



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

JAMILI MENDES SILVA

**Articulações entre dimensões axiológicas e os conteúdos nos itens de História da
Avaliação Diagnóstica / SEE-MG.**

RIO DE JANEIRO

2025

JAMILLI MENDES SILVA

Articulações entre dimensões axiológicas e os conteúdos nos itens de História da Avaliação
Diagnóstica / SEE-MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio
de Janeiro como requisito para obtenção do título de
Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins

RIO DE JANEIRO

2025

JAMILLI MENDES SILVA

Articulações entre dimensões axiológicas e os conteúdos nos itens de História da Avaliação
Diagnóstica / SEE-MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio
de Janeiro como requisito para obtenção do título de
Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins

Banca examinadora:

Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins (orientador)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Profa. Dra. Juliana Alves de Andrade
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Profa. Dra. Warley da Costa
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

RIO DE JANEIRO

2025

“Se ao menos o medo me fizesse recuar, pelo contrário, avanço mais e mais na mesma proporção desse medo. É como se o medo fosse uma coragem ao contrário”.

(Evaristo, 2016, p. 100)

AGRADECIMENTOS

Realizar este mestrado foi, para mim, a concretização de um sonho antigo e, ao mesmo tempo, uma grande travessia. Levar para dentro da universidade as experiências de sala de aula, as vivências da educação básica e os desafios do cotidiano escolar foi uma oportunidade única de aprender, compartilhar e crescer. Ter esse espaço de escuta, troca e formação é fundamental para que professores em exercício possam seguir estudando e contribuindo com o que vivem na prática. Chegar até aqui só foi possível graças a muitas mãos, palavras, afetos e apoios, e, é a todos que me acompanharam que dedico este agradecimento.

Agradeço primeiramente ao campo espiritual, onde se encontram Deus e minhas amadas avós Alcista e Tereza, que já partiram deste plano, mas permanecem presentes em minha vida como fonte de força e inspiração.

Aos meus pais, Alberto e Maria Eterna, meu amor e gratidão. Mesmo sem terem tido oportunidades de estudo, sempre me ofereceram tudo o que puderam e me apoiaram de forma incondicional. Vocês foram e sempre serão os maiores incentivadores dos meus sonhos.

Ao meu namorado Patrik, obrigada por cada palavra de incentivo, pela escuta atenta e pelo carinho nos momentos em que duvidei de mim mesma. Você acreditou por nós dois quando o cansaço parecia maior que a vontade de continuar. Sua paciência e apoio foram fundamentais. Te amo!

Ao meu orientador, Marcus Leonardo Bomfim Martins, minha sincera gratidão. Obrigada por ter aceitado estar comigo nesta jornada, por me guiar com generosidade, cordialidade e indicar caminhos e compreender minha rotina intensa como professora da educação básica. Sua escuta, sinceridade, paciência e tolerância foram essenciais para o amadurecimento desta pesquisa, seus ensinamentos levarei para toda a vida acadêmica. Sem dúvidas, você é a minha referência.

Agradeço também aos professores Diego Bruno Velasco e Juliana Alves de Andrade pelos apontamentos e contribuições valiosas durante a banca de qualificação, que foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho. Reitero meu agradecimento à professora Juliana por também ter participado da apresentação final e à professora Warley da Costa por aceitar, com cordialidade e generosidade, o convite para compor a banca da apresentação final desta dissertação. Suas presenças enriqueceram profundamente esta etapa tão significativa da minha trajetória.

Agradeço à UFRJ e ao programa ProfHistória por me permitirem realizar o tão sonhado mestrado. Estudar na UFRJ sempre foi um desejo, e poder concretizá-lo, mesmo com tantos desafios, teve um significado especial. Em 2023, conciliar a jornada de trabalho, as demandas escolares e a rotina do curso foram exaustivas. Enfrentei longas viagens noturnas para o Rio de Janeiro, cochilos na rodoviária e cansaços acumulados. Mas esses momentos difíceis se tornaram mais leves ao lado da minha amiga Deusa, também colega de turma, nossos cafés compartilhados de madrugada foram momentos de acolhimento e força, obrigada minha amiga!

À minha turma do ProfHistória UFRJ 2023, minha profunda admiração. Vocês tornaram essa caminhada mais rica e possível. Nossas trocas, parcerias e companheirismo foram fundamentais. Que privilégio ter caminhado ao lado de vocês.

Aos professores que fizeram parte dessa trajetória, meu muito obrigada. Em especial, às professoras Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel e Warley da Costa, das quais admiro profundamente e que me inspiraram com suas falas, presenças e trajetórias. Ter aula com vocês foi entender, em cada encontro, o quanto a História é viva e necessária.

Ao professor Marcus Ajuruam de Oliveira Dezemone, agradeço por sua disciplina instigante, que me ajudou a construir o olhar da pesquisa. A proposta surgiu ali, e suas reflexões foram fundamentais para que eu decidisse pela temática.

Agradeço também ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História da Universidade Federal de Juiz de Fora (GEPACEH/UFJF/CNPq). Os textos, as discussões, os compartilhamentos e o apoio oferecido pelo grupo foram fundamentais para o amadurecimento teórico e metodológico desta pesquisa. Participar desse espaço de trocas e reflexões foi uma experiência enriquecedora que contribuiu significativamente para a construção deste trabalho.

Aos meus alunos do 9º ano, que abraçaram a proposta com alegria e dedicação, muito obrigada. Vocês aceitaram o desafio do podcast, participaram ativamente e tornaram essa experiência ainda mais especial. Vocês são, sem dúvida, a razão de tudo isso, obrigada por me mostrarem, mais uma vez, o sentido profundo de ser professora.

Aos meus amigos, familiares e a todas as pessoas que, com palavras, gestos e escuta, me ajudaram a não desistir: meu agradecimento mais sincero.

Não foi fácil. Houve cansaço, dúvida e obstáculos. Mas também houve força, coragem, apoio e realização. Finalizar esta etapa me enche de esperança e certeza: a educação transforma e liberta. E foi ela que me trouxe até aqui!

RESUMO

SILVA, Jamilli Mendes. Articulações entre dimensões axiológicas e os conteúdos nos itens de História da Avaliação Diagnóstica / SEE-MG. Rio de Janeiro, 2025. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2025.

A presente dissertação tem como objeto de estudo a Avaliação Diagnóstica, que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Ela é aplicada semestralmente em todas as escolas públicas estaduais do estado de Minas Gerais pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Os objetivos principais desta dissertação são analisar as articulações discursivas mobilizadas pela SEE/MG, no contexto SIMAVE, para significar a Avaliação Diagnóstica, e analisar itens de História presentes nessa avaliação com vistas a identificar a presença de dimensões axiológicas, mais especificamente relacionadas a uma educação para as relações étnico-raciais, na configuração do conhecimento histórico escolar ali legitimado. O estudo é feito a partir do diálogo entre os campos da Avaliação Educacional, do Ensino de História, onde autores como Martins (2010, 2020, 2022 e 2023), Perrenoud (1999), Andrade (2022 e 2023), Plá (2013 e 2018), dentre outros, e dos estudos decoloniais como Evaristo (2016), Ribeiro (2017) e Quijano (2005). A estruturação da dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro, apresentei um histórico das avaliações externas e de larga escala do estado de Minas Gerais, como também, expliquei sobre a Avaliação Diagnóstica que compõe o SIMAVE. No segundo capítulo, discuti sobre as relações entre currículo e avaliação, com ênfase no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), evidenciando as disputas narrativas presentes nos documentos oficiais e sua influência sobre os objetos de ensino e as práticas avaliativas em História. Por fim, no terceiro e último capítulo, analisei uma proposta didática desenvolvida e voltada à abordagem das relações étnico-raciais no ensino de História, na qual, os alunos problematizaram itens e fizeram novas leituras históricas, com base em perspectivas axiológicas. Os resultados indicam que, embora os itens avaliativos analisados apresentem, em média, abordagens pouco contextualizadas, eles podem ser ressignificados em práticas pedagógicas comprometidas com a formação reflexiva, o protagonismo estudantil e o enfrentamento das desigualdades.

Palavras-chave: Ensino de História; Avaliação Diagnóstica; Dimensões Axiológicas; SIMAVE; Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

SILVA, Jamilli Mendes. Articulations between axiological dimensions and contents in the items History of Diagnostic Assessment / SEE-MG. Rio de Janeiro, 2025. Dissertation (Master's Degree in History Teaching) – Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2025.

The present dissertation has as its object of study the Diagnostic Evaluation, which is part of the Minas Gerais System of Evaluation and Equity of Public Education (SIMAVE). It is applied every six months in all state public schools in the state of Minas Gerais by the Minas Gerais Department of Education (SEE/MG). The main objectives of this dissertation are to analyze the discursive articulations mobilized by the SEE/MG, in the SIMAVE context, to signify the Diagnostic Evaluation, and to analyze History items present in this evaluation in order to identify the presence of axiological dimensions, more specifically related to an education for ethnic-racial relations, in the configuration of school historical knowledge legitimized there. The study is based on the dialogue between the fields of Educational Evaluation, History Teaching, where authors such as Martins (2010, 2020, 2022 and 2023), Perrenoud (1999), Andrade (2022 and 2023), Plá (2013 and 2018), among others, and decolonial studies such as Evaristo (2016), Ribeiro (2017) and Quijano (2005). The structuring of the dissertation was organized in three chapters. In the first, I presented a history of external and large-scale evaluations of the state of Minas Gerais, as well as explained about the Diagnostic Evaluation that makes up SIMAVE. In the second chapter, I discussed the relationship between curriculum and evaluation, with emphasis on the Reference Curriculum of Minas Gerais (CRMG), evidencing the narrative disputes present in official documents and their influence on teaching objects and evaluation practices in History. Finally, in the third and last chapter, I analyzed a didactic proposal developed and focused on the approach of ethnic-racial relations in the teaching of History, in which students problematized items and made new historical readings, based on axiological perspectives. The results indicate that, although the evaluated items presented, on average, poorly contextualized approaches, they can be re-signified in pedagogical practices committed to reflective education, student protagonism and the confrontation of inequalities.

Keywords: History Teaching; Diagnostic Evaluation; Axiological Dimensions; SIMAVE; Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE TABELAS E IMAGENS

Tabela 1 – Número de Itens por Componente Curricular nas Avaliações do Ensino Fundamental I e II	44
Tabela 2 – Número de Itens por Componente Curricular nas Avaliações do Ensino Médio.....	45
Tabela 3 – Taxa de participação dos estudantes.....	46
Tabela 4 – Percentual médio de acerto no teste.....	46
Tabela 5 – Percentual de acerto nas habilidades avaliadas.....	47
Questão 07 – Tráfico negreiro - Avaliação Diagnóstica – 2023 – SEE/MG.....	71
Questão 13 – Bandeirantes e indígenas - Avaliação Diagnóstica – 2023 – SEE/MG.....	72
Questão 15 – Cena de Debret (vendedores negros) - Avaliação Diagnóstica – 2023 – SEE/MG.....	73
Questão 1 – Quadro de Benedito Calixto - Avaliação Diagnóstica – 2024 – SEE/MG.....	74
Questão 7 - Escravidão no Brasil - Avaliação Diagnóstica – 2024 – SEE/MG.....	75
Questão 13 – Impactos da colonização - Avaliação Diagnóstica – 2024 – SEE/MG.....	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ATL/CAT – Certificado de Autorização Temporária para Lecionar
CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC – Currículo Básico Comum
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GEPACEH – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PROALFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica
SciELO – Scientific Electronic Library Online; Publicação eletrônica
SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SREs – Superintendências Regionais de Ensino
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 – SIMAVE e Avaliação Diagnóstica no contexto escolar: uma análise à luz da trajetória das políticas avaliativas em Minas Gerais	26
1.1 Fundamentação teórico-metodológica e delineamento do acervo empírico.....	28
1.2 SIMAVE no contexto das políticas de avaliação brasileiras.....	31
1.3 Diálogos e Disputas: A política avaliativa em Minas Gerais ao longo das gestões governamentais.....	38
1.4 Avaliação Diagnóstica: Metodologia, resultados e suas implicações	41
Capítulo 2 – Currículo de História: disputas políticas e implicações para o Ensino	49
2.1 Avaliação e Currículo no Ensino de História: práticas formativas e disputas narrativas.....	51
2.2 Currículo Referência de Minas Gerais e as implicações para o ensino de História	53
2.3 Avaliar História a partir do CRMG: prática formativa ou controle?	57
2.4 O Conhecimento histórico escolar no Currículo de Minas Gerais: sentidos formativos, mediações e desafios de efetivação	59
Capítulo 3 – Ensino de História e Avaliação Diagnóstica: uma abordagem étnico-racial na escola.....	62
3.1 Desenvolvimento da atividade: outras leituras da História	65
3.1.1 Leitura e análise de textos literários e teóricos	66
3.1.2 Roda de conversa temática	68
3.2 Análise Diagnóstica e releituras democráticas	69
3.3 Produções autorais dos estudantes	77
Considerações Finais	79
Referências Bibliográficas	82
ANEXO I	93
ANEXO II	95
ANEXO III	96

Introdução

O ato de avaliar é uma prática amplamente utilizada nas diversas instituições de ensino, sejam elas da educação básica ou da educação superior. A questão da avaliação sempre atravessa os debates em torno da construção e reformulação dos currículos escolares, e também dos planejamentos de aulas, sendo uma das causas indicativas desse debate a necessidade de se defender permanentemente o direito de todos ao sucesso escolar (Rays, 2004).

Assim, a avaliação, historicamente, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimando o sucesso ou fracasso dos alunos, como também o desempenho dos professores, gestores e escolas. As avaliações, muitas vezes têm sido utilizadas como um método de mensurar o conhecimento dos alunos, apresentando-se como uma prática punitivista, seletiva, classificatória e excludente (Andrade, 2023).

Com isso, surgem diversas questões em torno das funções das avaliações e do que se entende por aprendizagem. No caso da disciplina História, embora haja uma expectativa dos docentes, e até da comunidade escolar, em formar o “cidadão crítico” ou “sujeito emancipado” (Velasco, 2013), o que tem sido apresentado na maioria das escolas e nas práticas avaliativas é o acúmulo de conteúdos adquiridos num dado espaço de tempo, onde o que se avalia é a memorização de conteúdo e fatos. Isso, como afirma Martins (2023), em nada permite avaliar se o estudante se tornou um “cidadão crítico” ou um “sujeito emancipado”.

Podemos observar que nas escolas existem diversas avaliações inundando a proposta didático-pedagógica dos professores, sejam elas internas ou externas. Entende-se como avaliação interna aquela elaborada e aplicada pelo professor em sala de aula com o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos e já deixando claro o que se espera do aluno como resultado, podendo, por esse motivo, ser muitas vezes definida como Avaliação da Aprendizagem. Nesta avaliação, os conteúdos são normalmente pré-definidos pelo professor e condizentes com o que foi explicado durante as aulas, porém, essa avaliação, se não bem pensada e elaborada, acaba segregando os alunos pois “estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros” (Perrenoud, 1999).

A prática avaliativa do professor pode reproduzir e refletir suas vivências como estudante e como educador, além de expressar princípios e metodologias de uma avaliação estática que pode ter caráter classificatório e “fundamentalmente sentencioso” (Cantanhede,

2005), permitindo a comparação e a ordenação dos sujeitos em uma hierarquia e quantificando a aprendizagem (Esteban, 2010).

As avaliações externas, têm objetivos mais amplos. Neste modelo avaliativo, as questões costumam ser elaboradas por profissionais que, em sua maioria, que não fazem parte do cotidiano das instituições escolares, mas sim, de algum sistema avaliativo, normalmente governamental. Essas avaliações, podem ser de larga escala, ou seja, aplicadas amplamente em um mesmo território, como por exemplo a prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que está presente em todas as escolas brasileiras.

A avaliação externa de larga escala, contempla amplo contingente de participantes e resulta em um conjunto de informações, como níveis de desempenho de toda uma rede educacional, que podem orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais, inclusive, para o estabelecimento de rankings (Sousa; Ferreira, 2019).

Avaliar se tornou um meio de equiparar e quantificar o conhecimento desenvolvido pelos alunos e também as práticas didáticas desenvolvidas pelos professores. Sendo assim, as avaliações produzem dados não apenas dos alunos, mas também têm servido para analisar a competência dos professores. Em relação aos resultados das diversas práticas avaliativas, percebe-se “o predomínio das avaliações nas quais se valoriza apenas o que pode ser medido” (Martins, 2020), dessa forma, os resultados apenas validam ou não o conhecimento, não trazendo informações referentes a outros tipos de relação do conhecimento histórico escolar, que não o da memorização de conteúdos.

No estado de Minas Gerais, as avaliações externas são elaboradas pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Essa iniciativa foi criada por meio de parcerias entre as instituições governamentais (Secretaria da Educação de Minas Gerais, Superintendências regionais de ensino, Superintendências de Avaliação e Ministério da Educação) e pela Universidade Federal de Juiz de Fora, através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). O SIMAVE tem como princípio “implementar, (re)formular e monitorar as políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no Estado e na promoção da equidade” (Portal SIMAVE)¹.

As avaliações externas de larga escala aplicadas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, foram ganhando cada vez mais espaço e influência dentro das superintendências a cada governo desde o final da década de 1990 (Fernandes; Gomes, 2018).

¹Disponível em Portal SIMAVE: <https://simave.educacao.mg.gov.br/> Acessado em: 19 de agosto de 2024.

Trata-se de um mecanismo, cujas funções, destacam-se a ação de desenvolver programas de avaliação integrados, cujos resultados se convertam em melhorias no ensino e no desempenho dos alunos na escola (Minas Gerais, 2000).

Assim, essa dissertação, buscou analisar e problematizar as Avaliações Diagnósticas, avaliações estas de caráter externo e de larga escala, que foram escolhidas como objeto por serem aplicadas em todas as escolas da rede estadual mineira, em todos os anos escolares, desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, e também por contemplarem todas as disciplinas, de acordo com o ano escolar. Nesse sentido, cabe pontuar que foram selecionadas apenas as avaliações aplicadas em 2022 e 2023. Essa escolha se deu devido a necessidade da SEE/MG de fazer alterações em relação às aplicações de suas avaliações em larga escala após a pandemia e, como este projeto inclui uma proposta didática desenvolvida em conjunto com alguns alunos, optei por escolher uma turma que já tivesse tido mais contato com essas avaliações nos últimos dois anos.

