



Evaluación del aprendizaje histórico en jóvenes brasileños y los desafíos de las plataformas digitales

Maria Auxiliadora Schmidt*

Universidade Federal do Paraná

Mail: dolinha08@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4820-5913>

Claudia Senra Caraméz

Secretaria de Educação do Paraná

Mail: claudiacaramez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6144-5340>

RESUMEN

El artículo presenta un análisis del proceso de evaluación en Historia para jóvenes estudiantes brasileños de 6º, 7º, 8º y 9º años, con edades entre 11 y 14 años. El objetivo fue recuperar el proceso de evaluación en Historia en Brasil, relacionándolo con las principales directrices curriculares implementadas en el país. Para explicitar el proceso en la actualidad, se realizó un estudio de caso en el Estado de Paraná, utilizando instrumentos de la cultura escolar, como el manual didáctico más utilizado y las plataformas digitales implementadas por el gobierno estatal. La investigación fue de naturaleza cualitativa, se adoptó la metodología del análisis documental, tanto en la investigación de los manuales, como en la de los ejemplos de las plataformas digitales. Los resultados indicaron el predominio de la evaluación por competencias genéricas, lo que no incluye las consideraciones ya señaladas en investigaciones actuales que sugieren que la evaluación basada en competencias específicas del aprendizaje no favorece la formación del pensamiento histórico.

Palabras clave: evaluación, evaluación en Historia, evaluación de jóvenes brasileños, manuales didácticos, plataformas digitales.

Assessment of historical learning in Brazilian youth and the challenges of digital platforms

ABSTRACT

The article presents an analysis of the assessment process in history for young Brazilian students in years 6, 7, 8, and 9, aged 11 to 14. The objective was to examine the history assessment process in Brazil, relating it to the main curriculum guidelines implemented in the country. To clarify the current state of the process, a case study was conducted in the State of Paraná, using instruments of school culture, such as the most widely used teaching manual and the digital platforms implemented by the state government. The research was qualitative in nature, and a documentary analysis methodology was adopted, both for the analysis of manuals and for the examples from digital platforms. The results indicated a predominance of assessment based on generic competencies, which does not include the considerations already noted in current research suggesting that assessment based on specific learning competencies does not foster the development of historical thinking.

Keywords: assessment, assessment in History, assessment of Brazilian youth, teaching manuals, digital platforms.

*Autora de correspondencia: dolinha08@uol.com.br

Recibido: 30/03/2025 – Aceptado: 02/09/2025

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.22550>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

1. Introducción

En Brasil las sucesivas reformas curriculares implementadas desde inicios del siglo xx han sido las principales orientadoras de los principios y procesos de evaluación en la educación básica que atiende a niños y jóvenes entre los 6 y los 14 años. Por este motivo fueron tomadas como referencia para las propuestas de evaluación en los artefactos de la cultura escolar incluyendo: desde los manuales didácticos hasta las prácticas sugeridas en las plataformas digitales destinadas a la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.

Hasta mediados de los años 1930 predominaron las ideas de verificación en las que se buscaba medir el aprendizaje de los alumnos en formas de evaluación dentro del ámbito psicopedagógico, priorizando exámenes estandarizados y necesariamente científicas. A partir de la década de 1950 las teorías del estadounidense Ralph Tyler resonaron en Brasil. Su propuesta conocida como Evaluación por Objetivos fue ampliamente difundida a partir de este periodo. Lo que puede observarse en la sustitución gradual de la expresión «examen escolar» por «evaluación educativa» diseminada por el autor (Tyler, 1973).

Los estudios del investigador estadounidense Benjamin Bloom se convirtieron en una de las principales referencias para la educación brasileña. Su «Taxonomía de los Objetivos Educativos» (1956) fue sintetizada en una secuencia que comprende los siguientes elementos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Esta organización en categorías sigue siendo recomendada en diferentes campos de la enseñanza y continúa difundándose en Brasil a través de propuestas curriculares y manuales didácticos.

De acuerdo con Saviani (2023): «La tarea de la taxonomía de los objetivos educacionales coloca la exigencia de enunciarlos en términos operacionales, esto es, traducirlos en comportamientos expresados por verbos que indican acciones observables y no actos de conciencia» (p. 371). Este tipo de abordajes instrumentales fueron ampliamente adoptados en Brasil y, al mismo tiempo, criticados debido a su aspecto inflexible, pues como advierte Saul (2001) revestían los procesos de evaluación propuestos de una pretendida objetividad. Se entiende que tales modelos de evaluación continúan vigentes en las prácticas de los profesores, inclusive de Historia, a pesar de los cuestionamientos que vienen siendo desarrollados por los especialistas del área (Barca, 2011; Schmidt, 2009; 2018a; 2018b; Schmidt y Gasmão, 2024).

