ser encontrados mediante análise crítica do pesquisador, pois segundo Valente (2007), os documentos se “transformam em fontes face às interrogações do historiador (p. 32).” Para o autor, a especificidade de um historiador em educação matemática “é a de elaboração de fatos históricos relativos ao ensino de matemática (p.39)”.

É sabido que as escolas produzem uma infinidade de documentos escritos, porém, quando se trata de documentos antigos, eles não são fáceis de encontrar, segundo Julia (1990), isso se deve ao fato de as produções dos alunos não serem valorizadas e de as escolas terem

constantemente a necessidade de ganhar espaço. Portanto, reunir os documentos que estima necessário é uma das tarefas mais difíceis do historiador. De fato ele não conseguiria realizá-la sem a ajuda de guias diversos, como inventários de arquivos ou de bibliotecas, catálogos de museus, repertórios bibliográficos, entre outros (BLOCH, 2001).

Me tornar uma pesquisadora em História da Educação Matemática é um grande desafio, afinal, em minha leiga concepção, a história são os acontecimentos do passado que levaram à construção do presente, e que posso conhecer por meio dos livros, filmes e museus. Bem diferente de encontrar vestígios desse passado e contar eu mesma a sua história. Acerca da história e seu significado, para Ghiraldelli (2001)

A palavra história tem, entre outros, dois significados básicos. Ela se refere tanto aos processos de existência e vida real dos homens no tempo como ao estudo científico, à pesquisa e ao relato estruturado desses processos humanos. Há ainda, o termo historiografia, cujo objeto consiste no discurso sobre a história (p.11).

Para esse mesmo autor, a História da Educação se insere nos dois sentidos da palavra história e reforça Chervel (1990), compreendendo-a como “história da educação e da pedagogia (GHIRALDELLI, 2001, p.11)”. Dessa forma,

[...] a história da educação e da pedagogia deve ser vista em seus dois principais planos: o das políticas educacionais e o das construções pedagógico-didáticas. O primeiro envolve a relação entre Estado, educação e sociedade. Diz respeito aos projetos educacionais das diversas classes sociais, com destaque para o projeto das classes dominantes e dirigentes que, uma vez controladoras do estado, implementam tais projetos na medida em que ditam as leis e normas educacionais, e na medida em que negociam tais normas e leis com as classes não dominantes. O segundo plano, que envolve construções pedagógico-didáticas, diz respeito ao trabalho prático e às teorizações das classes sociais quanto ao fazer pedagógico nas unidades escolares ou unidades educacionais (GHIRALDELLI, 2001, p.12).

As avaliações externas se inserem no plano das políticas educacionais e como tal, não podem ser dissociadas de uma estratégia de controle dos agentes políticos às instituições escolares e ao trabalho do professor, e também não podem ser ignoradas pela comunidade escolar, posto que as instituições escolares estão subordinadas ao Estado, situações que refletem na prática docente e na cultura escolar, muitas vezes norteando as ações pedagógicas e didáticas da escola. Portanto, corroboro com Popkewitz quando diz que,

[...] a avaliação é uma estratégia estatal que aparece como parte da produção de idéias de um campo social. Esta produção inclui as relações de poder. [...] A avaliação forma parte da regulação, controle e governo do estado [...] cumpre fins de ‘policia’, tanto se a considerarmos como parte do nobre propósito e desejo dos que procuram melhorar a escola, como se cremos que forma parte do aspecto mais obscuro da regulação social (POPKEWITZ, 1992, p. 95-7 apud SOBRINHO, 2003, p. 93).

Assim, assumindo como *estratégia*, na concepção de De Certeau (1994, p. 99), “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”, infere-se que a intenção dos agentes políticos é modificar o cotidiano escolar e o trabalho docente por meio de mecanismos de controle, o que de fato acontece.

E nesse contesto, considerando que a história cultural, tem como objeto principal, segundo Chartier (1990), “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” e que embora “as representações do mundo social” busquem unanimamente um “diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos grupos que as forjam (p.17)”, acredito que conhecer a gênese da avaliação na educação e suas transformações ao longo do tempo, nos levará a entender o porquê das políticas de avaliações educacionais serem concebidas como estratégia de dominação das instituições escolares e do trabalho docente, interferindo na cultura escolar, e mesmo assim serem tidas por parte da sociedade como um importante meio de medir a qualidade na educação.

A história das avaliações em Matemática fazem parte da História da Educação Matemática e conhecê-la é importante para compreendermos aspectos importantes da Matemática como Cultura e como disciplina escolar. Para Chervel (1990) a história de uma disciplina escolar pode desempenhar um papel importante na história da educação e na história cultural. Ao reconhecermos que a história da matemática se confunde com a própria história da humanidade, é fácil concebê-la como parte da história cultural. A matemática foi construída pelo homem, com base na resolução de problemas reais, gerados por necessidades humanas, e que envolvem, direta ou indiretamente, tudo o que está ao nosso redor. Porém, a história da disciplina de Matemática mostra que o fato de a Matemática ter sido fundamental para o desenvolvimento da humanidade, não denota que na escola haja esse mesmo reconhecimento.