Partindo da compreensão de que as avaliações devem favorecer os processos de aprendizagem histórica — o que implica reconhecer o caráter axiológico desse campo do saber (Gabriel, 2017; Martins, 2019, 2023) —, esta pesquisa se justifica a partir de uma série de fatores e questionamentos centrais. Dentre eles, destaca-se a seguinte indagação: *De que forma as Avaliações Diagnósticas, no que se refere ao conhecimento histórico escolar nelas legitimadas, têm considerado as dimensões axiológicas como elemento indissociável da articulação como os conteúdos escolares?*

Além desse ponto de partida teórico-metodológico, é importante destacar que minha trajetória como pesquisadora e professora também fundamenta esta investigação. Graduada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), atuo como docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais desde 2016. Essa vivência no cotidiano escolar, especificamente na rede estadual mineira, constitui um dos principais elementos que orientaram a escolha do recorte temático e empírico desta dissertação.

Durante meus anos como estudante da educação básica, sempre frequentei colégios particulares, o que fez com que eu desconhecesse como era a realidade das escolas públicas estaduais. Apenas quando fui estagiar durante a graduação, é que entrei em uma escola estadual e pude ali abrir meu olhar para o ensino público. Percebi, logo no primeiro contato, que diversos fatores como a falta de investimento, pouca infraestrutura, desânimo de professores e alunos, as avaliações externas e em larga escala, e as altas demandas advindas da Secretaria de

Educação, faziam com que a escola estadual não se tornasse um local atrativo, principalmente para uma professora em seu início de carreira. Porém, antes mesmo de finalizar a licenciatura, já estava na sala de aula de uma escola estadual como contratada. Isso ocorreu porque no estado de Minas Gerais, os estudantes, após completarem o 3º período da Licenciatura ou Bacharelado, conseguiam adquirir a Autorização Temporária para Lecionar em Escolar Estaduais (ATL ou CAT). Dali em diante passei a ter contato direto com todos os fatores que antes havia observado, mas agora os incômodos também seriam meus.

Durante meu processo de amadurecimento como profissional me encontro a todo momento julgando indiretamente e até silenciosamente os processos das avaliações externas. Sempre cultivei insatisfações em torno dos métodos de aplicação dessas avaliações e do conteúdo presente nelas, porém só fui conseguir ampliar e compreender o que causava este incômodo quando iniciei o mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2023. No programa, ao participar da disciplina optativa com o professor Dr. Marcus Dezemone, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), intitulada “Avaliação no Ensino de História: para que, o que e como avaliar?”, pude explorar teoricamente os processos avaliativos, os quais a comunidade escolar está sujeita durante todo o ano letivo, além de compreender como os processos avaliativos são práticas mais complexas. Com isso, o interesse em pesquisar avaliações externas foi se tornando algo real, principalmente a Avaliação Diagnóstica, que é uma das várias avaliações aplicadas pela SEE/MG no contexto do SIMAVE.

Além do mestrado profissional, outro colaborador para o amadurecimento do meu interesse na pesquisa em torno das avaliações no Ensino de História foi o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História da Universidade Federal de Juiz de Fora (GEPACEH/UFJF/CNPq). Passei a integrar o grupo a convite do meu orientador, professor Marcus Bomfim (UFJF), e, desde então, essa participação tem se mostrado de grande relevância para a minha formação enquanto pesquisadora da área. Por meio das leituras orientadas, das reuniões periódicas e dos debates promovidos entre os membros — compostos por pesquisadores, professores da educação básica e estudantes de diferentes níveis da graduação e pós-graduação —, pude não apenas ampliar meus referenciais teóricos, mas também compreender as múltiplas dimensões que envolvem o tema da avaliação no contexto específico do Ensino de História.

O GEPACEH tem se consolidado como um espaço de escuta, diálogo e produção coletiva de saberes, que reconhece a importância de se pesquisar avaliação a partir das especificidades da área de História, considerando suas finalidades formativas, a centralidade da narrativa histórica, os usos do passado e o compromisso ético-político da disciplina. Nesse sentido, me incluir no grupo contribuiu significativamente para que eu compreendesse que pesquisar avaliação em História não se limita a pensar instrumentos e procedimentos avaliativos, mas exige um esforço maior de articulação entre teoria, currículo, práticas docentes e os sentidos que se atribui ao ensino da disciplina na escola. Essa inserção, portanto, tem sido um espaço vital de fortalecimento da minha caminhada investigativa, onde a reflexão coletiva e o compromisso com a transformação da prática docente alimentam constantemente minha pesquisa e minha atuação como professor de História.

Reconheço a utilidade das avaliações externas, como o fato de ser um dos eixos constituintes das atividades do processo pedagógico de uma instituição de ensino, ainda que questione alguns de seus usos e processos de análise, como, por exemplo, usar os resultados dessas avaliações como critério para alocação de recursos nas escolas com melhores resultados, o ranqueamento estimulando a competição entre escolas e redes de ensino, e seu entendimento como indicador único e principal de qualidade de ensino. Mas nesta dissertação, o ponto central é analisar se as Avaliações Diagnósticas, aplicadas pela SEE/MG, têm objetivado um conhecimento histórico escolar que articule conteúdos e valores, caminhando, pois, na direção de uma ideia de avaliação democrática das aprendizagens históricas (Martins, 2020).

Nesse contexto, é importante considerar que, nas últimas décadas, o campo do Ensino de História consolidou-se como um espaço de reflexão sobre os fundamentos, as práticas e os sentidos do conhecimento histórico escolar. No entanto, a avaliação ainda ocupa um lugar secundário nas pesquisas da área, sendo muitas vezes tratada de forma técnica e desprovida de seu potencial formativo e político. Esse problema tem sido progressivamente enfrentado por pesquisadores que reivindicam a avaliação como um objeto legítimo de investigação, central para a compreensão dos processos de ensinar e aprender História na escola.

Como observam Andrade e Martins (2022), é urgente repensar a avaliação para além da lógica da mensuração e do controle, frequentemente associada à agenda das avaliações externas de larga escala. Segundo os autores, “explorar os sentidos de avaliação mobilizados pelo campo do Ensino de História contribui para entrarmos na disputa pela sua significação e, conseqüentemente, pela definição do que se pode fazer com ela e a partir dela nas salas de aula

da educação básica” (Andrade; Martins, 2022, p. 11). Essa disputa simbólica e política exige reposicionar a avaliação no cerne do debate educacional, compreendendo-a como uma prática que expressa projetos de sociedade e de educação.

Através dessa perspectiva dialógica da avaliação, considero importante destacar a contribuição de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, que, embora não tratem diretamente da avaliação, desenvolvem a ideia de “lugar de fronteira” (Monteiro; Penna, 2011) como uma categoria útil para pensar o Ensino de História. Aproprio-me dessa concepção para refletir sobre a avaliação como um espaço de cruzamento entre os saberes históricos e os debates educacionais mais amplos. O conceito proposto pelos autores, ajuda a compreender que os espaços de ensino e pesquisa não estão isolados, mas se encontram de maneira produtiva, e, é justamente nesse ponto de encontro, que situo a avaliação no Ensino de História. Assim, a avaliação no Ensino de História se apresenta como um território fértil de articulação entre diferentes campos de conhecimento, o que amplia nossas possibilidades de compreensão e ação. Avaliar, portanto, é agir politicamente no espaço escolar, seja na reprodução ou na contestação das normas impostas por lógicas hegemônicas.

No Ensino de História, refletir sobre avaliação implica também revisitar os próprios fundamentos epistemológicos da disciplina, ou seja, suas bases conceituais, metodológicas e as formas pelas quais o saber histórico escolar é elaborado, validado e ensinado no contexto escolar. Isso significa questionar o que se entende por saber histórico escolar e como ele se constitui no processo de ensino-aprendizagem. Andrade e Martins (2022) destacam que pensar a avaliação para além de uma lógica meramente técnica ou quantitativa é relevante para que ela esteja em sintonia com uma proposta pedagógica comprometida com a formação cidadã-democrática. Nesse sentido, os autores criticam o que denominam de “capitalismo cognitivo”², um regime de produção de saber que subordina o conhecimento aos interesses do mercado, transformando a avaliação em um instrumento de mensuração padronizada, voltado ao controle de resultados e ao desempenho individual. Tal lógica promove uma pedagogia da performatividade, que desvaloriza a reflexão, o diálogo e o contexto histórico dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

² O capitalismo cognitivo se trata de “uma nova fase do capitalismo, na qual a dimensão cognitiva e imaterial do trabalho torna-se dominante na criação do valor. [...] Nesse panorama, portanto, a aposta central pela valorização do capital depende cada vez mais do controle das condições coletivas da produção de conhecimento e da transformação delas em um capital e em uma mercadoria fictícios.” (Vercellone, 2024. P. 7).

Ao propor sentidos de avaliação que rompam com essa racionalidade, Andrade e Martins (2022), defendem práticas avaliativas que valorizem o pensamento histórico, a problematização e o reconhecimento das múltiplas vozes e experiências dos estudantes. Nesse viés, a avaliação deixa de ser apenas um momento de aferição de conteúdos memorizados e passa a ser concebida como parte integrante da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências interpretativas, argumentativas e éticas.

A avaliação, então, assume o caráter de instrumento político de luta, na medida em que sua forma, seus critérios e seus objetivos são atravessados por valores éticos, culturais e sociais (Andrade; Martins, 2022). Trata-se de romper com a ideia de neutralidade avaliativa e assumir que toda avaliação ensina algo sobre o que importa aprender, como se aprende e quem tem direito ao saber histórico.

A constituição da avaliação como agenda de pesquisa no Ensino de História abre espaço para novas problematizações. Como alertam os autores, “a avaliação aparece como uma nova agenda, redefinindo conceitos, ideias, fundamentos que norteiam as concepções de aprender e ensinar” (Andrade; Martins, 2022). Essa agenda envolve não apenas a análise de políticas avaliativas, mas também a produção de alternativas metodológicas coerentes com os princípios de uma educação histórica plural, inclusiva e cidadã.

Assim, reafirmar a importância política da avaliação no Ensino de História significa reconhecer que avaliar é também narrar, interpretar, selecionar e valorizar, processos centrais da prática histórica e educativa. É nesse gesto que a avaliação se revela como campo fértil de disputas teóricas, epistemológicas e pedagógicas — e, sobretudo, como espaço de construção de sentidos mais democráticos e emancipatórios para o ensino da História.

Para conseguir responder ao meu questionamento, iniciei uma busca por referenciais que mobilizam o tema Avaliação e Ensino de História. Assim, foi feito um levantamento de pesquisas desenvolvidas entre os anos 2010 a 2024, que envolvem os temas Avaliação e Ensino de História. A intenção desse recorte temporal é abarcar trabalhos contemporâneos e para isso, utilizei as seguinte palavras-chave: Avaliação Externa, Avaliação em Larga Escala, Avaliação Diagnóstica, Avaliação Escolar e SIMAVE.

Decidi fazer o levantamento no banco de dissertações do ProfHistória, já que o ProfHistória é o programa de Pós-Graduação em que faço parte e é voltado para professoras e professores de História interessados em pensar as especificidades do Ensino de História, além disso, também utilizei a plataforma da SciELO, por ser um importante repositório que reúne

diversos periódicos e que muito contribui para a disseminação do conhecimento. Através desse levantamento, identifiquei que poucas foram as pesquisas desenvolvidas sobre Avaliação no campo do Ensino de História, principalmente pesquisas específicas sobre Avaliação Diagnóstica.

No repositório do ProfHistória, identifiquei apenas três pesquisas que relacionem os campos Ensino de História e Avaliação. Estas são: *Práticas Avaliativas de História e a Aprendizagem Significativa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Escolas Municipais de São Sepé/RS*. (Becker, 2020); *Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o Ensino Médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas* (Pinheiro, 2018); e *Avaliações Comparadas, ensino de história e a formação do cidadão do novo milênio* (Pinto, 2016).

Já na plataforma SciELO, minha busca foi mais modesta, utilizei filtros que me direcionassem a resultados de artigos e periódicos sobre os temas Avaliação e Ensino de História, e Avaliação Diagnóstica. Também foi feito um recorte temporal entre os anos 2010 e 2024. Esse recorte foi escolhido pela mesma justificativa da busca no site do ProfHistória. Esse levantamento me apresentou um vasto número de trabalhos referentes a Avaliação, porém, apenas um total de dois trabalhos, continham as palavras Avaliação e/ou História, em algum dos espaços privilegiados de fixação de sentidos: título, resumo ou palavras-chave. Os trabalhos em destaque, além, de após lidos os resumos, pude verificar que seriam trabalhos ligados diretamente com meu tema de pesquisa. Estes trabalhos foram: *Avaliação Democrática das Aprendizagens Históricas: Desafios à didática da História* (Martins, 2020); *Interface entre Avaliação e Currículo de História no Ensino Médio* (Fernandes; Gomes, 2018). Os trabalhos de Martins (2020) e Fernandes e Gomes (2018), são artigos publicados em revistas acadêmicas distintas e trazem debates que relacionam o Ensino de História e Avaliação Escolar.

Ao fazer análises dessas pesquisas que apareceram em meu levantamento, identifiquei a dissertação de Pinto (2016), intitulada “Avaliações Comparadas, ensino de história e a formação do cidadão do novo milênio.”, defendida no ProfHistória da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 2016. Essa pesquisa foi aquela que mais se aproximou do meu objeto de pesquisa. O objetivo do trabalho de Pinto foi “discutir sobre as avaliações diagnósticas e comparadas; a geração de rankings entre as escolas e interferências no conteúdo do ensino de história” (Pinto, 2016). Sua intenção foi discutir as questões que

envolvem essas avaliações e argumentar em favor de uma articulação entre cidadania nacional e a cidadania global.

Para isso, a autora analisou as provas PROALFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação Básica), entre outras. Através dessas avaliações levantou questões como “qual o lugar dos rankings escolares na sociedade de hoje?”, “como são construídos esses rankings?”, “por que houve uma alteração tão significativa no número de avaliações, submetendo os alunos a tantas delas?”, “por que as informações coletadas pelas provas não são passadas para os professores, conferindo ao professor condições de saber as deficiências e eficiências de seus alunos, já que as avaliações foram apresentadas ao espaço escolar como diagnósticas?”. Esses questionamentos revelam uma crítica consistente à política de avaliação em larga escala, especialmente quando esta não devolve à escola elementos concretos para a reflexão pedagógica. Além disso, a autora também analisou como são apresentados os conteúdos de História nessas avaliações, identificando que não ocorre a preocupação em construir questões que colaborem para o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar. Observa-se uma predominância de questões factuais, descontextualizadas, que não promovem o desenvolvimento de competências interpretativas, reflexivas ou argumentativas nos estudantes. Há, portanto, uma desarticulação entre os objetivos formativos da disciplina e os formatos avaliativos utilizados.

Por mais que na dissertação de Pinto o produto principal seja as questões gerais que envolvem as avaliações em larga escala, como resultados e rankings, considere-se uma pesquisa que possa contribuir para minha pesquisa por trazer informações sobre o “diagnóstico” que surgem nessas avaliações. Além disso, essa dissertação foi a única produção acadêmica, entre todas que apareceram durante meu levantamento, que estava com o objeto de estudo mais próximo do meu que são as Avaliações Diagnósticas. Por isso, constitui uma base teórica relevante para pensar os limites e possibilidades desses instrumentos no cotidiano escolar, especialmente quando se busca uma abordagem mais formativa, reflexiva e democrática da avaliação.

As outras duas dissertações encontradas no portal do ProfHistória, tratam de questões diferentes relacionadas ao campo da Avaliação e Ensino de História. Na dissertação intitulada *Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o Ensino Médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas* (Pinheiro, 2018), defendida na Universidade do Estado do

Rio de Janeiro (UERJ), a autora faz uma análise em torno da construção da Avaliação da Aprendizagem e tem como objetivo colaborar com os professores de História na elaboração de itens da Avaliação da Aprendizagem Escolar. A outra dissertação, *Práticas Avaliativas de História e a Aprendizagem Significativa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Escolas Municipais de São Sepé/RS* (Becker, 2020), defendida na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), investigou sobre as práticas avaliativas dos professores da disciplina de História, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que atuam nas Escolas Municipais do município de São Sepé/RS.

Com os resultados do site da SciELO, identifiquei que duas pesquisas estavam alinhadas com meu objetivo nessa dissertação, o artigo de Fernandes e Gomes (2018), traz uma análise dos documentos do PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar), em Minas Gerais, identificando as implicações desse programa para a disciplina História e a presença hegemônica de questões tradicionais nas provas elaboradas. Esse artigo me chamou atenção por questões específicas, como por se tratar de uma pesquisa direcionada a investigar as avaliações externas do programa PAAE, que também eram elaboradas pelo SIMAVE e que por muitos anos influenciaram o sistema educacional do ensino médio das escolas estaduais de Minas Gerais. Além disso, os autores se preocuparam em fazer análises referentes a como as questões da disciplina História são apresentadas nessas provas, apresentando e defendendo que a política de avaliação implementada pela SEE-MG por meio do SIMAVE, “reforça pressupostos positivistas na versão psicológica” (Fernandes; Gomes, 2018).

O artigo escrito por Martins (2020), é uma das minhas referências para desenvolver essa pesquisa. O autor se insere no campo pós-fundacional, no qual se questiona a ideia de fundamentos fixos, universais e estáveis do conhecimento nos campos da Avaliação e do Ensino de História. Tal abordagem parte do princípio de que os sentidos do saber escolar são social e historicamente construídos, abrindo espaço para repensar as práticas avaliativas não como técnicas neutras ou universais, mas como construções políticas e pedagógicas situada. Essa abordagem me orienta na análise das Avaliações Diagnósticas, que abordo no capítulo 3, permitindo compreendê-las como práticas que não apenas medem aprendizagens, mas que também as constituem, ao definir o que deve ser aprendido, como e por quem.