2. Recorridos de la evaluación del aprendizaje en Brasil

Los principios y orientaciones para la evaluación del aprendizaje en Brasil han sido explicitados por las sucesivas reformas curriculares y documentos oficiales que subsidian las políticas públicas en el país. Históricamente este proceso comenzó con la Reforma Educativa Francisco Campos en 1931 (Decreto nº 19.890). En ese momento, la evaluación pasó a concebirse desde una perspectiva sistémica, utilizándola como un mecanismo de aprobación y/o reprobación de un grado hacia otro. En este sentido se establecieron directrices sobre la manera en que debían realizarse los exámenes, aunque sin entrar en el mérito de cuál y cómo sería su naturaleza. Entre otras disposiciones generales se reguló la aplicación de pruebas parciales y finales en cada asignatura. Según Hollanda (1957), en las pruebas y exámenes el llamado “punto” era considerado la principal estrategia evaluativa.

Dentro del marco de las políticas educativas vigentes, la Reforma Capanema, mediante el Decreto-Lei nº 4.244 de 1942, propuso una nueva Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria. Esta propuesta presentaba sugerencias de contenido por grado y orientaciones metodológicas, sin embargo, no introdujo novedades en el proceso de evaluación, manteniendo el mismo esquema de pruebas parciales y finales.

La incorporación de pruebas como estrategia para verificar el aprendizaje comenzó a ser divulgada en Brasil. Se destacaron los autores seleccionados por la CADES –*Campaña de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino da Escola Secundária*– (MEC, 1953), que cumplía la función de capacitar docentes escolares en un periodo en el que aún no existían cursos superiores específicos. Perteneciente al Ministerio de Educación, la CADES ofrecía seminarios y organizaba publicaciones sobre metodología de la enseñanza y temas relacionados con la docencia de diferentes asignaturas, incluida la Historia.

La bibliografía utilizada era mayoritariamente estadounidense, aunque también se destacaban autores brasileños como Delgado de Carvalho, referente en didáctica de Geografía y Estudios Sociales, y Libânio Guedes, uno de los principales autores sobre didáctica de Historia en Brasil. En 1963, Guedes que en ese momento era profesor de Didáctica Especial de Historia en la Universidad del Estado de Guanabara y de Historia en el Colegio Pedro II, publicó una obra clásica en Brasil: *Curso de didática da História* en la que le dedicó un capítulo a la Verificación del Aprendizaje de Historia (Guedes, 1963).

La innovación sugerida por Guedes radicaba en la forma en que se articulaba la evaluación con la concepción de aprendizaje, definida como un proceso de «cambio de comportamiento» mediante la formación de nuevos hábitos, actitudes, asimilación de nuevos conocimientos, desarrollo de la reflexión y el ejercicio mental. La enseñanza de Historia debería adecuarse a tales aspiraciones para favorecer la integración con el mundo histórico-social, impulsar la ampliación de nuevos horizontes espirituales y, especialmente, nutrir a partir del vínculo con el pasado el perfeccionamiento de la personalidad ética, en virtud de la apreciación de los ejemplos morales de la Historia.

La tensión entre propuestas consideradas de la Escuela Tradicional y la Escuela Moderna marcó las décadas de 1950 y 1960, lo que puede interpretarse como indicativo del momento en que se inicia una crisis de la disciplina Historia, provocada principalmente por la consolidación gradual en Brasil de los Estudios Sociales como área de conocimiento.

Durante el gobierno del General Emílio Garrastazu Médici, en el contexto brasileño de una dictadura militar (1964-1985), se aprobó la Ley 5.692 de 1971, en la cual la enseñanza de Estudios Sociales fue impuesta con carácter de obligatoriedad a cada uno de los grados de la antigua Educación Primaria, actualmente denominada Educación Básica. El Dictamen 853/71 (Parecer 853/71) impuesto por el Consejo Federal de Educación determinó el núcleo común obligatorio para los planes de estudio de la Educación Primaria y Secundaria (actualmente Básica y Media). La doctrina curricular de la Ley 5.692/71 fijó los Estudios Sociales como materia. De esta manera los contenidos podrían ser tratados como: Actividades (1º a 4º grado, llamados de Integración Social); Áreas de Estudio (5º a 8º grado, denominados Estudios Sociales); y la disciplina de Historia, únicamente en el secundario. Así, la enseñanza de Historia quedó relegada a la Educación Media, incluida en el plan de estudios con una carga horaria máxima de dos horas semanales durante un año de este curso (Schmidt y Abud, 2014).

La pedagogía tradicional fue siendo reemplazada gradualmente por las directrices de lo que se denominó «pedagogía moderna», marcada por un pronunciado sesgo estadounidense, que legitimaba la política educativa que venía siendo implementada en Brasil. En 1971 el Ministerio de Educación y Cultura, a través de la FENAME –Fundación Nacional de Material Escolar–, publicó un documento orientador para docentes: «Guía Metodológica para Cuadernos MEC - Estudios Sociales», en el que revelaba los cambios que venían ocurriendo referentes a la adopción de los Estudios Sociales. El capítulo VII titulado «La Verificación del Aprendizaje en los Estudios Sociales», presenta una crítica a la verificación tradicional y sugiere las finalidades «actuales de la verificación» que deberían realizarse a partir de tres características básicas:

1. Diagnóstico: Se aplicaría al inicio de todas las actividades con el propósito de levantar información sobre las condiciones de los alumnos, lo que saben y qué conceptos erróneos tienen.
2. Corrección: Un tipo de verificación vigilante, que podrá señalar los errores antes de que los estudiantes los asimilen y también cometidos por los docentes.
3. Juicio: Es la finalidad más tradicional. Lo que cambia es la preocupación por verificar el enriquecimiento integral de cada alumno y su rendimiento en función de su potencial. Hay una verificación individualizada en la que el profesor busca conocer a sus alumnos.