As transformações culturais possuem uma estreita relação com as finalidades do ensino e, por conseguinte, com a cultura escolar, podendo influenciar diretamente a constituição de uma disciplina escolar. Essas finalidades podem ser segundo Chervel (1990): religiosas, sócio-políticas, culturais ou de ordem psicológica e todos esses elementos fazem parte da cultura escolar, descrita por Julia (2001, p.10), como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de *práticas* que

permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. As finalidades do ensino são então definidas de acordo com as necessidades de cada época e “[...] os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida (CHERVEL, 1990)”. Ainda segundo Chervel (1990), “a identificação, a classificação e a organização desses objetivos ou dessas finalidades são uma das tarefas da história das disciplinas escolares”, sendo assim,

[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação em massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (CHERVEL, 1990).

Ao citar “as provas de natureza docimológica”, Chervel (1990) ressalta que “as necessidades de avaliação dos alunos nos exames internos ou externos” desemboca em dois “fenômenos que pesam sobre o desenrolar das disciplinas escolares: [...] a especialização de certos exercícios na sua função de exercícios do controle [...] e [...] o peso considerável que as provas do exame final exercem por vezes sobre o desenrolar da classe [...]”, o que interfere diretamente no avanço da disciplina. Pensando na Matemática como cultura e diante das marcas impressas pela história da disciplina de matemática e sua representação na cultura escolar, corroboro com Valente (2012), quando diz que:

[...] o estudo histórico dos processos de avaliação pode contribuir em boa medida para o entendimento da organização dos ensinamentos escolares; em específico, para a compreensão de como a matemática escolar foi constituída e chegou até nossas salas de aula hoje (p. 13).

BREVE RELATO DAS FASES HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Com aporte na história das disciplinas escolares (Chervel, 1990), na cultura escolar (JULIA, 2001) e nas finalidades do ensino no contexto da história cultural (CHARTIER, 2002), o recorte temporal escolhido pretende analisar a constituição da avaliação externa em matemática para compreender a essência de sua atual representação. Para tanto, precisamos entender o contexto de seu surgimento e desenvolvimento, inicialmente nos Estados Unidos. Sobrinho (2003) descreve cinco fases históricas da avaliação educacionais.

1) A primeira, conhecida como pré-Tyler, compreende os últimos anos do século XIX e as três primeiras décadas do século XX. Centrava-se na “elaboração e aplicação de testes”. O autor destaca que nesse momento, a avaliação era baseada no positivismo, que segundo Reis (1996), considerava o conhecimento científico como único e verdadeiro, com foco na

“determinação de diferenças individuais, nada tendo a ver ainda com programas escolares (SOBRINHO, 2003, p. 16)”, sendo inserida nesse contexto apenas no começo do século XX, com grandes contribuições de E. L. Thorndike,

[...] o primeiro grande responsável pelo uso dos testes educacionais com função classificatória. Além disso, os testes, as escalas de classificação e as técnicas quantitativas que seus trabalhos estimularam foram largamente utilizadas como instrumentos para atingir a eficiência das escolas (SOBRINHO, 2003, p. 100).

2) A chamada “segunda geração” da avaliação educacional surgiu em 1934, com o educador americano Ralph Tyler. Para Sobrinho (2003) “os objetivos educacionais constituem nesse momento o centro da avaliação”, a preocupação então, era com a “gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições (p. 18)”. Segundo Sobrinho (2003), Tyler é tido como precursor da avaliação de currículo e pai da avaliação educacional, e em sua concepção, a avaliação

[...] seria um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados (SOBRINHO, 2003, p. 19).

Num período em que se fazia necessária a profissionalização da sociedade para atender à demanda da indústria, em pleno processo de expansão, a finalidade da educação era “ser útil ao desenvolvimento econômico”.

A educação se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos. Com esse fim, dedicou-se a elaborar instrumentos adequados a esses diagnósticos, selecionar instrumentos de êxito, como, por exemplo, *tempo* para execução de uma tarefa, *porcentagem* de sucesso na escolarização, número de alunos aprovados nos diversos níveis, e a formular índices para “diagnosticar o êxito da empresa escolar” (Gimeno Sacristán, 1994:15-16) (SOBRINHO, 2003, p. 20).

3) A terceira fase, denominada era da *inocência* (1946-1957), “se caracterizou por certo descrédito, não só quanto à avaliação, mas também à própria educação”. Nesse período, “houve um significativo desenvolvimento de instrumentos utilizados em testes de alcance nacional ou estadual (SOBRINHO, 2003, p. 21)”.

4) O quarto período, denotado de *realismo* (1958 – 1972) foi marcado pela obrigatoriedade da avaliação na educação, por meio das políticas sociais do presidente Kennedy e dos governos seguintes nos Estados Unidos.

No âmbito escolar, não se tratava mais simplesmente de avaliar os alunos, mas também os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias e estratégias de ensino etc. Essa etapa se caracteriza pela realização de muitos trabalhos práticos na área, já não seguindo apenas a orientação positivista e quantitativista, mas também enfoques naturalistas, fenomenológicos e qualitativos (SOBRINHO, 2003, p. 22).