Martins (2020), também propõe uma reflexão teórica sobre as possibilidades de se construir “mecanismos de avaliação da aprendizagem no âmbito da História escolar em uma perspectiva democrática” (Martins, 2020), sendo que, uma avaliação democrática das

aprendizagens históricas, consiste em reconhecer a complexidade do Ensino de História que, mais do que uma área de transmissão de conteúdo, é um meio de formação onde o aluno constrói uma identidade narrativa que o conecta com o passado e o presente de maneira mais reflexiva, além de, afirmar um compromisso com valores democráticos.

Diante desse levantamento de pesquisas, no âmbito do ProfHistória, em torno da temática Avaliação e Ensino de História, pude observar que, embora a avaliação seja um forte elemento cultural, ainda é perceptível que possui um pequeno conjunto de pesquisas, desenvolvidas no programa.

Durante o levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, tanto no repositório do ProfHistória quanto em bases como a SciELO, identifiquei a ausência de produções acadêmicas que tratassem diretamente do objeto que me propus a investigar: as Avaliações Diagnósticas aplicadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) no componente curricular de História. Apesar de encontrar algumas pesquisas que tangenciam a temática da avaliação no ensino de História, nenhuma delas abordava especificamente o uso, os sentidos e os desdobramentos dessas avaliações no contexto mineiro, sob a ótica das práticas docentes e do currículo escolar.

Diante dessa lacuna, a definição do referencial teórico da dissertação se deu pela necessidade de buscar fundamentos teóricos que pudessem sustentar uma análise das Avaliações Diagnósticas, compreendendo-as como práticas pedagógicas, curriculares e políticas. Assim, elegi como base principal as contribuições de Martins, Andrade, Perrenoud, Plá, entre outros autores que, em diferentes perspectivas, oferecem elementos para pensar a avaliação como parte constitutiva do processo educativo, em articulação com a formação histórica dos sujeitos.

Esses autores foram escolhidos não apenas pela relevância de suas produções nos campos da Avaliação Educacional e do Ensino de História, mas porque suas obras oferecem ferramentas teóricas consistentes para analisar os sentidos que essas avaliações assumem no cotidiano escolar. São referências que permitem interrogar a avaliação para além de sua função técnica, entendendo-a como prática atravessada por valores, finalidades formativas e disputas em torno do conhecimento escolar. Portanto, ainda que não tratem diretamente das Avaliações Diagnósticas da SEE/MG, suas contribuições fundamentam o olhar analítico que adoto nesta pesquisa e sustentam os caminhos teórico-metodológicos que percorro.

Nesse sentido e também motivada por angústias construídas na prática profissional, busco através dessa pesquisa, analisar as Avaliações Diagnósticas aplicadas pela SEE/MG, investigando concepções teóricas que afirmam a avaliação enquanto prática pedagógica-curricular, que valida e legitima saberes e formas de se relacionar com esses saberes, sendo assim, a avaliação como instrumento político.

Compreendo a avaliação como uma prática pedagógica-curricular que valida e legitima determinados saberes, ao mesmo tempo em que estabelece formas específicas de se relacionar com esses saberes. Assim, entendo a avaliação como um instrumento político, que carrega disputas de sentido e pode tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para superá-las, a depender da concepção pedagógica que a orienta. Ao discutir as Avaliações Diagnósticas a partir dessa perspectiva, minha intenção é contribuir para o fortalecimento de práticas avaliativas mais comprometidas com uma educação mais democrática.

Destaco ainda que, o conceito de dimensões axiológicas é compreendido nesta pesquisa como o conjunto de valores éticos, políticos e educacionais que orientam as práticas discursivas do ensino de História, participando ativamente da construção de sentidos sobre o que se entende como conhecimento válido, sujeito ideal e finalidade formativa da escola. A partir de Martins (2019; 2023a; 2023b), entende-se que esses valores não se constituem de forma neutra ou universal, mas emergem nas relações e tensões entre diferentes posições discursivas, sendo continuamente negociados em meio a disputas epistemológicas, morais e políticas.

Essa perspectiva também dialoga com a proposta de Bastos (2024), que, ao investigar as articulações entre religião e dimensões axiológicas no currículo de História, evidencia que os valores são produzidos e fixados em contextos específicos, especialmente nos espaços de avaliação e de seleção de conteúdos. A partir dessa leitura, compreende-se que as dimensões axiológicas não se limitam a princípios abstratos, mas se manifestam concretamente nas formas pelas quais as políticas avaliativas definem o que deve ser ensinado e avaliado, quais vozes são legitimadas e quais são silenciadas.

No caso das Avaliações Diagnósticas da SEE-MG, interessa analisar como essas dimensões axiológicas são mobilizadas nos itens de História, isto é, quais valores aparecem como desejáveis, legítimos ou prioritários, e, de que modo eles se relacionam com ideais de democracia, cidadania, diversidade e respeito aos direitos humanos. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que tais valores são sempre atravessados por tensões, já que, os discursos avaliativos

podem tanto promover uma ética plural e dialógica quanto reproduzir perspectivas moralizantes e excludentes.

A partir das contribuições de Martins, é possível afirmar que as dimensões axiológicas associadas ao ensino e à avaliação de História ganham sentido apenas em relação com seus antagonismos (Bastos, 2024), o que significa dizer que valores democráticos, por exemplo, se definem em contraposição a valores autoritários ou antidemocráticos. Desse modo, o campo da avaliação se revela como um espaço privilegiado para observar as disputas de sentido que envolvem o ensino de História, a produção de verdades escolares e a formação ética dos sujeitos.

Assim, esta pesquisa parte do pressuposto de que as Avaliações Diagnósticas da SEE-MG não apenas medem aprendizagens, mas também produzem e disseminam valores sobre o que deve ser compreendido como conhecimento histórico escolar, sobre o papel do estudante e sobre os modos de se relacionar com o diferente. Examinar suas dimensões axiológicas é, portanto, um caminho para compreender como a avaliação se inscreve em processos mais amplos de regulação ética, política e cultural da educação e no campo do ensino de História.

A dissertação está estruturada em três capítulos, cada um com um objetivo específico e interligado ao tema central. No primeiro capítulo, é apresentado um histórico do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e das avaliações externas de larga escala em Minas Gerais, com ênfase na Avaliação Diagnóstica, estabelecendo um diálogo entre essa ferramenta avaliativa e minha trajetória profissional. No segundo capítulo, foi realizada uma análise sobre currículo e avaliação, com foco no Currículo Referência de Minas Gerais, observando de que forma a avaliação é apresentada no documento. Além disso, o capítulo também contempla uma leitura sobre o conhecimento histórico escolar e sobre a noção de verdade histórica, articulando essas discussões ao campo do Ensino de História.

Por fim, no terceiro capítulo, foi apresentada a contextualização da cidade onde está localizada a escola em que trabalho, bem como o perfil da instituição e da turma com a qual foi desenvolvida a proposta didática. A intervenção foi realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e teve como foco a análise de itens das Avaliações Diagnósticas dos anos de 2022 e 2023. Nesse processo, os alunos refletiram sobre possíveis relações axiológicas nos itens avaliativos e investigaram se estes contribuem para uma aprendizagem ética das questões étnico-raciais.

Como culminância do trabalho, os estudantes produziram coletivamente um *podcast* intitulado “Vozes do João Loyola”, no qual expressaram, por meio da linguagem oral, suas interpretações e reflexões sobre o tema do racismo estrutural e sobre os valores mobilizados no ensino de História. Essa produção autoral representou um espaço de síntese e criação, permitindo que os alunos articulassem conteúdos estudados, experiências pessoais e dimensões éticas presentes nas discussões realizadas ao longo deste trabalho. Ressalta-se que todos os dados referentes à escola e aos alunos envolvidos, foram devidamente preservados em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa em Educação.

CAPÍTULO 1. SIMAVE e Avaliação Diagnóstica no contexto escolar: uma análise à luz da trajetória das políticas avaliativas em Minas Gerais

Esta dissertação tem como objetivo central investigar as potências dos itens de História da Avaliação Diagnóstica do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), aplicada às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, no que se refere à sua capacidade de mobilizar dimensões axiológicas articuladas ao conhecimento histórico escolar. Ao considerar que o ensino de História não se sustenta em fundamentos universais ou em finalidades estanques, mas se constrói a partir de disputas de sentidos, interesses e sujeitos em situação, torna-se necessário problematizar de que maneira as avaliações externas se relacionam com essas tensões. Em vez de presumir que elas devam garantir a formação de sujeitos historicamente conscientes e reflexivos, como se houvesse um modelo ideal pré-definido, é mais pertinente indagar que sujeitos essas avaliações produzem, para quais finalidades e com base em quais narrativas históricas são legitimadas. Em outras palavras, pretende-se avaliar se os itens da Avaliação Diagnóstica são sensíveis à complexidade da experiência histórica e às finalidades formativas da disciplina, que vão muito além da memorização de conteúdos.

Nesse sentido, o primeiro objetivo específico dessa dissertação propõe problematizar a própria nomenclatura “Avaliação Diagnóstica” atribuída a esse instrumento. O termo carrega, em si, a promessa de uma função formativa, cujo propósito seria identificar as aprendizagens e dificuldades dos estudantes com vistas ao replanejamento pedagógico. No entanto, como observa Perrenoud (1999), as avaliações externas muitas vezes se apoiam em uma lógica padronizada e classificatória, que tende a homogeneizar as práticas e reduzir os currículos escolares àquilo que pode ser quantificado. Em se tratando da disciplina de História, essa lógica torna-se especialmente problemática, pois compromete a pluralidade interpretativa, o debate de diferentes perspectivas e o desenvolvimento do pensamento histórico.

Assim, torna-se necessário perguntar: o que está sendo avaliado quando se avalia História? Quais conteúdos, habilidades e valores são legitimados nos itens? Quais são deixados de fora? Essas perguntas orientam o segundo objetivo específico desse estudo, que visa explorar a articulação entre elementos axiológicos e os conteúdos mobilizados nos itens de História, considerando que o conhecimento histórico escolar, para além da informação factual, é profundamente atravessado por disputas, por escolhas narrativas e por compromissos ético-políticos³. Conforme defende Jörn Rüsen (2001), o pensamento histórico não se limita à

³ A ética no ensino de História, conforme Nilton Mullet Pereira (2021), não se fundamenta em normas morais ou

cronologia dos acontecimentos, mas envolve uma orientação temporal que permite aos sujeitos atribuir sentido à experiência histórica, conectando passado, presente e futuro.

Nesse processo de atribuição de sentido, entram em cena as dimensões axiológicas que constituem uma ética incontornável para o Ensino de História. São elas que tornam possível o posicionamento diante das heranças históricas e a reflexão sobre os usos da História. Avaliar História, portanto, não deveria prescindir dessa dimensão ética, sob o risco de empobrecer a disciplina e esvaziar sua relevância para a formação cidadã. Contudo, o que se observa em muitas avaliações externas, como as do SIMAVE, é uma tendência à descontextualização dos itens, à fragmentação do conteúdo e à priorização de respostas objetivas que dificultam ou inviabilizam a expressão de raciocínios mais complexos.

Ainda assim, é preciso reconhecer que esses instrumentos também possuem potencialidades, especialmente quando considerados como ponto de partida para reflexões pedagógicas. A depender da lógica que orienta sua elaboração, uma avaliação pode tanto restringir o ensino de História à memorização de informações descontextualizadas quanto possibilitar o exercício de habilidades fundamentais, como a análise de fontes, o reconhecimento da pluralidade de narrativas e temporalidades legítimas e a construção de argumentos históricos. Mais do que a qualidade técnica dos itens, o que está em jogo são os pressupostos que estruturam essas avaliações, pois é a partir deles que se definem as finalidades atribuídas ao ensino de História e os modos de subjetivação que se deseja produzir. Para isso, entretanto, é necessário que os itens sejam concebidos de maneira a articular conteúdo, competência e valores, ou seja, que convoquem os estudantes a mobilizar conhecimentos históricos para refletir sobre dilemas sociais, disputas de memória, experiências coletivas e identidades.

Esta dissertação, portanto, não tem como finalidade negar a importância das avaliações externas, mas contribuir para o debate crítico sobre sua concepção e seus usos. A partir da análise dos itens de História da Avaliação Diagnóstica do SIMAVE, busca-se apontar caminhos para a construção de práticas avaliativas mais sensíveis à natureza específica do saber histórico escolar. Ao lado disso, pretende-se reafirmar a importância de pensar a avaliação como parte

em finalidades fixas, mas na capacidade de hesitar, problematizar e se abrir às múltiplas formas de temporalizar a experiência humana. Ensiná-la eticamente implica recusar os marcadores temporais únicos e moralizantes que refletem a colonialidade do tempo, reconhecendo que toda aula de História envolve encontros com outras existências, tempos e modos de vida. A ética, nesse sentido, é a disposição de aprender com o outro, de se deixar afetar pelo imprevisível e de romper com narrativas fechadas sobre o passado, o presente e o futuro.

indissociável do processo de ensino-aprendizagem, vinculada aos sentidos formativos da escola e aos compromissos éticos que sustentam o trabalho docente no campo da História.

1.1 Fundamentação teórico-metodológica e delineamento do acervo empírico

O ensino de História desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, contribuindo para a compreensão do passado, influenciando na construção de valores, identidades e perspectivas. No entanto, quando analisamos as relações axiológicas – ou seja, as relações com os valores – do ensino de História em contextos de avaliações em larga escala e externas, surgem desafios e complexidades, até porque existe nessa disciplina uma carga política-ideológica que conseqüentemente estão ligadas a objetivos articulados à crítica e ao enriquecimento cultural (Martins, 2010b).

As avaliações em larga escala, ao buscar medir o desempenho dos alunos de maneira objetiva e padronizada, muitas vezes limitam a abordagem da História a uma narrativa simplificada, centrada em eventos e datas. Essa abordagem pode negligenciar as dimensões axiológicas da disciplina, que envolve a reflexão sobre valores, ética e as diferentes interpretações que os eventos históricos podem ter, sendo que “a problematização destes elementos é imperativa para que se possam renegociar os sentidos da avaliação” (Martins, 2010b), ou seja, abordar temáticas históricas vai muito além do que sistemas avaliativos em larga escala estão habituados a fazer.

A História não é apenas uma sucessão de fatos; ela é orientada por interpretações, perspectivas e valores. As avaliações em larga escala, ao favorecerem questões objetivas e factualmente orientadas, podem não promover adequadamente a capacidade dos alunos de analisar as diferentes dimensões axiológicas presentes na narrativa histórica. Além disso, a pressão para alcançar bons resultados nas avaliações pode levar os educadores a priorizarem a transmissão de conhecimento factual em detrimento da discussão de temas mais complexos e controversos, como aqueles que envolvem questões sensíveis, a exemplo de violações de direitos humanos, conflitos étnico-raciais, desigualdades sociais, gênero e sexualidade. Essa escolha pode limitar a capacidade dos alunos de explorarem questões éticas e valores articulados a eventos históricos cruciais, deixando de lado uma compreensão mais profunda e matizada do passado.

Com o presente projeto de dissertação, busco no campo teórico do Ensino de História, investigar as Avaliações Diagnósticas aplicadas nos anos de 2022 e 2023 nas escolas estaduais

mineiras, com intuito de analisar se essas avaliações operam com a articulação entre conteúdos e dimensões axiológicas na configuração de conhecimento histórico escolar legitimado para ser aprendido nas escolas mineiras. Para isso, pretendo analisar um total de seis itens de História, das Avaliações Diagnósticas do 8º ano do ensino fundamental II, aplicadas em 2022 e 2023, sendo três itens da avaliação de 2022 e os outros três da avaliação de 2023.

O conteúdo selecionado para esta investigação trata dos impactos históricos da exploração dos negros africanos escravizados no Brasil. A escolha desse recorte temático fundamenta-se na relevância de discutir as relações étnico-raciais no contexto escolar, à luz de uma perspectiva comprometida com a superação das desigualdades raciais. Tal abordagem está em consonância com o que estabelece a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da educação básica. Para além do que determina a legislação, essa escolha também reflete o entendimento de que é urgente promover reflexões sobre os efeitos das relações étnico-raciais em nossa sociedade, como parte de um compromisso ético com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e equânime. Considerando que a escola constitui um espaço privilegiado de formação social e cultural, é imprescindível que ela se comprometa com uma proposta pedagógica antirracista, voltada à valorização da diversidade e à construção de práticas educativas mais inclusivas e equitativas. Nesse sentido, Munanga (2019) destaca a urgência de uma educação que desconstrua os estereótipos historicamente construídos sobre a população negra e promova o reconhecimento positivo das identidades negras como parte constitutiva da história e da cultura brasileira.

Como afirma Monteiro (2007, p. 92, apud Martins, 2021, p. 17), “a axiologização representa a opção feita no que tange à dimensão educativa, podendo expressar-se através da seleção cultural – ênfases – omissões –negações”. A ausência de dimensões axiológicas nas questões de História em avaliações, como a Avaliação Diagnóstica, pode comprometer a função social do ensino de História, limitando a compreensão dos alunos sobre componentes básicos como tempo e narrativa.

As Avaliações Diagnósticas, aplicadas no Estado de Minas Gerais, são fundamentadas em um objetivo principal, que é “verificar o conhecimento prévio dos estudantes, permitindo aos professores e especialistas revisar o planejamento e adequar as estratégias de ensino às necessidades das turmas e dos estudantes”, de acordo com Memorando. SEE/DAVE. Nº

3/2023. Assim, a Avaliação Diagnóstica se apresenta de forma padronizada e centrada apenas no aprendizado de habilidades e competências, alinhando-se a uma lógica presente tanto na BNCC quanto no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), deixando de fora os aspectos relativos à formação humana ampla e não incorporando um conjunto de fatores que revelariam uma escola, e uma História, muito mais complexas. Além disso, essas avaliações, ao buscar “medir” e “diagnosticar” a qualidade da educação, deposita um significativo peso de responsabilização pela qualidade da educação aos professores e gestores escolares.