En otro documento «Guía Metodológica para Cuadernos MEC - Historia» se presenta el «Proceso de Evaluación del Aprendizaje en Historia» para la Educación Secundaria, destacando de entrada, la justificación para esta etapa de escolarización:

Nadie sabe qué es realmente el aprendizaje. Se le considera un resultado. Por lo tanto, es sobre este resultado que debe centrarse el profesor para conocer y dar a conocer resultados de la enseñanza. (...) Como el término 'evaluar' es más amplio y abarca conocimientos, actitudes y habilidades, utilizaremos los términos 'medir' o 'verificar', que son más utilizados cuando hablamos, específicamente, de contenido: materia. (FENAME, 1971, p. 23)

Nuevos vientos a favor de un cambio sobre la evaluación soplaban desde el hemisferio norte (Estados Unidos) impulsados por corrientes y teorías emergentes del currículo, particularmente las propuestas por Hilda Taba (1962) y Ralph Tyler (1973). Estos educadores estadounidenses renovaron la idea de evaluación y su lugar en el currículo. Antes, la evaluación era vista principalmente como una cuestión técnica para medir los resultados del aprendizaje mediante instrumentos como pruebas.

Un nuevo conjunto de instrumentos de evaluación comenzó a orientar los criterios de evaluación en su mayoría basados en el trabajo preparado por el *Committee of College and University Examiners* de Estados Unidos, cuya principal referencia era la propuesta de Bloom (1956), denominada «Taxonomía de los Objetivos Educativos». Dicho comité clasificó los objetivos en campos como el “cognitivo” y el “afectivo”. El campo cognitivo abarcaba seis categorías: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. El campo afectivo incluía metas para alcanzar objetivos relacionados con la adquisición de valores, hábitos y actitudes que comprendieran una filosofía de vida (OEA, Organización de los Estados Americanos, 1968).

Entre 2015 y 2016 dos documentos curriculares fueron producidos y considerados versiones preliminares de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) hasta que en 2017 se implementó su versión final. A lo largo del proceso de elaboración de las diferentes versiones de la BNCC hubo muchas polémicas y divergencias. El documento presenta una actualización de la propuesta de evaluación por objetivos a partir de la lógica de competencias; un enfoque neoescolanovista que, según Saviani (2023), está orientado a las ideas de «aprender a aprender». Conforme Silva (2007), la Pedagogía por Competencias puede entenderse como una extensión de la Pedagogía por Objetivos, porque ambas perspectivas acabaron relacionadas. Como la autora complementa «el término competencia sustituyó la descripción de objetivos; sin embargo, al igual que la Pedagogía por Objetivos, establece una serie de comportamientos mensurables con la intención de poder ser científicamente controlables» (Silva, 2007, p. 60). Algunos documentos abordaban teorías específicas de cada campo de la enseñanza cercanas a la teoría de la Historia. Metodológicamente, predominaba la idea de la transposición didáctica (Chevallard, 2000).

La BNCC forma parte de una reforma empresarial en la educación brasileña que, entre otros aspectos, evidencia las dificultades del sector público para gerenciar la educación y, en contrapartida, defiende la privatización de los servicios relacionados a las escuelas. Es un documento despojado de teoría que establece una estructura que refuerza la Lógica de las Competencias.

La llamada «Lógica de las Competencias» no tiene como finalidad la preparación de los estudiantes «para el trabajo» en un sentido ontológico, como algo constitutivo de los individuos, sino «para el mercado de trabajo» de acuerdo con la lógica de la reproducción del capital. Como enfatiza Silva (2007): «La noción de competencias (...) conlleva una concepción instrumental de la formación humana, y esta se encuentra presente en los dispositivos normativos de la reforma curricular» (p. 16).

Esta orientación generalista impone una homogeneidad ideológica. Epistemológicamente, resulta en la pérdida de especificidad de cada disciplina y, consecuentemente, esto impacta la evaluación, reduciendo la posibilidad de un aprendizaje histórico más complejo como el que podría alcanzarse si estuviera orientado a la formación del pensamiento histórico.

Eso dificulta o impide el desarrollo de la conciencia crítica porque ocurre un proceso contrario donde los individuos son conducidos a la alienación. Como resultado, tenemos un sujeto condicionado, preparado para servir al mercado de trabajo. Es decir, el individuo trabajador aprende a autorregularse y a auto disciplinarse, imponiéndose a sí mismo un paradigma de eficiencia.

Este modelo de «escuela flexible» prepara a los jóvenes para adaptarse a un escenario de incertidumbre creciente que enfrentarán al terminar la Educación Media. En este sentido “la principal competencia, la meta-competencia, consistiría en «aprender a aprender» para enfrentar la incertidumbre, que ha sido elevada a un requisito permanente de la existencia humana y la vida profesional” (Laval, 2022, p. 41).