5) A partir de 1973, se delineia a quinta fase, um período considerado por Sobrinho (2003) como da *profissionalização da avaliação*. Uma fase com crescente produção teórica sobre o assunto, que se tornou objeto de estudo de pesquisadores e teóricos, sendo criados, inclusive, cursos de formação em avaliação por algumas universidades. Segundo o autor, passam a proliferar congressos e seminários na área e a avaliação assume novos patamares, ganhando “importância e visibilidade para além das salas de aulas e das instituições educacionais (SOBRINHO, 2003, p. 23)”, é nesse momento que “surge a meta-avaliação ou a avaliação das avaliações” que pode ser entendida como as avaliações em larga escala.

É importante observar que, embora a avaliação relativa a aspectos educacionais tenha tido uma grande evolução desde o início do século XX, adquirindo com o passar dos anos outras significações e enriquecendo-se de aperfeiçoadas e sofisticadas tecnologias e metodologias, ainda hoje, vige uma tendência em certos círculos a confundir-la com medição e a utilizar largamente os testes de verificação de aprendizagem, uns de caráter individual e limitado às salas de aula, alguns outros estendendo-se a âmbitos de alcance nacionais ou até a sistemas comparativos internacionais, que muitas vezes ultrapassam os limites da educação (SOBRINHO, 2003, p. 25).

Meu intuito ao considerar o desenvolvimento da avaliação educacional aqui descrito, é analisar sua influência na história das avaliações educacionais no Brasil e no Espírito Santo, considerando o contexto social, político e cultural, visto que, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, segundo Ghiraldelli (2001), o Brasil passou a dar preferência, economicamente, aos norte-americanos.

Acopladas a essas mudanças na vida econômica do país, vieram as transformações culturais. A vida e o comportamento do cidadão norte-americano, através de filmes, imprensa, literatura etc., começaram a se tornar o novo paradigma para boa parcela da intelectualidade brasileira. Essa influência também se estendeu ao campo educacional e pedagógico. (GHIRALDELLI, 2001, p. 18).

Ao analisar tal influência, nosso objetivo principal é analisar os caminhos percorridos pela Avaliação Educacional Externa, em especial a Avaliação em Matemática, e a contribuição da História para a representação social e política que ela exerce atualmente no cenário educacional do Espírito Santo, considerando os aspectos econômicos, culturais, políticos e sociais. Para alcançá-lo, traçamos objetivos específicos, os quais:

- Investigar a trajetória da Avaliação Educacional em Matemática no período de 1889 até a instituição do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo;
- Examinar os documentos oficiais (leis, decretos, relatórios governamentais, entre outros) e descrever os discursos das autoridades governamentais,

responsáveis pela educação, acerca do processo de Avaliação Educacional em Matemática ao longo do tempo;

- Identificar como a Avaliação Externa em Matemática se desenvolveu no espaço temporal abordado;

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Certamente há muito a percorrer nos passos seguintes da minha pesquisa. Ainda em buscas preliminares por fontes, tenho feito uso nesse primeiro momento, dos conteúdos digitais. A internet nos permite ter acesso aos acervos de documentos digitalizados do Repositório de Conteúdo Digital (RCD), do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES), da Biblioteca Nacional (BNDigital), do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), bem como do acervo do site oficial do Ministério da Educação, onde é possível encontrar muitos documentos oficiais, como leis e decretos de variadas épocas da história do Brasil.

Por ser ainda uma pesquisa em estágio inicial, não há resultados a serem apresentados, mas intento reconstituir a história das avaliações educacionais em Matemática no Espírito Santo, de forma a encontrar vestígios das finalidades do ensino de Matemática em diferentes épocas e sua relação com os processos de avaliação, de forma a tentar explicar a atual representação das avaliações educacionais (externas) para a comunidade escolar, para os agentes políticos e para a sociedade. Atenho-me aqui em minhas considerações iniciais, na certeza que muitos desafios virão até a sua conclusão.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996, Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legisl/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 10/06/2019.

BURIASCO, R.L.C; SOARES, M.T.C. Avaliação de Sistemas Escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática. In: VALENTE, Wagner (org). **Avaliação em Matemática: história e perspectivas atuais**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 101-142.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e Representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa, Portugal: DIFEL, 2002. 122p.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

D'AMBRÓSIO, U. Prefácio. In: VALENTE, Wagner (org). **Avaliação em Matemática: história e perspectivas atuais**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Manual de Gestão: Informações ao gestor escolar da rede estadual do Espírito Santo**. Vitória, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. Coleção magistério: 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 2001. 2ª Ed.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo; Atlas S.A., 2008.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./abr. 2001.

SOBRINHO, J. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

UNESCO/CONSED. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa. 2001.

VALENTE, W. Apontamentos para uma história da avaliação escolar em matemática. In: _____. **Avaliação em Matemática: História e perspectivas atuais**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VALENTE, W. R. **História da Educação Matemática: interrogações metodológicas**. REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática, Santa Catarina, v 2.2, p.28-49, 2007.

WERLE, F. O. C. (Org). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.