Essa perspectiva demonstra que “a diferença produzida pela avaliação é vivenciada como consequência do processo educativo” (Plá, 2013), o que se refere aos efeitos e mudanças que a avaliação causa nos estudantes, professores e no próprio processo educativo, sendo que esses efeitos podem ser variados, como as escalas e indicadores, considerados neutros e despolitizados (Plá, 2013). Sendo assim, Luckesi (2000, p.6) afirma que [...] O ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar e decidir*. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado.

Nesse sentido, Martins (2010) afirma que neste caso, para se ter um diagnóstico através dos resultados das avaliações, é preciso que se reflita sobre os critérios utilizados na seleção dos conhecimentos que irão fazer parte das avaliações e em como eles serão abordados, na forma como serão ensinados pelos professores, nos recursos didático-pedagógicos, entre outros fatores significativos.

Para se concluir esse diagnóstico, é preciso que se pense no que fazer com o resultado obtido, abrindo possibilidades de intervenção por parte dos professores de forma coerente com os objetivos que se buscam atingir. É preciso decidir sobre o que fazer com esse diagnóstico, o que pode determinar “a abertura ou o fechamento de possibilidades do educando em relação ao seu futuro enquanto aluno e cidadão” (Martins, 2010, p. 7).

Pensar na seleção do que foi definido como conhecimento a ser ensinado nas escolas de educação básica e cobrados nas avaliações, principalmente o conteúdo de História, implica compreender como os conhecimentos históricos têm sido validados para serem ensinados, assim como o que é considerado conhecimento válido para essas avaliações. Segundo Plá (2013), todo processo de avaliação de conhecimento está sustentado por uma concepção específica do que se considera como saber legítimo ou válido, com isso, compreendo que qualquer processo de avaliação do conhecimento é baseado em pressupostos específicos sobre o que constitui conhecimento e como ele deve ser entendido e validado, ou seja, para entender

ou criticar um conhecimento, é necessário considerar a base filosófica ou os critérios que definem o que é considerado verdadeiro ou válido naquele contexto.

Explorando a concepção de conhecimento histórico escolar, busco aprofundar a pesquisa em referenciais teóricos que sustentam, defendem e articulam conteúdos e valores (Gabriel, 2013; Plá, 2013/2018; Martins, 2023), com a noção de avaliação democrática (Martins, 2020). Além disso, por entender a prática da Avaliação no Ensino de História da educação básica a partir da categoria de *lugar de fronteira* que o Ensino de História ocupa enquanto campo de estudo e prática, como propõem Monteiro e Penna (2011), considero importante tratar a relação entre valores, educação escolar e o conhecimento histórico, além de destacar a importância do compromisso com a verdade, especialmente no Ensino da História, mas dentro de uma narrativa autoral e verdadeira, que não se limite a ser uma reprodução do que é apresentado pelos professores em sala de aula (Martins, 2020).

Considero crucial reconhecer a importância das dimensões axiológicas no ensino de História e defendo que as avaliações em larga escala podem ser ajustadas para abranger aspectos éticos e axiológicos. Dessa forma, o ensino de História não apenas promoverá conhecimento factual, mas permitirá o desenvolvimento de alunos que serão capazes de compreender e analisar as implicações éticas e valores articulados aos eventos históricos.

1.2 SIMAVE no contexto das políticas de avaliação brasileiras

O panorama do processo de formação e consolidação do sistema de avaliação em larga escala para a Educação Básica em Minas Gerais é o foco deste capítulo. Tal processo culminou na criação do SIMAVE, sistema avaliativo responsável pela implementação da Avaliação Diagnóstica abordada neste estudo e aplicada nas escolas públicas do estado mineiro

Lopes (2007) aponta que as avaliações em larga escala, de forma geral, foram impulsionadas no Brasil pela implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 e reformulado em 1995. Seguido pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que destacou a necessidade de instrumentos para aferir a qualidade do ensino no país (Brasil, 1996), e também com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, todos estes representaram marcos no processo de consolidação de uma cultura avaliativa em nível nacional.

No estado de Minas Gerais, essas avaliações externas de larga escala do SIMAVE, têm um histórico que reflete as transformações no sistema educacional estadual. Especialmente a partir do ano 2000, quando a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), criam o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), cuja proposta central é realizar diagnósticos que permitem a identificação de deficiências no aprendizado dos alunos e a eficácia das práticas pedagógicas (Minas Gerais, 2000).

O CAEd é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da UFJF, no qual reúne professores, pesquisadores e colaboradores atuantes nas áreas de avaliação e políticas públicas educacionais (Portal CAEd⁴). Sua preocupação é “contribuir para a melhoria da educação das redes públicas de ensino do Brasil” (Portal CAEd⁵), e para conseguir essa melhoria, ocorre o investimento e desenvolvimento de instrumentos e sistemas de avaliação e gestão da educação básica. As avaliações elaboradas pelo CAEd/UFJF, entre elas as Avaliações Diagnósticas, tem sido fundamentais para o fortalecimento do SIMAVE. Além disso, o CAEd/UFJF também oferece suporte técnico-científico para a execução e análise das avaliações externas de larga escala no estado.

A compreensão do surgimento e da consolidação do SIMAVE reque, portanto, um olhar atento ao contexto histórico e político em que essas práticas avaliativas foram se estabelecendo em Minas Gerais. Durante a década de 1980, em Minas Gerais, a crescente preocupação com as altas taxas de repetência e evasão escolar precoce levaram à implementação de políticas de não-retenção e de avaliação de desempenho escolar (Lopes, 2007). Essas políticas tornaram-se pilares das políticas públicas em geral, com destaque para as políticas educacionais (Cardoso, 2012), nas quais se fortaleceram a partir da criação da Constituição Estadual de 1989. Nela se defendia que “o padrão de qualidade do ensino deve ser garantido mediante avaliação periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos” (Minas Gerais, 1989). A partir de então, o debate sobre práticas avaliativas dentro do estado foram ganhando cada vez mais espaço.

Souza (1999), ao se referir ao sistema educacional mineiro, ressaltou que a decisão sobre a criação das avaliações em larga escala no estado de Minas Gerais, surgiu a partir do entendimento e da vivência dos principais desafios enfrentados em um estado territorialmente

⁴ Disponível em Portal CAEd: <https://institucional.caeddigital.net> Acessado em: 17 de setembro de 2024.

⁵ Disponível em Portal CAEd: <https://institucional.caeddigital.net> Acessado em: 17 de setembro de 2024.

grande e tão diversificado, bem como de uma análise dos problemas referentes ao desempenho escolar, como defasagem e repetência. Isso se deu com a compreensão de que, para a implantação e desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, era essencial a existência de um sistema de avaliação capaz de monitorar e medir o desempenho educacional de forma contínua.

Além disso, Bonamino (2002) aponta que, em Minas Gerais a avaliação do sistema educacional passou a desempenhar um papel central nas reformas educacionais iniciadas em março de 1991, evidenciando uma sintonia com as diretrizes e tendências presentes nos cenários nacional e internacional, conforme analisado por Arcas e Borges (2020).

Durante os anos de 1992 e 1993, foi criado o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, que partiu do princípio de que não podia limitar-se à verificação do rendimento escolar, por ser este apenas um momento na caracterização da qualidade do ensino (Vianna, 1993). Sobre o Programa de Avaliação de Minas Gerais, Horta Neto (2013 *apud* Arcas e Borges, 2020, p.214) afirma que:

O Programa de Avaliação de Minas Gerais nasceu mais abrangente do que o Saeb, tanto em relação ao número de alunos, pois o teste era censitário para a população-alvo, quanto às áreas de conhecimento testadas, incluindo, além de Língua Portuguesa e Matemática, as áreas de Ciências, História e Geografia, Física, Química, Biologia e a inclusão de redação.

Em 1998, segundo Horta Neto (2013), o programa de avaliação passou por mudanças que acabaram-no descaracterizando e o tornando parecido com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), já que a principal característica do programa, que era avaliar todas as áreas de conhecimento, acabaram sendo deixadas como propósito e apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática passaram a ser avaliadas. Com essas alterações, o Programa de Avaliação de Minas Gerais foi perdendo espaço e durante a transição do governo de Itamar Franco para o governo de Aécio Neves, novas discussões culminaram na implantação de um novo sistema de avaliação, criado pela Resolução n. 104 de 14/07/2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) (Lopes, 2007).

A criação do SIMAVE, tornou um marco na avaliação educacional do Estado, promovendo avaliações periódicas que englobam diversas etapas da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. A metodologia utilizada busca não apenas mensurar o desempenho dos alunos, mas também fornecer insumos para a formulação de políticas que visem à melhoria da qualidade do ensino (Minas Gerais, 2000).

As avaliações realizadas pelo SIMAVE fornecem às equipes pedagógicas da SEE/MG dados e relatórios que devem orientar a implementação de ações de intervenção pedagógica (Portal SIMAVE, 2023⁶). O SIMAVE é composto atualmente por avaliações externas⁷ e formativas⁸, ambas de larga escala⁹. Fazem parte do primeiro grupo: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). No segundo grupo constam a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Intermediária.

As avaliações do PROEB e PROALFA, foram as primeiras avaliações externas do sistema de ensino mineiro. O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), avalia o 5º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental e, também, o 3º ano do Ensino Médio das redes públicas do estado, abrangendo também as redes municipais de ensino. Nessa avaliação, são avaliadas as habilidades dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Já o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), avalia o 2º ano do ensino fundamental das escolas estaduais do estado de Minas Gerais, abrangendo também as redes municipais de ensino. Seu objetivo é avaliar as habilidades dos componentes curriculares de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

Além dos testes cognitivos apresentados no PROEB e PROALFA, alunos, professores e diretores respondem a questionários contextuais. Os alunos respondem a um questionário com perguntas relacionadas ao padrão de vida, às características culturais, aos hábitos de estudos, às características familiares, ao apoio familiar e ao ambiente escolar. No questionário dos professores são apresentadas questões relativas às características sociodemográficas, à formação profissional e à prática pedagógica. O questionário do diretor é aplicado para apurar dados relativos às características sociodemográficas, bem como titulação e características do exercício profissional, além de uma avaliação geral das condições da escola e do trabalho dos professores (Fernandes *et. All.*, 2008; Silva, 2011).

⁶ Disponível em Portal SIMAVE: <https://simave.educacao.mg.gov.br/> Acessado em: 25 de setembro de 2024.

⁷ A avaliação externa recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos de uma determinada rede de ensino. (Afonso, 1998; Fontanive, 1995; Vianna, 2003).

⁸ A avaliação formativa é um método de avaliação que tem como objetivo acompanhar o processo de ensino-aprendizado de forma individualizada e contínua. (Perrenoud, 2000).

⁹ A avaliação de larga escala refere-se a processos avaliativos aplicados a um grande número de estudantes de forma simultânea, abrangendo uma amostra representativa de uma rede ou, em muitos casos, de todo o sistema educacional de um município, estado ou país. Esse tipo de avaliação tem como característica central a abrangência, pois visa coletar dados de desempenho que representem um grupo populacional amplo. (Afonso, 1998; Fontanive, 1995; Vianna, 2003).

Esses questionários deveriam complementar as provas de desempenho ao levantar dados sobre fatores que influenciam o aprendizado, como clima escolar, práticas pedagógicas, infraestrutura, e o contexto socioeconômico dos estudantes. No entanto, percebo nesses anos como professora da rede, que os resultados desses questionários não são amplamente divulgados e não orientam ações concretas, comprometendo a eficácia das avaliações e limitando o potencial das informações coletadas para o avanço da educação em Minas Gerais.

O PROEB e PROALFA se desenvolveram e expandiram de forma significativa por todo o estado e a tendência de valorização das avaliações externas continuou crescente (Barreto, 2013; Sousa, 2013; Oliveira e Jorge, 2015; Bauer e Sousa, 2015; Oliveira, 2017). Com isso, entre os anos 2005 a 2015, com o objetivo de padronizar o sistema avaliativo em Minas Gerais a partir das matrizes de referências utilizadas em avaliações externas, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Oliveira, 2017), foi integrado ao SIMAVE, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE. Este programa passou por modificações graduais durante esse intervalo de tempo e a partir de 2010 foi institucionalizado em toda rede com adesão significativa das escolas até 2015.

Diferente do PROEB e PROALFA, o PAAE surgiu como um programa que se constitui duplamente aplicável: externo, porque os itens e o sistema são planejados pela SEE-MG, mas com manuseio interno pelos profissionais das escolas (Fernandes e Gomes, 2018). Além disso, o PAAE implementou uma avaliação de larga escala que contemplava os tópicos e as habilidades do Currículo Básico Comum (CBC)¹⁰ de todas as disciplinas, sendo que, de acordo com as orientações do PAAE, cada disciplina deveria aplicar pelo menos cinco provas, sendo uma diagnóstica, três no decorrer do ano letivo, e uma no final do ano. Curiosamente, o PAAE, foi a primeira avaliação externa de larga escala que tive contato como professora, e, na qual, comecei a observar e compreender a forma de operação dessas avaliações enviadas pela SEE-MG, além de, começar a questionar o papel delas e sua elaboração.

O período após a integração do PAAE ao SIMAVE, evidencia o caráter pioneiro da política educacional do Estado de Minas Gerais na criação de um sistema de avaliação, considerado condição essencial para garantir "a eficácia de quaisquer medidas no campo educacional" (Minas Gerais, 2013). Ademais, o PAAE trouxe "uma abordagem diagnóstico-

¹⁰ O Currículo Básico Comum (CBC) é um documento desenvolvido em 2005 pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), que define as aprendizagens, competências e habilidades de todas as disciplinas da rede estadual de Minas Gerais e das quais os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica.

formativa, identificando o estágio de desenvolvimento do aluno", permitindo assim a obtenção de diagnósticos pontuais e longitudinais sobre os desempenhos individuais" (Minas Gerais, 2013), sendo considerado por seus idealizadores uma tecnologia educacional eficaz para a aferição da "aprendizagem agregada pelo aluno ao longo do ano" (Minas Gerais, 2013).

Através do SIMAVE, o PAAE expandiu e se desmembrou, tornando-se nas Avaliações Formativas, que se classificam atualmente como Avaliação Diagnóstica e Avaliação Intermediária. Essas são avaliações aplicadas pela SEE/MG, em todas as etapas de escolaridade da rede estadual e que apresentam todos os componentes curriculares. De acordo com o Portal CAEd/UFJF¹¹, as Avaliações Formativas “permitem que gestores e professores verifiquem a aprendizagem de seus estudantes nas principais habilidades esperadas em diferentes momentos do ano letivo”. Assim, seu resultado, aponta para aquilo que deve ser priorizado e reforçado em sala de aula, como aprimoramento das práticas didáticas dos professores, áreas de cada disciplina que necessitam de aprofundamento em determinados conteúdos, entre outros pontos, porém, isso envolve questões que pretendo abordar em outro tópico.

Observa-se que a elaboração dos programas PROALFA, PROEB e o PAAE, fazem parte do histórico de consolidação do SIMAVE, que já conta com uma trajetória de 24 anos, de forma que “reforça seu papel como um importante instrumento para pensar em ações, projetos e políticas que direcionam para a melhoria da qualidade da educação” (Portal SIMAVE)¹².

As avaliações realizadas pelo SIMAVE vêm gerando uma série de discussões por parte de gestores escolares, professores e pelo campo acadêmico. Dentre os aspectos positivos, existe uma visão que compreende o papel dessas avaliações como geradoras de dados objetivos que subsidiam a formulação de políticas públicas, a alocação de recursos e a identificação de escolas com baixo desempenho, facilitando intervenções direcionadas (Souza, 2011).

Entretanto, existem também críticas acerca do impacto dessas avaliações sobre o currículo e o trabalho docente. A proposta desta dissertação inclusive, busca analisar e verificar se as Avaliações Diagnósticas apresentam dimensões axiológicas que representam um rompimento com a lógica das avaliações padronizadas, tradicionalmente voltadas para resultados numéricos e o "ensinar para o teste". Como argumentam Ravitch (2010) e Freitas

¹¹ Disponível em Portal CAEd-UFJF <https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/plataformacaed.html> Acessado em: 24 de outubro de 2024.

¹² Disponível em Portal SIMAVE: <https://simave.educacao.mg.gov.br/> Acessado em: 25 de setembro de 2024.

(2014), essa ênfase em provas padronizadas desvaloriza práticas pedagógicas mais amplas e significativas, reduzindo a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos.

Ao investigar aspectos axiológicos presentes nas Avaliações Diagnósticas, busca-se ampliar o debate sobre o papel da avaliação na formação dos estudantes, questionando os "procedimentos de controle conservadores sobre o comportamento e os valores dos alunos" (Freitas, 2014, p. 1100). Assim, a proposta desafia a padronização do ensino, promovendo uma reflexão mais ampla sobre os impactos da avaliação na construção de uma educação inclusiva, reflexiva e transformadora.

Outro aspecto relevante é a relação entre as avaliações externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ele serve como um indicador de qualidade do ensino e está intimamente ligado às avaliações em larga escala, pois os resultados obtidos nas avaliações externas influenciam diretamente os índices de desenvolvimento das escolas. Em Minas Gerais, a busca pela melhoria contínua dos índices do IDEB tem levado a um investimento crescente em formação de professores e recursos pedagógicos (Arcas e Borges, 2020).

Em síntese, as avaliações externas e em larga escala, advindas do SIMAVE, desempenham um papel crucial na configuração do cenário educacional de Minas Gerais. Sua solidez e a permanência dos programas de avaliação durante todos esses 24 anos, passando por governos com orientações políticas distintas, revelam que o sistema se constituiu com uma política de Estado (Fernandes e Gomes, 2018). Ela auxilia na identificação de problemas, como baixos índices de aprendizagem, e na formulação de políticas públicas, mas, acaba também promovendo uma cultura de avaliação tendenciosa, na qual, a avaliação, possui a função de ser "um dispositivo de controle central por parte do Estado" (Afonso, 2007), promovendo um controle do que deve ser ensinado nas escolas públicas e também levando a uma competição e hierarquização entre as escolas. Como afirma Méndez (2011), esse tipo de avaliação reforça a lógica racional pragmática, fragmentada, compartilhada, binária, do certo e do errado, presentes nas formas tradicionais de se avaliar nas escolas, nas quais se valoriza o produto final em detrimento do processo.