De acuerdo con lo apuntado por Silva (2007) «la Pedagogía por Competencias se sitúa en el ámbito de las políticas curriculares recientes, como una prolongación de la Pedagogía por Objetivos» (p. 61). El uso de este abordaje ha sido justificado por la necesidad de superar el fracaso escolar, especialmente a partir de los resultados de las evaluaciones externas, establecidas por organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial. Estas evaluaciones a gran escala han sido replicadas por los sistemas educativos en el ámbito regional.

Así se entiende que la estructuración de los currículos basada en competencias tiende a no resolver la problemática de la evaluación. Al contrario de lo que se espera puede incluso agravarlo, ya que, como indican las investigaciones, este modelo no promueve la formación de individuos autónomos y tampoco soluciona el problema del fracaso escolar.

3. Evaluación y su presencia en la cultura escolar

3.1. Orientaciones metodológicas

La investigación tomó como referencia el enfoque cualitativo basado en un tipo de estudio de caso (específicamente en Brasil) donde «un único caso se estudia en profundidad, con el propósito de proporcionar a los actores educativos informaciones que los ayuden a juzgar el mérito o el valor de políticas, programas o instituciones» (André, 2005, p. 42). Epistemológicamente, la construcción del objeto y de la problemática de investigación tuvo como punto de partida el análisis de las cuestiones pertinentes a las orientaciones sobre cómo evaluar en Historia, a partir de la convivencia de artefactos de la cultura escolar: el manual didáctico y las plataformas digitales. Morfológicamente, las hipótesis se organizaron y los conceptos se definieron tomando como referencia principalmente los conceptos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, contraponiendo aspectos de la evaluación por competencias con la evaluación basada en la cognición situada en la propia Historia. Finalmente, el procedimiento técnico adoptado fue predominantemente de tipo estudio de caso, utilizando como estrategia el análisis documental.

3.2. El manual didáctico

A partir de orientaciones sugeridas por el Ministerio de Educación brasileño, los manuales didácticos son producidos y sometidos a una evaluación periódica realizada a cada tres años por especialistas de cada disciplina, invitados con ese fin por la institución a través del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD, MEC, 2017). Los criterios de análisis son detallados en convocatorias públicas, de modo que las editoriales y sus respectivos autores están obligados a seguir las instrucciones que reciben. El PNLD es una política pública ejecutada por el Ministerio de Educación de Brasil destinada a proveer materiales didácticos, pedagógicos y literarios de forma sistemática, regular y gratuita. Es uno de los mayores programas de distribución de libros del mundo. Los manuales didácticos aprobados y distribuidos en las escuelas deben llevar en sus portadas un sello que indique su aprobación por el PNLD.

Para investigar cómo los manuales didácticos abordan la evaluación de los estudiantes jóvenes se optó por analizar un manual adoptado en aproximadamente el 50% de las escuelas públicas brasileñas en 2024. Se trata de un manual destinado a jóvenes que cursan del 6º a 9º año de la educación básica, en el rango etario de 11 a 14 años. Para dimensionar su alcance podemos observar la siguiente estadística difundida por el Ministerio de Educación sobre la cantidad total de libros didácticos adquiridos.

Estadísticas del total de libros didácticos adquiridos en Brasil en 2024 a través del PNLD (Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico da Educação [FNED], 2025):

- Escuelas beneficiadas: 46.386
- Estudiantes beneficiados: 9.797.076
- Total de ejemplares adquiridos: 73.779.225
- Valor de adquisición: R\$ 921.322.110,85

La investigación sobre el manual didáctico fue basada en el análisis documental con el objetivo de realizar la sistematización de las ideas de un determinado autor acerca del proceso de evaluación. El manual analizado pertenece a la colección *História, Sociedade & Cidadania*, cuyo autor Alfredo Boulos es un reconocido escritor de obras didácticas. La obra fue publicada en 2022 por la editorial FTD, presente en Brasil desde inicios del siglo xx, con influencia de la Iglesia Católica. Esta colección es una de las varias inscriptas en el PNLD y sometidas a la evaluación de especialistas. Después de la evaluación, los manuales son indicados para ser seleccionados

por los profesores y la forma en que esto ocurre depende de cada Estado brasileño. En algunos, cada escuela elige el manual a ser adoptado. En el Estado de Paraná la elección fue direccionada por los especialistas de la Secretaría de Educación.

La colección de Boulos (2022) consta de cuatro volúmenes, dirigidos a los estudiantes de 6º, 7º, 8º y 9º año, correspondientes a los últimos años de la educación básica brasileña. Cada volumen está compuesto por un libro del estudiante y un libro del profesor. Este último contiene todas las orientaciones necesarias para impartir las clases, incluyendo explicaciones de contenido, sugerencias de actividades, textos complementarios e incluye los presupuestos y directrices sobre cómo debe ser la evaluación. La propuesta de evaluación presentada en el manual dirigido a los docentes está constituida en dos partes: una parte teórica sobre el concepto y los elementos históricos que deben evaluarse y otra donde el autor aborda el significado de la evaluación en amplia escala y ofrece orientaciones para realizarla.