Com isso, busco no próximo tópico, apresentar as características da Avaliação Diagnóstica, mas também, investigar se essa avaliação está indo para o caminho de uma obsessão avaliativa (Afonso, 2007), na qual o Estado utiliza da avaliação para controlar o

sistema educacional, ou, se está de fato contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais.

1.3 Diálogos e Disputas: A política avaliativa em Minas Gerais ao longo das gestões governamentais

Ao analisar a trajetória das avaliações externas no estado de Minas Gerais, particularmente a consolidação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), é possível identificar um conjunto de discursos governamentais que acompanharam – e, em muitos aspectos, moldaram – a expansão dessas políticas avaliativas. A partir da revisão bibliográfica, em especial do estudo de Franco (2016), observei que os governos mineiros, sobretudo sob as gestões de Aécio Neves (2003–2010) e Antônio Anastasia (2010–2014), ambos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), investiram fortemente na institucionalização das avaliações em larga escala como dispositivos de gestão educacional e modernização administrativa.

Esses dois governos foram marcados pela implantação do chamado "Choque de Gestão", um programa que reestruturou o modelo de governança do estado sob os pilares da racionalidade técnica, da eficiência administrativa e da busca por resultados mensuráveis. No campo da educação, esse modelo foi instrumentalizado por meio de políticas de avaliação que, embora apresentadas como ferramentas de diagnóstico e apoio pedagógico, foram incorporadas à lógica da responsabilização (accountability) e da meritocracia.

Durante esse período, os discursos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) reforçavam a ideia de que as avaliações externas eram instrumentos indispensáveis para a melhoria da qualidade do ensino. Elas foram vinculadas à promessa de eficiência e controle, assumindo uma função reguladora sobre o trabalho docente e a própria organização escolar. Como destaca Franco (2016), os governos de Aécio Neves e Antônio Anastasia conferiram à avaliação em larga escala um papel estratégico no monitoramento do desempenho escolar e na indução de práticas pedagógicas orientadas para os resultados.

A SEE-MG apresentava o SIMAVE como um sistema “robusto”, “tecnicamente qualificado” e “capaz de fornecer dados objetivos para embasar decisões pedagógicas e administrativas” (Franco, 2016), no entanto, essa narrativa técnica e neutra ocultava os efeitos normativos e prescritivos da política avaliativa. Em nome da “qualidade educacional”, intensificou-se o uso das avaliações como mecanismo de controle, inclusive por meio da

implementação do Prêmio por Produtividade, que atrelava o desempenho dos estudantes a bonificações salariais dos profissionais da educação.

Esse modelo gerencial de educação, baseado em metas e ranqueamentos, estava fortemente ancorado no paradigma objetivista da avaliação (Fernandes, 2010; Esteban, 2010), cuja centralidade recai sobre a mensuração padronizada, a quantificação da aprendizagem e a comparação de desempenhos entre escolas. Na prática, isso significou o estreitamento curricular, a intensificação do trabalho docente e a produção de uma cultura escolar voltada para os exames.

É importante destacar que o próprio discurso institucional da SEE-MG durante esse período oscilava entre a justificativa técnica e a legitimação política. Em documentos e pronunciamentos oficiais da época, os governos justificavam as avaliações como instrumentos capazes de diagnosticar as principais dificuldades no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que destacavam seu papel no reconhecimento do desempenho positivo de escolas e professores (Minas Gerais, 2005). Entretanto, segundo Franco (2016), tais afirmações não se sustentavam quando confrontadas com as evidências empíricas das dissertações e teses analisadas, que revelavam resistências por parte dos educadores, críticas ao ranqueamento e à pressão por resultados, e o uso instrumental das avaliações nas escolas.

Na terceira geração das avaliações, correspondente ao período entre 2007 e 2013, o discurso governamental ganhou ainda mais força no sentido de reforçar a meritocracia e consolidar a lógica da gestão por desempenho. Como resultado, o SIMAVE deixou de ser um instrumento apenas de monitoramento para tornar-se um dispositivo que orientava de forma incisiva o currículo, as práticas pedagógicas e a própria cultura de planejamento das escolas mineiras, com isso, a avaliação externa passou a influenciar diretamente as tomadas de decisão escolar (Franco, 2016).

Assim, a partir de análises, observei que os discursos desses governos mineiros, Aécio Neves e de Antônio Anastasia, sobre as avaliações externas de larga escala, transitaram entre uma suposta neutralidade técnica e uma racionalidade política de controle e regulação. Ainda que apresentadas como mecanismos de apoio à melhoria da aprendizagem, as avaliações em larga escala, especialmente sob esses governos foram operacionalizadas como tecnologias de gestão do desempenho, reforçando desigualdades, produzindo efeitos simbólicos de valorização ou desvalorização das escolas, e gerando tensões pedagógicas no cotidiano escolar.

Com o fim da “era do PSDB” em Minas Gerais, observa-se uma reconfiguração no tratamento dado às avaliações externas no estado, especialmente no que se refere ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). As gestões de Fernando Pimentel (2015–2018) e Romeu Zema (2019–atualmente) apresentaram abordagens distintas em relação à função e ao uso pedagógico e político desses instrumentos.

Durante o governo de Fernando Pimentel, vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT), as políticas educacionais buscaram um alinhamento com princípios de democracia participativa e uma maior valorização do papel social da escola pública. Conforme analisa Araújo (2022), a gestão petista procurou revisar os fundamentos das políticas educacionais implementadas nas gestões anteriores, tentando romper com a lógica tecnicista, meritocrática e competitiva da avaliação externa. Nesse contexto, as avaliações continuaram existindo, mas com um enfoque mais formativo, voltado para subsidiar o planejamento pedagógico, identificar dificuldades específicas das redes escolares e apoiar as práticas dos professores.

É nesse sentido que se insere também a valorização das avaliações diagnósticas, que tinham o objetivo de mapear as aprendizagens dos estudantes de forma mais contextualizada e contínua. Tais avaliações diagnósticas foram incorporadas como estratégia de acompanhamento pedagógico, sobretudo nos ciclos de alfabetização, com foco na identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, sem o peso da responsabilização institucional.

Com a chegada do governo de Romeu Zema, do partido Novo, a avaliação externa passou por um processo de reorganização administrativa e reestruturação técnica (Horta; Silva; Araújo, 2024). A Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) promoveu a unificação das diferentes avaliações já existentes (PROALFA, PROEB, entre outras) sob a nomenclatura de Avaliações Externas Somativas do SIMAVE. O objetivo, conforme divulgado pela própria SEE/MG, é obter um diagnóstico detalhado do desempenho dos estudantes mineiros em Língua Portuguesa e Matemática, nos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, com o objetivo de identificar gargalos de aprendizagem e orientar as políticas públicas com base em dados objetivos.

Paralelamente, a SEE/MG também passou a implementar com mais ênfase as avaliações diagnósticas estaduais, aplicadas principalmente no início e na metade do ano letivo, com o propósito de auxiliar professores e escolas no planejamento pedagógico a partir de um mapeamento inicial das habilidades dos estudantes. Essas avaliações têm caráter formativo, ainda que subordinadas a um modelo de gestão por resultados, e são vistas como

complementares às avaliações externas somativas, compondo um ciclo de monitoramento contínuo da aprendizagem e do desempenho.

O governo Zema manteve, portanto, o foco na gestão por desempenho e na produção de indicadores como base para a tomada de decisão, mas também passou a enfatizar a importância da triangulação dos dados avaliativos, articulando resultados das avaliações externas com dados das avaliações diagnósticas. Essa estratégia reforça o uso das avaliações como ferramenta de apoio à gestão pedagógica e à formulação de políticas públicas orientadas por evidências.

Essa distinção entre os dois períodos evidencia dois modelos de uso da avaliação externa e diagnóstica: um, no governo Pimentel, mais voltado à participação dos sujeitos escolares e ao uso formativo das avaliações; outro, no governo Zema, mais centrado na eficiência administrativa (Horta; Silva; Araújo, 2024), mas que também reconhece o valor da avaliação diagnóstica como apoio ao planejamento. Tal análise reforça os debates em torno do papel das avaliações em larga escala: ora compreendidas como instrumentos de democratização e aperfeiçoamento do ensino, ora como ferramentas de regulação e responsabilização.

1.4 Avaliação Diagnóstica: Metodologia, resultados e suas implicações

Entre as avaliações criadas pelo SIMAVE, a Avaliação Diagnóstica surge classificada como uma Avaliação Formativa, na qual tem como objetivo verificar o desenvolvimento dos alunos, considerando as habilidades de cada disciplina do ano anterior, e, a partir dos resultados por eles adquiridos, verificar quais habilidades ainda não foram efetivamente consolidadas (Portal SIMAVE)¹³. Essa avaliação é aplicada em todas as escolas públicas estaduais para estudantes desde o 2º ano do Ensino Fundamental I até o 3º ano do Ensino Médio. Ela possui caráter diagnóstico o qual, de acordo com a definição no Portal das Avaliações da SEE-MG, subsidia os educadores com informações que possibilitam um planejamento mais claro e fundamentado em suas ações e práticas.

A avaliação diagnóstica, como objeto do campo da Avaliação Educacional, é percebida como um instrumento que exerce um papel importante no contexto educacional, sendo definida, como um instrumento destinado a identificar o nível de conhecimento dos discentes e suas defasagens, antes ou no início de um processo de ensino. Conforme destacam Luckesi (2011)

¹³ Disponível em Portal SIMAVE: <https://simave.educacao.mg.gov.br/> Acessado em: 15 de outubro de 2024.

e Perrenoud (1999), essa modalidade avaliativa visa não apenas mensurar o conhecimento, mas também mapear as dificuldades e potencialidades dos estudantes, com o objetivo de orientar a prática pedagógica de maneira mais direcionada e eficaz. Dessa forma, a avaliação diagnóstica é um ponto de partida imprescindível para a construção de intervenções didáticas que respeitem o ritmo de aprendizagem dos discentes e promovam a equidade educacional.

A Avaliação Diagnóstica, de acordo com Luckesi (2011), está vinculada a uma perspectiva formativa da avaliação, pois os resultados possibilitam ao docente ajustar sua prática em conformidade com as necessidades de seus alunos. Além disso, de acordo Martins (2023), é essencial pensar a forma que acontece a construção do diagnóstico, já que, quando ocorre a elaboração dos itens e do gabarito dessas avaliações, se supõe que o esperado é que o aluno acerte o que o gabarito, previamente feito e definitivamente fechado, impõe. Porém, essa metodologia acaba limitando as possíveis possibilidades de respostas que, poderiam trazer algo de novo ou, até mesmo, novas experiências no processo de avaliação. Também é importante, pensar no que fazer com os resultados obtidos dessas avaliações, pois “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” (Perrenoud, 1999).

Todavia, essa abordagem não está isenta de desafios. Uma das críticas mais frequentes à avaliação diagnóstica diz respeito à sua implementação inadequada. Em muitos contextos educacionais, conforme aponta Queiroz (2015), a avaliação diagnóstica é aplicada de forma isolada e descontextualizada, sem uma articulação efetiva com os demais processos avaliativos ou com o currículo escolar. Essa prática pode reduzir a avaliação a um fim em si mesma, desconsiderando seu potencial formativo. Ademais, há uma tendência de utilizar os resultados da avaliação diagnóstica de forma punitiva, o que contraria seu objetivo primordial de promoção e desenvolvimento da aprendizagem (Freitas, 2014).

Outra questão problemática, conforme discutido por Vasconcellos (2009), é que a elaboração dos instrumentos de avaliação e a interpretação dos resultados podem estar impregnadas por concepções pré-estabelecidas de sucesso escolar, onde o importante é atingir boas notas e a aprovação, não sendo valioso reconhecer os conhecimentos plurais individuais dos estudantes. Além disso, a ausência de formação adequada dos docentes em relação à avaliação diagnóstica prejudica a potência dessa prática. A falta de uma preparação pedagógica direcionada à compreensão das funções e aplicações da avaliação diagnóstica pode resultar em uma implementação superficial e ineficaz, conforme argumenta Hoffmann (2008).

Considerando as discussões teóricas, busco nesse projeto apresentar a Avaliação Diagnóstica elaborada pelo SIMAVE e aplicada em todas as escolas estaduais mineiras. Esta avaliação, considerada uma Avaliação Formativa pela SEE-MG (Portal SIMAVE)¹⁴, apresenta questões de todas as áreas de conhecimento e com isso avalia o desempenho dos estudantes. Seu objetivo não é a atribuição de notas, mas, como afirma a Resolução SEE nº 4.524 (12/03/2021), é uma forma de identificação das “dificuldades de aprendizagem que precisam ser superadas pelos alunos e que assim, orientem o trabalho pedagógico dos professores”.

De acordo com o Documento Orientador da Avaliação Diagnóstica (SEE-MG, 2024), o formato dessa avaliação consiste em:

Cadernos de testes compostos por itens/questões de múltipla escolha e dispostos na prova com graus de dificuldade diferenciados (fácil, médio, difícil).

Cadernos de Língua Portuguesa e Matemática são compostos por 3 tipos de blocos de itens:

Blocos Principais: são montados a partir da matriz de habilidades essenciais da etapa avaliada;

Blocos de Integração: são montados a partir das habilidades que os estudantes já deveriam ter consolidado em etapas anteriores, organizados em marcos de desenvolvimento; e,

Blocos de Equalização: são montados com itens que permitem a comparação entre as avaliações e entre séries. Neles constam habilidades da etapa anterior.

Os demais componentes curriculares são constituídos pelos blocos principais e de equalização.

A matriz de referência da Avaliação foi construída com base nos Planos de Curso da rede estadual de ensino, este elaborado pela própria SEE-MG e de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais.

As turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁵ são avaliadas conforme as habilidades-foco estabelecidas no Caderno Pedagógico da EJA com conteúdos específicos para os períodos.

Além de turmas regulares do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, as turmas de Educação de Jovens e Adultos (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e de Correção de Fluxo (Documento Orientador da Avaliação Diagnóstica, SEE-MG 2024) também passam pela Avaliação Diagnóstica. Sua aplicação até o ano de 2019, era feita de forma bimestral. Porém, devido a pandemia, as avaliações externas de larga escala em Minas Gerais foram interrompidas por dois anos, tendo seu retorno em 2022. Desde então houve uma

¹⁴ Disponível em Portal SIMAVE: <https://simave.educacao.mg.gov.br/> Acessado em: 13 de outubro 2024.

¹⁵ Política pública desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivos superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional. Esse programa possui as seguintes etapas de ensino: ensino fundamental, ensino médio e turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

alteração e, a partir do ano de 2023, as avaliações passaram a ser semestrais. Essa avaliação pode ser feita de forma online/digital, mas devido as diversas características regionais e a infraestrutura das escolas, muitos gestores optam pela aplicação impressa devido ao fato de suas escolas e seus alunos não possuírem computador e/ou internet de qualidade.

A aplicação das avaliações é obrigatória pelas escolas estaduais e cabe à unidade de ensino oportunizar as condições adequadas aos estudantes para sua realização, bem como organizar as atividades escolares garantindo que a aplicação ocorra no turno de estudo dos estudantes na escola.

A quantidade de itens por componente curricular é definida de acordo com a série escolar, as tabelas 1 e 2 (Documento Orientador da Avaliação Diagnóstica, SEE-MG 2024) abaixo demonstram essa definição:

Tabela 1 – Número de Itens por Componente Curricular nas Avaliações do Ensino Fundamental I e II:



Número de Itens por Componente Curricular Avaliação Diagnóstica - EF

Nível/Etapa	Ano de Escolaridade de 2024	LP	L. ING	MT	GEO	HIS	CN	ED. F	ART	TOTAL
Ensino Fundamental	2º ano ao 4º ano	22	-	22	-	-	-	-	-	44
Ensino Fundamental	5º ano	22	-	22	11	11	22	-	-	88
Ensino Fundamental	6º ano	22	-	22	13	13	21	05	-	96
Ensino Fundamental	7º ano ao 9º ano	22	06	22	13	13	21	05	06	108
EJA - Anos Finais	1º período	22	-	22	13	13	21	05	-	96
EJA - Anos Finais	2º período	22	06	22	13	13	21	05	06	108
EJA - Anos Finais	3º período	22	06	22	13	13	21	05	06	108
EJA - Anos Finais	4º período	22	06	22	13	13	21	05	06	108

Tabela 2 – Número de Itens por Componente Curricular nas Avaliações do Ensino Médio:

Número de Itens por Componente Curricular

Avaliação Diagnóstica - EM

Nível/ Etapa	Ano de Escolaridade 2024	L P	I N G	M T	C E O	H I S	F I L	S O C	ED. F	A R T	B I O	F Í S	Q U Í	Total
Ensino Médio	1º ano	22	5	22	9	9	-	-	5	6	9	9	9	105
Ensino Médio	2º ano	22	5	22	9	9	5	8	5	6	9	9	9	118
Ensino Médio	3º ano	22	5	22	8	8	8	5	5	6	9	9	9	118
EJA Ensino Médio	1º período	22	5	22	9	9	-	-	5	6	0 9	9	9	105
EJA Ensino Médio	2º período	22	5	22	8	8	5	8	5	6	9	9	9	118
EJA Ensino Médio	3º período	22	5	22	8	8	8	5	5	6	9	9	9	118

Tabela 2- Portal SIMAVE: <https://simave.educacao.mg.gov.br/> Acessado em: 04 de outubro de 2024.

Os componentes curriculares encontram-se organizados em 2 cadernos de teste para os anos de escolaridade de 2º ao 4º ano do EF, e em 4 cadernos de teste para os demais anos de escolaridade avaliados. Com o intuito de permitir um conjunto maior de habilidades sendo avaliadas, o SIMAVE organizou a Avaliação Diagnóstica em 8 modelos distintos de cadernos de provas montadas por diferentes componentes curriculares e por ano de escolaridade.