Para fundamentar lo que entiende por evaluación, Boulos toma como referencia al autor español César Coll, particularmente su obra *Psicología e Currículo*, publicada en Brasil por la Editorial Ática en 1996. El autor defiende que la evaluación debe cumplir dos funciones básicas: diagnosticar y controlar. Para diagnosticar remite a César Coll en el sentido de mostrar *Cómo evaluar, Cuándo evaluar y Qué evaluar* –en tres tipos de evaluación: Evaluación Inicial, Evaluación Formativa y Evaluación Sumatoria–. Incluye además el proceso de Metacognición, para que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje (Boulos, 2022).

Al respecto de la evaluación de Historia, el manual propuesto presenta un cuadro dividido en elementos históricos e indicadores de comprensión de los estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1
Elementos históricos e indicadores de comprensión en el estudiante. Elaboración propia

Elementos Históricos	Indicadores de comprensión en el estudiante
Cronología	Comprende la noción de periodización histórica (antes y después de Cristo, generación, década, siglo). Es capaz de establecer secuencias de objetos e imágenes y relacionar eventos temporalmente.
Fuentes históricas	Distingue los tipos de fuentes utilizadas por los historiadores. Diferencia fuentes primarias y secundarias y comprende la necesidad de un análisis crítico de los documentos. Tiene consciencia de cómo los historiadores emplean las fuentes para llegar a una explicación del pasado.
Lenguaje	Comprende el significado de términos específicos dentro de un determinado contexto histórico.
Similitudes y diferencias	Establece comparaciones entre pasado y presente, considerando una diversidad de períodos, culturas y contextos sociales.
Continuidad y cambio	Entiende que hay elementos de continuidad y transformación en la historia y un acontecimiento puede responder a una multiplicidad de causas.
Identificación	Es capaz de identificarse con personas del pasado, cuyas opiniones, actitudes, valores y perspectiva temporal responden a su momento y son diferentes de los actuales.

Tras presentar los elementos e indicadores de comprensión histórica a ser evaluados, el manual propone algunas actividades a ser desarrolladas con esa finalidad, tales como: evaluación del esfuerzo cotidiano de los alumnos a partir de la participación en clase, por medio de trabajos individuales o en grupos; actividades que indiquen capacidades de síntesis, redacción y dominio del contenido y de las capacidades cognitivas que vengán a explicitarse en la capacidad de lectura de diferentes lenguajes como fotografías, películas y cómics.

En la segunda parte aborda la evaluación a gran escala a través del SAEB –Sistema de Evaluación de la Educación Básica–. Creado en 1988, el SAEB ha pasado por varias reformulaciones de las cuales cabe destacar que a partir de 2005 pasó a ser compuesto por la Evaluación Nacional de la Educación Básica (ANEB) y la Evaluación Nacional del Rendimiento Escolar también llamada *Prova Brasil* (Prueba Brasil). Esta última, la Prueba Brasil, fue a su vez incorporada por el sistema educativo de cada Estado. Así, por ejemplo, en el caso del Estado de Paraná la Secretaría de Educación adoptó la Prueba Paraná. Sin embargo, recién en 2019 el contenido de Historia fue incluido en este proceso de evaluación masivo. Al disertar sobre los procesos de evaluación de amplio alcance, Boulos (2022) defiende su importancia e integración como substrato en la evaluación escolar afirmando que:

En nuestra colección, las actividades de diferentes secciones estimulan el desarrollo de habilidades, competencias y TCTs -Temas Contemporáneos Transversales- relacionadas con esos y otros temas presentes en los objetos de conocimiento de la BNCC (Base Nacional Común Curricular). Con esto, buscamos colaborar para que los estudiantes se preparen para las evaluaciones a gran escala en los ámbitos municipal, estatal o nacional. (p. XLIV)

Para finalizar sugiere algunas recomendaciones a ser empleadas en la evaluación, tales como: A) Observación sistemática, para trabajar las actitudes de los alumnos; B) Análisis de las producciones de los alumnos, para verificar la competencia de los alumnos en la producción, lectura e interpretación de textos e imágenes; C) Actividades específicas, para evaluar la objetividad y precisión en las respuestas a las cuestiones que se les planteen; D) Autoevaluación, para ayudar a los alumnos en la construcción de su autonomía y a desarrollar la autocrítica.

3.3. La proposición de plataformas digitales en la relación enseñanza y aprendizaje

De la misma forma que en el análisis de los manuales didácticos, la investigación sobre plataformas digitales fue realizada a partir de la investigación documental, considerando las plataformas como documentos de los artefactos de la cultura escolar.

En Brasil, los manuales didácticos han sido progresivamente desplazados y han sufrido una fuerte competencia debido a la implementación creciente de plataformas digitales en la relación enseñanza y aprendizaje, que viene siendo realizada por los gobiernos de los diferentes Estados. Este proceso se inició de forma efectiva en el año 2019 durante la pandemia de COVID-19 cuando en el Estado de Paraná, ubicado en la región Sur del país, la Secretaría de Estado de Educación (SEED) comenzó a utilizar de forma asincrónica el Entorno Virtual de Aprendizaje de Google y sus respectivas herramientas: Meet, Classroom, Drive, Hojas de cálculo, Documentos, Jamboard. En aquel momento, los docentes se vieron desafiados a construir el conocimiento en un espacio diferente: el ciberespacio.