Os resultados da Avaliação Diagnóstica podem ser encontrados no Portal SIMAVE, porém o acesso é destinado apenas para professores e gestores da rede estadual, sendo que apenas é possível pesquisar os resultados por disciplina e turma, não sendo, portanto, possível verificar os resultados individuais dos alunos. Abaixo seguem as tabelas 3, 4 e 5, retiradas do Portal SIMAVE¹⁶, através do meu acesso como professora da rede estadual, nas quais

¹⁶ Disponível em Portal SIMAVE: <https://simave.educacao.mg.gov.br/> Acessado em: 14 de outubro 2024.

apresentam resultados da minha escola na última Avaliação Diagnóstica aplicada. Por ser professora de História, escolhi apenas o resultado obtido nessa disciplina. Pelo foco desse projeto ser as turmas que atualmente estão nos 9º anos, optei por expor apenas os resultados dessas turmas quando os mesmos estavam no 8º ano e eu era a professora das turmas.

Tabela 3 – Taxa de participação dos estudantes:



Tabela 3- Portal SIMAVE: <https://simave.educacao.mg.gov.br/> Acessado em: 04 de outubro de 2024.

Tabela 4 – Percentual médio de acerto no teste:



Tabela 5 – Percentual de acerto nas habilidades avaliadas:



Com esses resultados apresentados, é perceptível que os alunos das três turmas de 8º anos de minha escola e das quais todas eu lecionei e sigo lecionando, obtiveram um desempenho baixo ou médio na Avaliação Diagnóstica. Acredito que um dos principais motivos para isso seja o desinteresse que os alunos apresentam diante essas avaliações externas, muito disso porque a escola falha ao informar os objetivos dessas avaliações, apenas obrigando os alunos a realiza-las, sem explicar seus fundamentos, mas também, por essas avaliações não oferecem uma nota que os alunos possam contabilizar para conseguirem a aprovação escolar.

Os resultados da Avaliação Diagnóstica, “têm uma importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois fornecem dados cruciais sobre o conhecimento e as habilidades prévias dos estudantes” (Minas Gerais, 2000). O entendimento é que essas avaliações ofereçam um diagnóstico aos professores, porém, como é construído esse diagnóstico? O que é feito com os resultados? Qual a proposta articulada a construção do Ensino de História que esse diagnóstico apresenta? Luckesi afirma que:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica [...] a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (Luckesi, 2002, p. 82).

Assim, o autor defende uma avaliação diagnóstica que se agrupe com propostas pedagógicas e que visem transformar uma realidade que está diante do docente como desafio ao seu trabalho (Araújo, 2022). Por ser uma avaliação formativa, acredito que a Avaliação Diagnóstica deveria vir acompanhada de uma intervenção diferenciada orientada pela SEE/MG e discutida com os professores, até porquê, são eles que estão em contato direto com os alunos e sabem das diferentes realidades e subjetividades em torno do ambiente escolar. Porém, a secretaria não repassa nenhuma orientação, tampouco articula as práticas avaliativas com os professores, nos deixando sem saber o real objetivo dessas avaliações e como utilizar esses resultados.

Com isso, para que a avaliação diagnóstica cumpra seu papel formativo, é necessário que seja implementada em um contexto pedagógico reflexivo, no qual a construção do diagnóstico, no contexto do ensino de História, deve estar alinhada com os objetivos e expectativas da disciplina na escola. Isso implica em refletir o papel que a História desempenha na formação dos estudantes e constitui apenas o ponto de partida de um processo contínuo de ensino e aprendizagem.

A superação das problemáticas identificadas, demanda a capacitação docente em práticas avaliativas reflexivas, bem como o desenvolvimento de instrumentos de avaliação mais diversificados e contextualizados com as realidades dos estudantes, conforme defendem Freitas (2014) e Hoffmann (2008). Dessa maneira, a avaliação diagnóstica poderá atuar como uma ferramenta para a promoção da qualidade e da equidade educacional.

CAPÍTULO 2. Currículo de História: disputas políticas e implicações para o Ensino

Este capítulo tem como objetivo examinar como a avaliação se articula ao currículo, compreendendo-a não como uma prática neutra ou meramente técnica, mas como um componente central na formação ética, política e pedagógica dos estudantes. A estrutura da discussão contempla, em um primeiro momento, uma abordagem mais ampla do currículo como construção social e política, seguida de uma análise da avaliação enquanto instrumento formativo e mediador dos processos de aprendizagem. Em seguida, é apresentada uma leitura específica do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), com ênfase na forma como esse documento oficial concebe a avaliação, especialmente a Avaliação Diagnóstica, principal objeto de investigação desta dissertação. Complementarmente, são discutidos aspectos fundamentais do conhecimento histórico escolar, suas especificidades no contexto da Educação Básica, bem como uma análise conceitual da noção de verdade histórica, com foco nas implicações que esses elementos assumem nos processos avaliativos e nas práticas de ensino em História.

Discutir avaliação no ensino de História exige, antes de mais nada, uma compreensão sobre o currículo. Como bem ressalta Gabriel (2019, p. 73), o campo curricular é atravessado por "disputas internas, interesses políticos em jogo, perspectivas teóricas privilegiadas e contextos socioculturais e disciplinares". Assim, falar de avaliação implica, necessariamente, refletir sobre a construção do currículo e suas múltiplas dimensões. O termo currículo, como lembra Gabriel, provém do latim *curriculum*, que significa "percurso" ou "corrida", remetendo tanto a um trajeto organizado de saberes quanto ao ato de percorrê-lo, ou seja, à experiência dos sujeitos no processo educativo (Gabriel, 2019, p. 73). Por essa razão, o currículo não pode ser reduzido a uma simples sequência prescritiva de conteúdos, pois está imerso em dinâmicas de poder e produção de identidades.

No campo específico do ensino de História, essa dimensão político-discursiva do currículo revela-se de maneira ainda mais acentuada. Desde suas origens, a disciplina foi mobilizada como um instrumento estratégico na construção de identidades nacionais, atuando na formação de uma memória coletiva orientada por determinados projetos de Estado. Não se trata, portanto, de uma disciplina neutra ou meramente informativa, mas de um saber escolar historicamente comprometido com a produção de narrativas legitimadoras.

Como analisam Gabriel e Costa (2011, p. 128), "a emergência tanto da escola pública como da disciplina escolar História, não se insere em uma pauta mais ampla de construção e

consolidação do Estado nacional", evidenciando que a configuração dessa disciplina, desde suas bases, está implicada em escolhas ideológicas e em disputas pelo controle das representações do passado. Ou seja, a História escolar foi estruturada como um mecanismo de socialização política, visando sedimentar um imaginário nacional e uma coesão simbólica em torno de valores, mitos e heróis, muitas vezes silenciando memórias alternativas e vozes subalternas.

Partindo das contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004), Gabriel e Costa (2011) interpretam o currículo de História como um "sistema discursivo", no qual se travam "lutas hegemônicas recontextualizadas em textos curriculares de História" (p. 128). Ao apropriarem-se desse referencial teórico, as autoras enfatizam que o currículo não deve ser compreendido como um simples documento normativo ou um conjunto estático de prescrições, mas como um campo fluido e contingente de produção e negociação de significados, onde as narrativas sobre o passado são (re)construídas em consonância com disputas identitárias, interesses políticos e demandas culturais do presente.

Assim, Gabriel (2019) observa que, nas abordagens críticas e pós-críticas de currículo, o currículo é compreendido como um espaço em que as relações de poder e política não são elementos externos, mas constitutivos do próprio campo, pois envolve "processos de produção de identidades e subjetividades", e não apenas a transmissão de conteúdos (Gabriel, 2019, p. 75-76). Tais concepções rompem com a tradição tecnicista que, historicamente, marcou as primeiras formulações curriculares, visão que, em parte, ainda se mantém presente em certas normativas oficiais e em práticas pedagógicas contemporâneas.

Em tempos de "crise do regime moderno de historicidade" (Hartog, 2007 apud Gabriel e Costa, 2011, p. 134), caracterizados por um presentismo exacerbado e pela fragmentação das memórias, o currículo de História precisa ser repensado como um espaço aberto, em constante negociação. Como observa Gabriel e Costa (2011), não basta adicionar novos conteúdos ao currículo, como as histórias de grupos subalternizados, se as estruturas narrativas e os regimes de temporalidade permanecem inalterados. É necessário reconfigurar as formas de contar e ensinar a História, promovendo uma perspectiva teórica pluralista e questionadora.

Nesse contexto, o conceito de "identidade narrativa", desenvolvido por Ricoeur (1983, 1985 apud Gabriel e Costa, 2011, p. 135), oferece uma chave interpretativa importante. Ao reconhecer que a identidade histórica é construída por meio da narração e que ela envolve uma "estrutura temporal" (Ricoeur, 1997 apud Gabriel e Costa, 2011, p. 137), essa perspectiva

permite compreender o currículo de História como um espaço de disputa, onde diferentes sujeitos, professores, estudantes, políticas públicas, participam da (re)construção das narrativas históricas. Por isso, o currículo de História deve ser visto como um "sistema incompleto", sempre em movimento e aberto às rearticulações sociais (Gabriel, 2019, p. 78). Trata-se de um campo de formação ética e política, voltado para a constituição de sujeitos historicamente comprometidos com um mundo mais plural.

Compreender o currículo de História como um campo dinâmico, atravessado por disputas políticas e epistemológicas, implica reconhecer que a avaliação não é um componente isolado ou meramente técnico, mas uma dimensão constitutiva desse mesmo campo. As práticas avaliativas participam diretamente da construção dos significados e dos modos de apropriação do conhecimento histórico pelos estudantes. Avaliar, portanto, não é apenas verificar aprendizagens, mas intervir no processo de produção de identidades e de sentidos sobre o passado. É nesse entrelaçamento entre currículo e avaliação que se definem os contornos das experiências escolares em História, exigindo do professor escolhas conscientes e fundamentadas em relação às práticas avaliativas que adota.

2.1 Avaliação e Currículo no Ensino de História: práticas formativas e disputas narrativas

Como prática pedagógica, a avaliação não pode ser dissociada do currículo. Como afirma Martins (2015) “pensando a partir do campo educacional e do Currículo, não há relação de ensino-aprendizagem que não seja atravessada pela avaliação”. A avaliação integra o próprio movimento curricular, funcionando como um dispositivo importante na produção e na negociação de significados, sendo assim, deve ser compreendida como um momento privilegiado de construção de sentidos e aprendizagens, ultrapassando a lógica reducionista de um simples instrumento de mensuração. Avaliar é, portanto, um ato que intervém nos processos formativos e que contribui diretamente para a configuração das experiências escolares e das formas de apropriação do conhecimento histórico.

Especialmente no ensino de História, essa dimensão política e formativa da avaliação revela-se ainda mais complexa e incontornável. Avaliar, nesse campo, não pode restringir-se a medir o conhecimento dos alunos, mas observar como os estudantes elaboram sentidos sobre o passado e como se posicionam frente às narrativas históricas e às disputas de memória que atravessam o currículo. Como enfatizam Andrade e Martins (2022), ao se consolidar como um

objeto de pesquisa no Ensino de História, a “avaliação aparece como uma nova agenda, redefinindo conceitos, ideais, fundamentos que norteiam as concepções de aprender e ensinar” (Andrade; Martins, 2022, p. 13), com isso, a avaliação pode assumir um papel democratizador das práticas escolares.

Essa compreensão reflexiva ganha ainda maior importância quando se observa que, nas últimas décadas, como afirmam Andrade e Martins (2022), a avaliação foi capturada pelo discurso do “capitalismo cognitivo” e por “agendas educacionais globais” que associam qualidade da educação à mera quantificação de resultados. A hegemonia das avaliações, produziu um "monopólio capitalista dos significados" da avaliação, que reduz sua função a legitimar formas únicas de relação com os saberes escolares (Andrade; Martins, 2022). Frente a esse cenário, é indispensável reforçar o debate da avaliação no campo do Ensino de História, valorizando suas dimensões axiológicas.

Esse caráter relacional e ético da avaliação das aprendizagens históricas é também reforçado pelo conceito de "estrutura temporal" de toda narrativa histórica, conforme propõe Paul Ricoeur (1985 apud Gabriel e Costa, 2011, p. 137). Assim, toda narrativa histórica envolve uma articulação dinâmica entre passado, presente e futuro, de modo que compreender e avaliar aprendizagens em História implica considerar como os sujeitos constroem sentidos a partir dessa temporalidade entrelaçada, e não apenas a reprodução de fatos isolados, é olhar a História de forma macro e passar a ver outros pontos de vistas, oralidades e demais subjetividades. Avaliar em História significa, assim, promover oportunidades para que os estudantes possam construir suas próprias identidades narrativas.

Essa perspectiva exige práticas avaliativas que acolham a complexidade das temporalidades e subjetividades envolvidas no ensino de História. Para isso, é fundamental que o Ensino de História amplie o debate sobre o propósito democratizante da avaliação (Andrade; Martins, 2022), de modo que professores, especialmente aqueles que atuam na Educação Básica, passem a desenvolver um olhar mais atencioso, questionador e formativo sobre o ato de avaliar, compreendendo-o como parte do processo de construção de sentidos e de formação cidadã.

Como reforça Martins (2020), a avaliação democrática deve criar espaços de “subjetivação, identificação e objetivação” na relação com o conhecimento histórico escolar, permitindo a emergência de narrativas plurais e socialmente situadas. Nesse sentido, práticas avaliativas que se restringem à mensuração e à padronização de resultados acabam por silenciar

experiências singulares e reforçar relações de poder que atravessam o currículo. Além disso, como alerta Araujo (2022), no campo do ensino de História, os testes padronizados e as avaliações externas instauram um "espaço conflitivo" na prática docente, impondo tensões e negociações constantes, muitas vezes em desacordo com os objetivos formativos mais amplos da disciplina. Tais mecanismos frequentemente reforçam uma pedagogia da resposta correta, ancorada em padrões de desempenho que desconsideram a complexidade dos processos formativos e das experiências dos estudantes.

A análise da avaliação como uma dimensão intrinsecamente articulada ao currículo permite evidenciar que sua função, longe de ser neutra, está implicada em disputas de sentido e em escolhas políticas. Com essa perspectiva em vista, a seção seguinte examinará como tais concepções se concretizam no Currículo Referência de Minas Gerais, atentando para a forma como a avaliação, e especialmente as políticas de avaliação externa, é formulada no documento oficial e quais implicações essas orientações trazem para a prática pedagógica no ensino de História.

2.2 Currículo Referência de Minas Gerais e as implicações para o ensino de História

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), aprovado em 2018 para o Ensino Fundamental, é apresentado como um documento técnico-pedagógico que orienta as práticas escolares à luz das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, ele deve ser compreendido para além de sua aparência normativa, já que, como foi colocado na seção anterior, o currículo é, sobretudo, uma construção política, marcada por disputas ideológicas e interesses de grupos que tensionam o projeto de formação da juventude brasileira.

Conforme argumenta Goodson (1997), é fundamental compreender o currículo não como um conjunto neutro de prescrições, mas como uma construção social e histórica permeada por disputas. Trata-se de um campo em constante negociação, no qual diferentes grupos sociais, políticos e culturais disputam quais saberes devem ser legitimados como conhecimento escolar, com quais finalidades e a partir de quais perspectivas. Em sintonia com esse entendimento, o CRMG não pode ser lido como uma simples adaptação da BNCC às especificidades mineiras, mas como resultado de um projeto político mais amplo, vinculado à reconfiguração neoliberal da educação pública no Brasil.

A elaboração do CRMG se deu em meio a um contexto de forte influência de instituições privadas de ensino na formulação de políticas curriculares, já que, esse processo foi realizado por meio da articulação entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME/MG) e instituições privadas (CRMG, 2018, pp. 2 - 3). A BNCC e os currículos estaduais a ela alinhados representam um modelo de regulação do trabalho pedagógico, centrado no desenvolvimento de competências e habilidades previamente definidas. No caso de Minas Gerais, isso fica evidente quando, a própria SEE já elabora um plano de curso para cada disciplina e com uma organização por conteúdos a serem ensinados ao longo de cada um dos bimestres.

Ainda que o CRMG tenha passado por processos de consulta pública e participado de programas como o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC), o seu caráter participativo é questionado. Cássio (2017) denuncia que “o governo e seus apoiadores empresariais fingem que escutam as escolas; e estas, por sua vez, fingem que implementam o currículo”, fazendo assim, que essa elaboração “participativa” do currículo não seja de fato existente e nem eficiente.

Em Minas Gerais, a construção do CRMG, contou com iniciativas como a coleta de contribuições pela internet e a realização do chamado “Dia D” – dia específico para a discussão e elaboração do CRMG. A partir da minha experiência como professora da educação básica na rede estadual mineira, percebo que as ações voltadas à participação docente na construção do currículo foram muito mais simbólicas do que efetivamente deliberativas. Embora anunciadas como mecanismos de escuta e colaboração, essas ações não promoveram espaços reais de debate nem permitiram a incidência concreta das contribuições docentes na versão final do documento.

Essa percepção encontra eco na abordagem pós-fundacional discutida por Carmen Teresa Gabriel (2019), que compreende o currículo como prática discursiva marcada pela disputa e pela contingência, e não como reflexo neutro de consensos pedagógicos. Para Gabriel, “as fixações de sentido são percebidas como resultantes da intervenção entre duas lógicas — a da equivalência e a da diferença — que intervêm de forma articulada, provisória e contingencial”. (Gabriel, 2019, p. 1548).

Isso significa que os sentidos atribuídos ao currículo são sempre parciais, provisórios e atravessados por relações de poder, sendo continuamente disputados em processos de hegemonização.

Em Minas Gerais, essas disputas ocorrem em meio a um projeto de governo abertamente alinhado com interesses empresariais, o que se intensifica no contexto da gestão do governador Romeu Zema (Partido Novo), abertamente favorável à redução do papel do Estado e a ampliação das parcerias com a iniciativa privada. Exemplo disso temos o Projeto Somar¹⁷, que tem como ideia, repassar a gestão de escolas públicas a organizações privadas.