Lo que no se sabía era que esta sería la puerta de entrada para la obligatoriedad del uso de plataformas digitales en la educación pública paranaense. Desde 2020, diferentes plataformas han pasado a ser consideradas de uso obligatorio por la Secretaría de Educación de ese Estado y su uso por parte de los docentes es fiscalizado por directores y equipos pedagógicos de las escuelas.

La implantación del uso de plataformas digitales (*plataformización*), de la enseñanza y el aprendizaje fue llevada a cabo por el exsecretario de Educación de Paraná y actual (2025) secretario de Educación del Estado de São Paulo, Renato Feder. Su propuesta se basó en el programa «Aula Nota 10», desarrollado por el educador estadounidense Doug Lemov (2021, 2022), quien comenzó a sistematizar (léase: apropiarse de) las experiencias de docentes de la Incomun School de la cual era director. A partir de los datos extraídos de dichas experiencias, Lemov sugiere técnicas para mejorar la gestión de las clases, con el objetivo de transformarlas en el lugar ideal para el aprendizaje. A partir de esa interfaz, se observa que el docente no necesita planificar sus clases, ya que estas vienen listas, mediante la disponibilidad de presentaciones en PowerPoint, vídeos, actividades y propuestas de contenido, dándole énfasis a aquellos que serán requeridos en las evaluaciones de amplio alcance.

Referenciándose en «Aula Nota 10» Renato Feder creó el Registro de Clase Online (RCO + Aula), una plataforma dirigida a los docentes paranaenses para que la utilicen en su día a día. Dicha plataforma contiene una tecnificación de la clase, denominada «clase estructurada», que según Feder, protegerá a los alumnos de los malos profesores. Un ejemplo de estas clases estructuradas en Historia es el uso de los *Quiz* producidos por el grupo de especialistas de la Secretaría de Educación. La propuesta contiene varias actividades, como el *Storytelling*, a partir de una historia ficticia (esto se utiliza en todas las disciplinas), con personajes ficticios, utilizando inteligencia artificial, intercalando vídeos, música e imágenes se elaboran actividades de preguntas y respuestas. En el caso del Estado de Paraná, los estudiantes deben realizar un *Quiz* por semana, haciendo que el profesor asuma un rol de tutor en el aula.

De esta forma, y a partir de la implementación de las plataformas digitales, la naturaleza del trabajo pedagógico de inúmeros profesores de Historia de la educación pública del Estado de Paraná revela un nuevo contexto de influencia y práctica profesional. Lo que genera nuevas carencias y demandas, surgiendo la necesidad de investigar de forma más sistemática los cambios que están ocurriendo y sus impactos en la relación enseñanza y aprendizaje de Historia de los jóvenes estudiantes. A continuación, puede observarse una breve descripción de lo que llamamos *plataformización* de la relación enseñanza-aprendizaje:

1. El libro Registro de Clase Online (RCO)

Los docentes paranaenses son instruidos para tomar asistencia nada más entrar a la clase y después de saludar a sus alumnos. Para hacerlo, deben encender el llamado *Educatrón*, un computador pequeño conectado a una televisión inteligente que posee una cámara digital.

Al seleccionar el RCO aparecerá en la pantalla la solicitud para entrar con el usuario (CPF –número de registro fiscal unificado–) y contraseña. Una vez ingresada a la plataforma el docente se depara con sus cursos, los que tiene organizados para el día que ingrese a la plataforma, y con un menú de acceso rápido a: frecuencia, contenido, evaluación y planeamiento, respectivamente.

A partir de esa interfaz puede verificarse que el docente no necesita planear su clase, porque la misma ya viene preparada por la Secretaría de Estado de Educación. Las clases están disponibles en formato de presentaciones con vídeos, actividades y, de forma adicional, si son contenidos que consten en el programa de la Prueba Paraná también aparece la indicación para atribuir un *Quiz*.

Para favorecer la comprensión tanto de la nueva naturaleza del trabajo pedagógico de los docentes, como del proceso de enseñanza y aprendizaje propuestos a partir del uso del RCO, tomaremos de ejemplo el concepto sustantivo Revolución Francesa correspondiente al 8º año de la enseñanza básica.

Las clases están en el sistema y fueron planeadas por el equipo de especialistas de la Secretaría de Educación de forma detallada para una clase de cincuenta minutos de duración. Esto hace que el docente de la red pública del Estado de Paraná no necesite prepararlas anticipadamente, por lo tanto, sólo es necesario que haya luz y tanto la internet como el equipamiento electrónico (televisión y computador) funcionen para seleccionar la clase, el trimestre y el planeamiento para tener acceso a las presentaciones y dar la clase.

Al seleccionarse el signo + que se ubica a la derecha de la página, el docente encuentra el desglose de la planificación de la clase: unidad temática, contenidos, conocimientos previos, objetivos y también los respectivos hiperlinks de vídeos, presentaciones y *Quiz*.