Já no que se refere ao componente curricular de História no Ensino Fundamental II, o CRMG (2018) propõe um ensino que contemple a “construção do sujeito” e que colabore para o entendimento dos alunos que estes fazem parte da construção histórica. O documento valoriza o uso de fontes históricas, o reconhecimento da diversidade e a problematização das narrativas hegemônicas, como é afirmado:

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. (CRMG, 2018, p. 839)

Com isso, há também uma possibilidade de contemplar sujeitos historicamente marginalizados, como os povos indígenas, a população negra e as mulheres. No entanto, essa abordagem aparece de maneira ainda superficial, sem aprofundar as implicações epistemológicas e pedagógicas da inclusão desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Como defende Bittencourt (2008), ensinar História na escola requer compreender o papel da disciplina como construção cultural, vinculada à memória social e à formação de identidades, o que exige mais do que apenas incluir conteúdos, demanda o questionamento da própria estrutura narrativa da História escolar.

O CRMG vem com competências e habilidades detalhadas e organizadas por ano e por componente curricular, oferecendo orientações específicas que vinculam os conteúdos escolares aos fundamentos éticos, sociais e culturais do estado. Nesse contexto, destaca-se a relevância da formação continuada dos educadores, entendida como meio de ampliar perspectivas, revelar dimensões muitas vezes invisibilizadas e favorecer a construção de

¹⁷ O Projeto Somar, implementado pelo governo de Minas Gerais a partir de 2022, consiste em uma política de parceria público-privada na qual organizações da sociedade civil passam a gerir unidades escolares da rede estadual, especialmente em áreas vulneráveis. A proposta envolve a transferência de parte das funções administrativas e pedagógicas às entidades gestoras, com repasse de recursos públicos, caracterizando uma terceirização da gestão educacional. A medida tem gerado críticas de especialistas e educadores por sua possível fragilização do papel do Estado na garantia da educação pública. Sobre críticas à terceirização da gestão educacional por meio de parcerias público-privadas como o Projeto Somar, Freitas (2018), denuncia como essas iniciativas, fundamentadas em princípios do neoliberalismo, desestruturam o papel do Estado na oferta da educação pública, inserindo a lógica de mercado nas escolas, o que compromete a equidade e a função social da educação pública.

espaços de conhecimento nos quais professores e alunos atuem simultaneamente como sujeitos e objetos do processo educativo (CRMG, 2018).

No entanto, ainda que o Estado possa conhecer as diferenças e subjetividades regionais que compõem o território mineiro, que é extenso e marcado por profundas diversidades sociais, culturais e econômicas, observa-se que esse reconhecimento não se traduz em ações efetivas e hegemônicas no campo curricular. A SEE/MG, ao elaborar um currículo descolado das distintas realidades educacionais, acabam por não incorporar de maneira concreta essas especificidades. Como resultado, muitos professores enfrentam dificuldades para seguir a sequência de conteúdos previamente estabelecida, uma vez que ela nem sempre dialoga com as condições reais das escolas, os tempos pedagógicos locais e os contextos de aprendizagem dos estudantes. Embora se reconheça que é função dos professores adaptar e contextualizar as práticas pedagógicas, essa exigência torna-se ainda mais desafiadora frente às desigualdades sociais e à diversidade do estado.

Trabalhei por dois anos no Norte de Minas, uma área marcada por maiores vulnerabilidades sociais, e pude observar como suas condições educacionais contrastam significativamente com a Zona da Mata, onde atualmente leciono, e com o Sul de Minas, região mais desenvolvida em termos de infraestrutura e acesso a recursos. Tal constatação evidencia que a suposta elaboração “participativa” do currículo não contemplou de forma substantiva a complexidade do território mineiro, limitando-se a mecanismos formais de consulta pública que, na prática, não asseguraram escuta real das diferentes redes e comunidades escolares.

O Currículo Referência de Minas Gerais acaba pecando e não observando como é importante a construção de fato de um currículo democrático, que vá além da simples inclusão de conteúdos pontualmente ausentes. A concepção de um currículo comprometido com a democracia exige reconhecer que “[...] a garantia da irrupção da diferença na escola não é uma questão de aceitação ou rejeição, por parte dessa instituição, da diversidade e pluralidade cultural. Ela é condição da sua existência como espaço político democrático” (Gabriel, 2013, p. 289). Dessa forma, é preciso superar uma abordagem meramente compensatória, que se limita a acrescentar temas ao currículo, e avançar para uma prática educativa que promova o reconhecimento efetivo das diferenças como direito, possibilitando a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento e na afirmação de suas identidades.

2.3 Avaliar História a partir do CRMG: prática formativa ou controle?

A avaliação no Currículo Referência de Minas Gerais é apresentada como um processo contínuo, formativo, diagnóstica e emancipador (CRMG, 2018). Segundo o próprio documento, a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento das competências e habilidades previstas, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes e respeitando suas singularidades. Em teoria, essa concepção aparece em sintonia com abordagens contemporâneas que entendem a avaliação como mediação da aprendizagem, como propõem autores como Jussara Hoffmann (2012), para quem avaliar significa construir oportunidades para aprender, e não apenas mensura resultados.

Apesar do discurso progressista que permeia o documento, observa-se lacunas importantes em sua abordagem avaliativa, sobretudo no que diz respeito à crítica ao modelo de padronização. As avaliações externas, como as elaboradas pelo SIMAVE incluindo as Avaliações Diagnósticas, são citadas como instrumentos de apoio à prática pedagógica, mas o currículo não problematiza o papel que essas avaliações desempenham na indução de práticas de ensino voltadas ao resultado, nem tampouco as pressões que impõem às escolas, professores e estudantes. O uso dessas avaliações como base para o planejamento escolar, formação docente e até distribuição de recursos educacionais revelam a educação como uma lógica mercantilista, fortemente marcada pelo desempenho e pela comparação entre redes e escolas. Um exemplo claro disso é o Prêmio Escola Transformação¹⁸, implementado em Minas Gerais, que premia financeiramente as escolas com melhores desempenhos nas avaliações externas, reforçando a lógica da competição e desconsiderando as desigualdades estruturais que afetam o processo educativo em diferentes regiões do estado.

Como apontam Andrade e Martins (2022), a avaliação tem sido capturada pelo discurso do “capitalismo cognitivo”, sendo usada como ferramenta de controle, ranqueamento e gestão da educação pública. Nesse sentido, o CRMG silencia sobre os efeitos excludentes das avaliações externas e sobre o papel que essas ferramentas desempenham na reprodução das desigualdades sociais e educacionais.

Já as avaliações diagnósticas, especificamente, são tratadas no CRMG mais como instrumento técnico do que como espaço pedagógico e político de escuta e transformação. Ao

¹⁸ O Prêmio Escola Transformação, criado em 2021, é uma iniciativa do Governo de Minas Gerais que visa reconhecer e premiar financeiramente escolas da rede estadual que apresentem os melhores resultados em indicadores de desempenho educacional, especialmente aqueles aferidos por avaliações externas, como o SAEB e o SIMAVE. O programa estabelece metas e rankings entre as unidades escolares, distribuindo recursos com base nesses critérios, o que acaba por privilegiar escolas que já possuem melhores condições estruturais, de gestão e de aprendizagem, em detrimento daquelas situadas em contextos de maior vulnerabilidade.

deixar de incorporar perspectivas mais complexas e dialógicas sobre o processo avaliativo, o currículo mantém uma ambiguidade entre a intenção formativa e a funcionalidade gerencial da avaliação. Assim, embora o discurso oficial aponte para a importância da avaliação diagnóstica como apoio ao ensino, o uso que se faz dela nas redes públicas, especialmente em Minas Gerais, está fortemente condicionado às políticas de responsabilização e controle. Essas políticas se caracterizam por vincular o desempenho dos estudantes ao desempenho das escolas e dos profissionais, gerando pressão por resultados e reforçando a cultura da comparação e da competitividade entre unidades escolares.

Nesse contexto, a avaliação deixa de ser um meio para compreender as necessidades dos estudantes e apoiar o trabalho pedagógico, passando a funcionar como mecanismo de monitoramento e cobrança. Isso resulta em uma prática escolar voltada ao desempenho e ao cumprimento de metas, mais do que à valorização dos processos e trajetórias formativas dos estudantes, esvaziando o caráter emancipador da avaliação e restringindo sua potência como ferramenta de transformação social.

Na proposta avaliativa da disciplina de História, o CRMG (2018) afirma que:

considera as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade e [...] estabelece que o desenvolvimento do raciocínio histórico, da perspectiva temporal e da investigação servirão de parâmetro para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. (CRMG, 2018, p. 841)

Ainda que o documento mencione dimensões importantes da aprendizagem histórica, como o raciocínio e a temporalidade, sua formulação permanece ancorada em uma lógica de desempenho e operacionalização de competências, sem oferecer orientações mais densas sobre como avaliar o conhecimento histórico em sua complexidade.

Embora não seja necessariamente função de um currículo detalhar todos os aspectos do processo avaliativo, espera-se que ele ofereça diretrizes que problematizem os desafios envolvidos, sobretudo em áreas como a História, cujo ensino está profundamente vinculado a disputas de sentido, memória e identidade. No caso específico do CRMG, observo a ausência de uma problematização efetiva sobre os desafios epistemológicos e pedagógicos de se avaliar História no contexto da Educação Básica. O currículo pouco considera as implicações de se trabalhar com narrativas históricas plurais, com disputas de memória e com sujeitos que atribuem sentidos singulares ao passado.

Ao priorizar habilidades e descritores genéricos como critérios avaliativos, esvazia-se a complexidade reflexiva da disciplina e reitera-se uma prática avaliativa que tende à objetividade técnica, afastando-se das subjetividades, da escuta pedagógica e da dimensão ética

e política do ensinar História. Essas habilidades e descritores genéricos são formulados de maneira ampla e abstrata, geralmente com foco em ações como “identificar”, “reconhecer” ou “relacionar”, sem necessariamente considerar os conteúdos específicos, os contextos históricos ou os sentidos produzidos pelos sujeitos em sala de aula. Com isso, reduz-se a complexidade da aprendizagem histórica a respostas objetivas e padronizadas, descoladas da problematização, da escuta ativa e das experiências concretas dos estudantes. Tal abordagem reforça uma visão tecnicista da avaliação, que privilegia o controle e a mensuração.

2.4 O Conhecimento histórico escolar no Currículo de Minas Gerais: sentidos formativos, mediações e desafios de efetivação

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2018), concebe o conhecimento histórico escolar como um saber formativo, estruturado em torno de unidades temáticas, competências e habilidades que articulam a compreensão do tempo histórico à leitura contextualizada da realidade social. Segundo o documento, “o ensino de História, ao trabalhar a dimensão da formação humana de maneira integral e integrada, contribui para o desenvolvimento de sujeitos históricos capazes de lidar com as mais variadas e complexas situações buscando soluções de forma ética” (CRMG, 2018). Assim, o currículo propõe um ensino que deve ir para além da memorização de fatos e datas, direcionando-se à formação de sujeitos capazes de reconhecer múltiplas temporalidades e de compreender a historicidade das experiências humanas.

A estrutura curricular se organiza por ano escolar, articulando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas incorporando especificidades regionais. A proposta contempla, por exemplo, o ensino da história da África, da população afro-brasileira, dos povos indígenas, dos direitos humanos e das lutas por cidadania, atendendo às determinações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Além disso, o CRMG destaca que, o ensino de História, ao privilegiar a dimensão temporal da existência humana, permite aos estudantes identificar, interpretar e atribuir sentidos a objetos, lugares, acontecimentos, deslocamentos e formas de saberes diversos (CRMG, 2018).

Sua proposta educativa é contribuir para que os estudantes reflitam de maneira contextualizada sobre questões do tempo presente. Ao compreender o passado como construção histórica, o estudante adquire condições para agir com maior consciência sobre a realidade em que vive. Assim, o passado mobilizado no processo de ensino-aprendizagem é concebido como

uma chave interpretativa que dialoga com o presente e o ilumina, potencializando aprendizagens significativas (CRMG, 2018).

Ainda que o currículo mineiro adote uma linguagem atualizada e sensível às transformações sociais e culturais, sua efetividade como proposta de ensino histórico emancipadora ainda depende de múltiplas condições. O conhecimento histórico ensinado na escola é moldado por diferentes discursos e interesses, e não pode ser compreendido como mera transposição da historiografia, pois assume funções específicas no campo educacional, sendo influenciado por elementos curriculares, políticos e pedagógicos.

Como destaca Velasco (2013), os saberes ensinados nas aulas de História não reproduzem exatamente os conteúdos da historiografia, mas adquirem configurações próprias, historicamente situadas, em função das finalidades educativas e das condições concretas da prática docente. Assim, o CRMG funciona como referência normativa que orienta essa construção, mas sua concretização depende das interações entre professores, estudantes e contextos escolares diversos, nos quais o conhecimento histórico é continuamente adaptado, interpretado e (re)significado.

Dessa forma, embora o CRMG (2018) apresente uma formulação coerente e atualizada do conhecimento histórico escolar, ao propor o desenvolvimento de habilidades de leitura temporal, interpretação de fontes, reconhecimento da diversidade cultural e compreensão da historicidade, sua efetividade pedagógica ainda é um campo aberto. Ela dependerá não apenas da clareza conceitual do documento, mas da forma como os professores, em suas condições concretas de trabalho, conseguem transformar essas orientações em práticas educativas significativas.

Na prática didática, isso significa que o ensino de História não se limita à organização técnica de conteúdos, mas envolve escolhas orientadas por princípios éticos, sociais e políticos. Esses valores, como justiça, diversidade, cidadania e direitos humanos, estruturam o modo como os professores selecionam e abordam os temas históricos em sala de aula. Para Monteiro (2003), essa dimensão axiológica educativa é fundamental para a especificidade do saber escolar, pois é por meio dela que o ensino de História tende a contribuir para a superação de visões naturalizadas do passado e a promover a formação de sujeitos reflexivos e socialmente comprometidos.

Nesse sentido, é preciso considerar também a maneira como a noção de verdade histórica é tratada no contexto escolar. Conforme compreende Velasco (2013, p. 73), a verdade

histórica “não pode se reduzir a um enunciado simples, fechado, homogêneo e atemporal”, portanto, não se trata de um dado absoluto ou uma correspondência direta entre discurso e realidade, mas de uma construção discursiva, contingente e situada. O autor defende que a verdade histórica se constitui como uma representação que emerge da articulação entre passado, presente e futuro, sempre aberta a novas interpretações e disputas (Velasco, 2013).

Essa concepção valoriza o papel da narrativa na produção de sentidos históricos, ao reconhecer de acordo Ricoeur (1994), que o tempo só adquire significado quando é narrado, e que a verdade, no campo da História, está intrinsecamente ligada à capacidade de tornar o passado inteligível e significativo no presente (Ricoeur, 1994, apud. Velasco, 2013). Assim, ao incorporar essa perspectiva à prática pedagógica, o ensino de História potencializa a formação de sujeitos capazes de compreender a multiplicidade das versões do passado e de intervir, com responsabilidade, nos debates sobre memória, identidade e justiça social.

No próximo capítulo, a proposta didática buscará explorar de forma mais concreta como essas concepções de verdade histórica, presentes no Currículo Referência de Minas Gerais, se manifestam e são mobilizadas no contexto das Avaliações Diagnósticas aplicadas nas escolas da rede estadual mineira. A partir da análise dos itens que compõem essas avaliações, pretende-se verificar de que maneira tais instrumentos avaliam as representações de passado e as construções narrativas dos estudantes, bem como em que medida contribuem — ou limitam — o desenvolvimento de um pensamento histórico contextualizado e sensível à complexidade das verdades históricas.

CAPÍTULO 3. Ensino de História e Avaliação Diagnóstica: uma abordagem étnico-racial na escola

Este capítulo apresenta uma proposta pedagógica desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada no município de Tocantins, na Zona da Mata mineira. O nome da escola e dos alunos envolvidos, serão preservados de acordo

com os princípios éticos da pesquisa em Educação. Segundo dados do IBGE (2022), Tocantins é uma cidade de pequeno porte, com aproximadamente 16 mil habitantes. A economia local é modesta, concentrando-se principalmente no setor de serviços, na agricultura familiar e em pequenas atividades comerciais. Não há grandes polos industriais no município, por isso, uma parte significativa da população economicamente ativa trabalha na cidade vizinha, Ubá, conhecida por seu parque industrial, especialmente no setor moveleiro e têxtil, além de oferecer mais oportunidades no comércio e serviços.

Sou professora da escola onde a atividade foi desenvolvida e natural do município de Tocantins. A partir da vivência cotidiana no município e no ambiente escolar, observo que Tocantins apresenta características predominantemente rurais. A ocupação urbana é limitada e concentrada, com poucas opções de lazer, cultura e geração de emprego dentro do próprio município. A dependência econômica e social em relação a Ubá é visível no cotidiano dos moradores, sendo comum o deslocamento diário para o trabalho. A economia local, embora oficialmente sustentada por pequenos comércios e atividades agropecuárias, é insuficiente para atender às necessidades da maior parte da população, composta majoritariamente por famílias de classe média baixa, muitas das quais dependem de programas de assistência social.

Também observo que, do ponto de vista histórico e social, Tocantins possui uma estrutura marcadamente conservadora. Essa percepção se confirma, a meu ver, nas relações de poder ainda existentes no município, profundamente enraizadas em uma lógica tradicional de dominação fundiária. A cidade se constituiu historicamente sob a influência de coronéis e grandes fazendeiros, cujas famílias descendentes continuam a deter boa parte das terras e bens imóveis da região, mantendo-se em posição de destaque político e econômico. Essa permanência de estruturas oligárquicas contribui para a reprodução de valores conservadores que se refletem na escola, nas demais instituições locais e nas práticas sociais cotidianas.

A religiosidade também é um traço marcante da cidade. O cristianismo, em suas vertentes católica e evangélica, exerce papel dominante tanto na vida pública quanto na privada. No entanto, também é possível identificar, embora em menor escala, a presença de praticantes de religiões de matriz africana, principalmente a umbanda. Como moradora e educadora atuante na comunidade escolar, percebo que esses grupos, muitas vezes invisibilizados ou marginalizados socialmente, expressam uma herança cultural que remonta à presença histórica de comunidades quilombolas nas imediações. A persistência dessas práticas religiosas, apesar

das pressões hegemônicas, representa uma forma de resistência cultural e reafirmação identitária.