El material se propone estandarizar y controlar todo tipo de conocimiento a través de actividades y evaluaciones objetivas, con poco o ningún margen para la reflexión, como en el ejemplo a seguir (SEED, 2025):

1. Al inicio de la Revolución Francesa, la población de ese país invadió el Palacio de Versalles y llevó al rey Luis XVI y a su esposa, María Antonieta, a París. Allí, fueron instalados en:

Opciones de respuesta:

- a) Palacio de las Tullerías
- b) Palacio Elíseo
- c) Castillo de Fontainebleau
- d) Castillo de Saint-Germain-en-Laye
- e) Directorio

Devolutiva automática de la plataforma para la respuesta correcta:

¡Felicidades, estás en lo cierto! La alternativa correcta es la opción A. La Marcha de las Mujeres, el 5 de octubre de 1789, se dirigió al Palacio de Versalles y llevó al rey a París. Luis XVI fue instalado en el Palacio de las Tullerías y aceptó las reformas constitucionales.

Otro de los aspectos centrales que la *plataformización* suscita es el problema de la vigilancia porque entre la colección de softwares utilizados por el Estado de Paraná está el Power BI (Microsoft), que de acuerdo a la propia empresa sirve para recopilar y analizar datos para generar informes y compartirlos o publicarlos en el propio Power BI. De forma que el programa mapea progresos, analiza presupuestos de ventas de acciones o notas de pruebas de estudiantes, identificando problemas potenciales para sean resueltos. En el programa toda la información de las pruebas a gran escala (Prueba Paraná, Prueba Brasil, SAEB) tienen sus datos disponibles para ser mapeados, rankeados y discutidos con cada una de las escuelas evaluadas (objetivando el aumento de los índices). El Power BI también cruza los datos de frecuencia de los estudiantes, de los profesores, utilización de las plataformas, atribución de *Quiz* material didáctico digital e, incluso, hasta el propio RCO.

Este modelo de vigilancia digital se articula con lo que la investigadora Shoshana Zuboff (2021) denomina «capitalismo de vigilancia»:

El capitalismo de vigilancia reivindica de manera unilateral la experiencia humana como materia prima gratuita para traducirla a datos comportamentales. Aunque algunos de estos datos sean aplicados a la mejoría de productos y servicios, el restante es declarado como *superávit comportamental* del propietario, alimentado avanzados procesos de fabricación conocidos como «inteligencia de máquina» y manufacturado en *productos de predicción* que anticipan lo que un determinado individuo haría ahora, en breve y más tarde. Finalmente, estos productos de predicciones son comercializados en un nuevo tipo de mercado para predicciones comportamentales que llamo de *mercados de comportamiento futuros*. (...) Las pruebas y el razonamiento aquí empleados sugieren que el capitalismo de vigilancia es una fuerza nefasta comandada por nuevos imperativos económicos que desconsideran normas sociales y anulan derechos básicos asociados a la autonomía individual, los cuales son esenciales para la propia posibilidad de una sociedad democrática. (p. 21)

Como contrapunto pueden ser encontrados espacios de resistencia que valoricen el aula como un lugar privilegiado para la reconstrucción del pasado. Profesores que toman para sí una postura de investigadores y asumen un papel activo en la enseñanza de Historia, promoviendo enfoques que priorizan la conciencia histórica como referencia para una didáctica reconstructiva de la asignatura.

4. Consideraciones finales

Contextualizando históricamente la relación entre el proceso de evaluación instituido mediante políticas educativas, buscamos identificar cómo se está llevando a cabo la evaluación de jóvenes estudiantes brasileños considerando los desafíos impuestos por las plataformas digitales y su utilización por la política gubernamental. Se observa que, desde inicios del siglo xx hasta mediados de la década de 1970, la evaluación privilegiaba el uso de sus resultados, siendo enfática en la adopción de la evaluación por objetivos. Se exigía la realización de exámenes de admisión, calificación y clasificación, bajo la premisa de una supuesta objetividad. A partir de la década de 1990, con la implantación de la pedagogía neoliberal, se consolidó el uso de la evaluación basada en el desarrollo de competencias, reinterpretando y resignificando la lógica de la evaluación por objetivos.

Los estudios que abordan la relación entre evaluación y su respectiva ciencia adquieren especificidades y presentan contrapuntos en su diálogo con las teorías de aprendizaje y enseñanza referenciadas únicamente en la Psicología. Son estas últimas teorías las que han servido de base para la construcción de currículos orientadores de la enseñanza brasileña, incluyendo los documentos producidos entre finales del siglo xx y principios del siglo xxi en el contexto de las reformas neoliberales.

Como se puede observar tanto en el manual didáctico analizado como en la evaluación sugerida a través del programa «Aula Nota 10 +» y de la *plataformización* en la relación de enseñanza y aprendizaje de Historia, existe una adhesión explícita a las orientaciones del currículo nacional y a los principios pedagógicos que lo guían, basados en la Pedagogía de Competencias. Además, se evidencia una preocupación indiscutible por un proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia orientado a responder a las demandas de las evaluaciones a gran escala.

Vale recordar que los estudios recientes, indicados en este texto, han apuntado que las propuestas de evaluación basadas en competencias generales, entendidas como demandas de la globalización, corren el riesgo de ser utilizadas de forma descontextualizada y desconsideran las características socioculturales de cada país y las especificidades de los contenidos y prácticas de enseñanza. En sus investigaciones, Cercadillo (2011) concluyó que las escuelas necesitan valorizar las competencias específicas de cada forma de conocimiento. En el caso de la Historia, para que los estudiantes alcancen niveles complejos de comprensión histórica, es fundamental que las especificidades de la ciencia histórica sean privilegiadas.

La profesora e historiadora portuguesa Isabel Barca (2006) presenta aspectos de la evaluación de aprendizaje relacionados a la especificidad de la cognición histórica. Según ella, investigadores que se insieren en el campo teórico de la educación histórica desarrollaron un modelo conceptual de progresión por niveles de elaboración histórica. Por su parte, Lee (2001) sugiere los conceptos de evidencia e inferencia como fundamentales para el aprendizaje histórico y evaluación, además de los conceptos sustantivos, que eran más comúnmente utilizados. El autor también explica la importancia de profundizar los conceptos de segundo orden, que hablan al respecto de la naturaleza de la Historia, menos privilegiados hasta ahora.

Estas investigaciones, pautadas en la teoría y la filosofía de la Historia, están más preocupadas en investigar los procesos de formación del pensamiento propiamente histórico de niños y jóvenes. Por eso generan que la problemática de la evaluación en Historia presente una nueva vertiente que tiene como fundamento el desarrollo de las ideas históricas de los alumnos, basadas en categorías del pensamiento histórico, tales como evidencia y empatía. Estos nuevos presupuestos han ampliado las discusiones al respecto del aprendizaje histórico en varios países en los últimos años, bien como herencia para investigaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje en el área de conocimiento que nos compete, constituyendo así importantes contribuciones para renovar los procesos de evaluación en Historia.

Referencias

- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Liber Livro.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, 22, 93-112. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En P. Miralles, S. Molina, y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 107-122). AUPDCS.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn and Bacon.
- Boulos, A. (2022). *História, Sociedade & Cidadania*. FTD Educação.
- Cercadillo, L. (2011). Recorrer varios pasos más allá: de la comprensión lectora a la comprensión histórica. En P. Miralles, S. Molina, y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 155-166). AUPDCS.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Coll, C. (1996). *Psicología e Currículo*. Ática.
- Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, de 10 de abril de 1942.
- Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, de 1 de maio de 1931.
- Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). *Diário Oficial da União*, de 20 de novembro de 1953.
- Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. *Diário Oficial da União*, de 19 de julho de 2017.
- FENAME (1971). *Guía Metodológica para cuadernos MEC - Estudios Sociales*. Ministerio de Educación y Cultura.
- FENAME (1971). *Guía Metodológica para cuadernos MEC - Historia*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico da Educação (FNED). (2025). PNLD-Datos Estadísticos. Governo do Brasil. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>
- Guedes, J. A. L. (1963). *Curso de didática da História*. J. Ozon Editor.
- Hollanda, G. (1957). *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*. INEP.
- Laval, C. (2022). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. En I. Barca (Org.), *Perspectivas em educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-27). Universidade do Minho.
- Lemov, D. (2021). *Teach like a champion 3.0: 63 Techniques that Put Students on the Path to College*. Jossey-Bass.
- Lemov, D. (2022). *Aula Nota 10*. Penso.
- Ley nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, de 18 de agosto de 1971.
- OEA (1968). *La renovación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas secundarias de los Estados Unidos*. Secretaria General de la Organización de los Estados Americanos.
- Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692. *Documenta*, 132, 12 de novembro de 1971.
- Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, de 22 de dezembro de 2017.

- Saul, A. M. (2001). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. Cortez.
- Saviani, D. (2023). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (5ª ed.). Autores Associados.
- Schmidt, M. A. (2009). Concepções de aprendizagem presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, 14(1), 203-213. <https://doi.org/10.5216/hr.v14i1.8176>
- Schmidt, M. A. (2018a). Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 149-170. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324211>
- Schmidt, M. A. (2018b). A cognição histórica situada e os critérios de avaliação de Manuais Didáticos no Brasil. *Revista História & Ensino*, 24(2), 29-53. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2018v24n2p29>
- Schmidt, M. A., y Abud, K. M. (2014). *50 anos da ditadura militar: capítulos sobre o ensino de história no brasil*. W. A. Editora.
- Schmidt, M. A., y Gusmão, L. (2024) Evaluación y enseñanza de la Historia en Brasil: trayectorias. *Clío & Asociados*, 38, 10-40.
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). (2025). *Aplicativos e Plataformas Educacionais*. Paraná. Governo do Estado. <https://www.educacao.pr.gov.br/desvio.php>
- Silva, M. R. (2007). *Currículo e competências: a formação administrada*. Cortez.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. Hancourt.
- Tyler, R. W. (1973). *Princípios básicos do currículo*. Globo.
- Zuboff, S. (2021). *A era do capitalismo de vigilância. A luta por um futuro humano na Fronteira do poder*. Intrínseca.