A escola estadual, onde atuo como professora, reflete parte dessas dinâmicas sociais. A instituição enfrenta desafios estruturais significativos, como a limitação de recursos, bem como um ambiente ainda permeado por discursos e práticas conservadoras, até mesmo dos próprios professores da escola. Além disso, muitos pais e responsáveis apresentam baixos níveis de escolarização formal, sendo comum o analfabetismo funcional, o que dificulta a construção de um vínculo mais ativo e participativo com a escola.

Foi nesse cenário que propus uma intervenção pedagógica voltada à valorização das relações étnico-raciais no ensino de História, buscando promover a problematização do conhecimento histórico escolar legitimado nas Avaliações Diagnósticas do SIMAVE. A proposta integrou produções textuais recentes, rodas de conversa, releituras de itens das Avaliações Diagnósticas aplicadas pela SEE/MG e produções autorais dos estudantes. A intenção foi tensionar os limites do ensino tradicional, questionando visões eurocêntricas e excludentes que ainda persistem na disciplina, e promover um espaço de escuta, diálogo e construção de novas narrativas sobre a história e a identidade dos sujeitos.

A proposta fundamentou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), bem como nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis de ensino. Esse compromisso normativo se articula com a compreensão de que é fundamental, para o ensino de História, “compreender a formação de nossa sociedade como uma construção plural, na qual todas as matrizes culturais e étnico-raciais foram e são igualmente importantes” (Pereira e Monteiro, 2013, p. 11). Dessa forma, reconhece-se a importância de uma abordagem que valorize a diversidade e promova a reflexão e problematização sobre os processos históricos de formação social e cultural do Brasil.

Como parte do processo pedagógico, foram analisados seis itens extraídos das avaliações diagnósticas de História aplicadas aos estudantes do 9º ano da rede estadual de Minas Gerais nos anos de 2023 e 2024, sendo três de cada edição. Embora aplicadas ao 9º ano, essas questões referem-se a conteúdos previstos para o 8º ano, uma vez que o objetivo da avaliação diagnóstica é identificar conhecimentos anteriores e possíveis defasagens. Os itens selecionados abordam temas recorrentes como a escravidão, a colonização, os povos indígenas e a organização do trabalho no Brasil.

A atividade desenvolvida em sala de aula envolveu, além da problematização dessas questões, a identificação, pelos próprios alunos, das “verdades históricas” presentes em cada item. Esse exercício de reinterpretação favoreceu o reconhecimento de discursos historicamente marginalizados, permitindo aos estudantes confrontar narrativas oficiais e propor outras leituras possíveis, marcadas por suas vivências e por seus contextos socioculturais.

Essa proposta se baseia em uma compreensão pós-fundacional das “verdades históricas”, que não as toma como enunciados absolutos ou imutáveis, mas como construções discursivas atravessadas por relações de poder. Nesse sentido, o que se apresenta como verdadeiro em determinado momento e contexto é resultado de disputas por significação que operam dentro de regimes específicos de verdade. Como aponta Martins (2019), inspirado em Foucault, “não existe *a* verdade, mas discursos que em determinados contextos entremeados por relações de poder, assumem a condição de verdadeiro” (Martins, 2019, p. 39). Assim, as verdades ensinadas nas escolas, inclusive aquelas que são cobradas nas avaliações, são sempre parciais, situadas, e não apenas podem, como precisam ser interrogadas no espaço pedagógico.

O exercício de análise das avaliações diagnósticas, proposto aos estudantes, teve como objetivo desnaturalizar os sentidos enraizados sobre o passado, frequentemente legitimados por meio de narrativas eurocêntricas e hegemônicas. Essa perspectiva dialoga com a concepção de Martins (2019), ao afirmar que o campo da Avaliação em História é atravessado por disputas axiológicas, e que todo processo avaliativo carrega valores, intencionalidades e projetos de formação. Ao permitir que os estudantes identifiquem e ressignifiquem essas “verdades” dentro do contexto escolar, abre-se um espaço pedagógico para a emergência de outras vozes e outras narrativas, contribuindo para a formação de sujeitos historicamente situados.

A ação pedagógica também valorizou dimensões axiológicas defendidas por nós como incontornáveis à aprendizagem histórica, como a solidariedade, a coletividade, a justiça social e a empatia — frequentemente negligenciados pela abordagem tradicional da disciplina¹⁹. Ao provocar os estudantes a se posicionarem diante das questões analisadas, o trabalho contribuiu para o desenvolvimento de uma compreensão histórica engajada, que articula conhecimento do passado à responsabilidade ética no presente, orientada pelo compromisso com a cidadania e, mais especificamente, com a equidade racial.

3.1 Desenvolvimento da atividade: outras leituras da História

¹⁹ A abordagem tradicional prioriza a memorização de conteúdos e uma narrativa linear, pouco atenta às experiências dos estudantes e a valores formativos como empatia e justiça social (Bittencourt, 2004).

A proposta didática foi desenvolvida junto a uma das três turmas de 9º ano em que atuo como professora, mais especificamente na turma do 9º ano 1. A escolha dessa turma se deu por alguns fatores pedagógicos e afetivos relevantes. Em primeiro lugar, trata-se de uma turma com número reduzido de estudantes em comparação às demais, totalizando 32 alunos. Essa configuração se deve à presença de dois alunos da Educação Especial: uma estudante com Síndrome de Down inserida no Transtorno do Espectro Autista no nível 3 de suporte, e outro aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, mas sem necessidade de acompanhamento individualizado. Em função disso, a turma conta com um quantitativo menor de alunos, o que favoreceu o desenvolvimento de uma proposta mais detalhada e com maior acompanhamento docente.

Além da questão organizacional, a escolha dessa turma também se sustenta em uma dimensão afetiva construída ao longo do tempo. Acompanho esses estudantes desde o 6º ano, o que possibilitou o desenvolvimento de vínculos de confiança, intimidade e respeito mútuo. Essa relação mais próxima, construída com base na continuidade pedagógica e na convivência ao longo dos anos, tem sido fundamental para a criação de um ambiente de escuta, abertura ao diálogo e participação ativa nas aulas de História. Essa proximidade contribuiu significativamente para a fluidez das atividades propostas, sobretudo aquelas que exigem posicionamentos políticos e reflexões sensíveis sobre questões étnico-raciais, como as que compõem a presente proposta.

Entretanto, é importante ressaltar que experiências como esta não devem ficar restritas a contextos onde o vínculo entre docente e discentes já está consolidado ou em turmas com características mais favoráveis à experimentação pedagógica. Cabe ao educador e, mais amplamente, às políticas escolares, buscar meios de viabilizar propostas semelhantes também em condições adversas, em turmas com perfis diversos, maiores desafios de socialização e vínculos ainda em construção. Isso exige sensibilidade, planejamento, escuta ativa e um compromisso ético com a democratização do ensino e com o direito de todos os estudantes à educação.

Por fim, outro fator que contribuiu para a escolha dessa turma foi a decisão de trabalhar com alunos do 9º ano considerando a natureza da avaliação diagnóstica aplicada pela SEE/MG. Por se tratar de uma avaliação que tem como finalidade diagnosticar as aprendizagens consolidadas ao longo do ano anterior, os estudantes do 9º ano realizam provas com base nos conteúdos do 8º ano do Ensino Fundamental. Assim, os itens analisados na proposta didática

referem-se ao conteúdo que esses alunos já estudaram no ciclo anterior, o que possibilita uma abordagem mais problematizadora sobre os temas avaliados.

Para o desenvolvimento das atividades, os 32 alunos foram organizados em quatro grupos de oito integrantes cada, assegurando a participação dos dois alunos da Educação Especial. Embora esses dois estudantes não tenham participado diretamente de todas as etapas da produção, mostraram-se envolvidos, acolhidos e pertencentes ao processo coletivo, o que evidencia a importância de práticas inclusivas que respeitam os tempos, limites e potencialidades de cada sujeito.

Essa configuração e escolha cuidadosa da turma permitiram que a proposta fosse vivenciada de forma significativa, respeitosa e colaborativa, promovendo um espaço de escuta, produção e reafirmação das diferenças.

3.1.1 Leitura e análise de textos literários e teóricos

Foram lidos e discutidos, entre os alunos de cada grupo, fragmentos de textos de autoras e autores comprometidos com a valorização das identidades negras e indígenas, como Djamila Ribeiro, com o ensaio *“O que é lugar de fala?”* (2017), cuja leitura favoreceu a aproximação com questões relativas aos silenciamentos históricos e o direito à voz dos sujeitos marginalizados; Conceição Evaristo, por meio do conto *“Olhos d’água”* (2016), que contribuiu para o contato com narrativas sobre dor, afeto e resistência da mulher negra nas periferias brasileiras; e Lélia Gonzalez, com trechos do artigo *“Racismo e sexismo na cultura brasileira”* (1984), que apresentou aos estudantes o conceito de “amefricanidade” como eixo de identidade cultural. Também foi lido Ailton Krenak, especialmente o capítulo *“Ideias para adiar o fim do mundo”* (2019), em que o autor propõe uma crítica profunda à lógica colonial de exploração da natureza e dos corpos, dialogando com saberes indígenas. Por fim, Cida Bento, com trechos de *“O pacto da branquitude”* (2021), contribuiu para a compreensão das estruturas de privilégio racial no Brasil contemporâneo.

As leituras foram organizadas por meio de fichas temáticas (Anexo I) e desenvolvidas em rodas de conversa dentro dos grupos, o que favoreceu o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. Para a elaboração das fichas me baseei em referenciais teóricos dos estudos decoloniais (Quijano, 2005; Walsh, 2013) e da interseccionalidade (Collins, 2019; Gonzalez, 1982), estes estudados por mim durante disciplinas do ProfHistória, a fim de construir uma abordagem educativa plural e comprometida com a transformação social. Esses

referenciais permitiram problematizar as relações de poder presentes no currículo, nos discursos e nas práticas escolares, incentivando os estudantes a refletirem sobre as marcas do colonialismo e do racismo estrutural em suas realidades cotidianas.

A perspectiva decolonial contribuiu para tensionar os saberes hegemônicos e valorizar os conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, enquanto a interseccionalidade possibilitou ampliar o olhar sobre as múltiplas opressões vividas por sujeitos racializados, especialmente quando cruzadas com marcadores como classe, gênero, sexualidade e território.

Esses referenciais orientaram minha prática ao oferecerem ferramentas analíticas e pedagógicas que ajudaram a desconstruir a neutralidade do conhecimento histórico e a repensar o papel da escola na produção de uma memória coletiva mais justa e representativa. Eles também fortaleceram minha compreensão da importância de um ensino de História antirracista, que vá além da inclusão de conteúdos específicos e proponha, de fato, uma crítica às estruturas que sustentam desigualdades raciais.

Autores como Aníbal Quijano (2005) destacam que a colonialidade do poder não se encerra com o fim do colonialismo formal, mas segue operando nas esferas do saber, do ser e do poder, perpetuando hierarquias raciais e epistemológicas. Catherine Walsh (2013), por sua vez, propõe a educação decolonial como prática insurgente que rompe com os moldes eurocentrados e busca valorizar epistemologias outras, ligadas às lutas dos povos historicamente marginalizados. Já Patricia Hill Collins (2019) contribui com o conceito de matriz de dominação²⁰, que permite compreender como os sistemas de opressão se entrecruzam.

Dessa forma, o trabalho pedagógico buscou não apenas discutir os temas propostos, mas também promover um exercício de escuta, reconhecimento e valorização das experiências dos próprios estudantes como ponto de partida para o diálogo, entendendo que a formação cidadã consciente envolve também o enfrentamento das injustiças históricas e contemporâneas que afetam suas vidas.

Como professora, observei durante as rodas de conversa que os estudantes se sentiram profundamente envolvidos com as temáticas abordadas, reconhecendo-se nos textos e nos debates realizados, promovendo o reconhecimento de suas vivências como parte legítima da História. Também pude observar, que esse processo contribuiu significativamente para o

²⁰ [...] a ideia de matriz de dominação se refere ao modo como essas opressões interseccionais são de fato organizadas. Independentemente das intersecções específicas em questão, domínios de poder estruturais, disciplinares, hegemônicos e interpessoais reaparecem em formas bastante diferentes de opressão. (Collins, 2019, p.57)

fortalecimento da autoestima dos alunos, do sentimento de pertencimento e da valorização de suas identidades étnico-raciais sendo que, muitos desses estudantes perceberam-se como sujeitos históricos com voz, memória e protagonismo e, até verbalizaram suas percepções como: “A gente sempre escuta a história dos outros, agora eu vi que a nossa também importa”.

Apesar de muitos estudantes terem se envolvido profundamente com a proposta e demonstrado, por meio de falas e atitudes, uma nova percepção de si como sujeitos históricos com voz e memória, também surgiram desafios importantes ao longo do processo. Alguns alunos, sobretudo nos primeiros momentos das atividades, demonstraram resistência aos temas propostos, muitas vezes reagindo com piadas, desinteresse ou comentários que minimizavam a importância das discussões étnico-raciais. Essas atitudes revelam o quanto o racismo estrutural e a invisibilização de determinadas histórias ainda estão naturalizados no cotidiano escolar. Como professora, compreendi que esses comportamentos também fazem parte do processo educativo e indicam a necessidade de um trabalho contínuo de sensibilização, escuta e problematização, para que todos os estudantes possam avançar em processos de subjetivação mais democráticos.

3.1.2 Roda de conversa temática

A mediação das rodas de conversa foi uma das etapas mais significativas deste trabalho. Utilizei perguntas abertas e provocadoras para estimular os alunos a exercitar uma escuta atenta e reflexiva sobre temas como racismo estrutural, invisibilidade indígena e a ausência — ou a representação distorcida — de sujeitos negros e indígenas no ensino tradicional de História. Questionei, por exemplo: “*Quem vocês enxergam nos livros de História? Quem está sempre nas imagens? Quem está faltando?*”; “*Vocês já se sentiram fora daquilo que a escola ensina como sendo importante?*”; “*A escola ajuda vocês a se reconhecerem na História do Brasil?*”; “*Como seria uma História mais justa e verdadeira para vocês?*”

Essas perguntas abriram espaço para relatos potentes, que demonstram como os estudantes percebem e sentem a exclusão simbólica e histórica em seu cotidiano escolar. Um dos alunos afirmou: “*A gente quase não vê preto nos livros. Quando aparece, é só carregando peso, apanhando ou fugindo*”. Outra aluna completou: “*Parece que os negros só existem na história da escravidão*”.

A partir dessas partilhas, percebi o quanto os alunos desejam se reconhecer como parte da História, não apenas como personagens periféricos, mas como protagonistas. Esses relatos

foram essenciais para fortalecer o entendimento de que suas vivências, memórias familiares e percepções sobre o mundo são fontes legítimas para problematizar o passado. Também, a partir da minha observação ao longo das atividades e, especialmente, durante as rodas de conversa, pude perceber que, embora muitos alunos tenham expressado falas e comportamentos que evidenciam como a leitura de textos étnico-raciais e os debates contribuíram para uma mudança em seu modo de olhar e pensar a História, esse movimento não foi vivenciado por todos da mesma forma.

Alguns estudantes, infelizmente, não demonstraram o mesmo nível de compreensão e engajamento, utilizando os momentos de fala para fazer piadas e comentários distorcidos. Exemplos como “isso aí é vitimismo demais”, “então agora todo mundo é escravo?” ou “por que a gente não estuda a história dos brancos também?” revelam o quanto ainda existem resistências e a necessidade de um trabalho pedagógico contínuo, que trabalhe de forma decolonial para que assim, ocorra uma formação antirracista.

Diante dessas falas, confessor que, como professora desses alunos desde o 6º ano, me senti frustrada, não apenas pela superficialidade e desrespeito dos comentários, mas também pela constatação de que ainda há muito a ser feito para desconstruir visões equivocadas e excludentes. Os demais alunos, inicialmente riram dessas falas, porém, de acordo que avançávamos na leitura e discussão sobre o tema, eles foram percebendo a problemática contida nas falas e eles próprios as colocavam como exemplo em determinados momentos, como forma de demonstrar o quanto elas são preconceituosas.

3.2 Análise Diagnóstica e releituras democráticas

Nesta etapa, a proposta assumiu um caráter inovador e didático ao articular os dados das Avaliações Diagnósticas aplicadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) com uma experiência pedagógica situada e reflexiva. Diferentemente de abordagens tradicionais centradas exclusivamente na correção e desempenho, a proposta buscou ressignificar esses instrumentos como possibilidade para uma problematização da História ensinada na escola.

Foram os próprios alunos, que de forma autônoma e colaborativa, selecionaram os itens de História, com conteúdo do 8º ano utilizados na atividade. O universo de escolhas possíveis foi composto pelos cadernos das Avaliações Diagnósticas da SEE/MG dos anos de 2023 e 2024, previamente disponibilizados impressos e analisados coletivamente em sala de aula.

Oriei os alunos para que, na escolha dos itens, priorizassem questões que abordassem temáticas relacionadas às relações étnico-raciais. A seleção dos itens foi feita em pequenos grupos, não estipulados um mínimo ou máximo de alunos em cada. Apenas os deixei à vontade para se organizarem e fazerem as escolhas. Ao todo, foram escolhidos seis itens. A definição desse número de itens se deu ao considerarmos que, a problematização de um número maior de questões, seria excessivamente extensa e inviável dentro do tempo disponível para o trabalho em grupo.

A partir dessas escolhas, foram desenvolvidas problematizações, previamente orientadas por mim, como refletir sobre o conteúdo abordado, identificar ausências ou silenciamentos históricos, relacionar o tema com o cotidiano e propor abordagens alternativas. Esclareço, no entanto, que essas problematizações foram conduzidas com liberdade interpretativa e argumentativa juntamente com os alunos. Essa dinâmica reforçou o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem e contribuiu para aproximar a avaliação externa de uma prática pedagógica reflexiva e socialmente comprometida, ainda que não seja uma abordagem rotineira no currículo, mas sim uma intervenção pontual com grande potência formativa.

A análise dos itens selecionados foi organizada a partir de três eixos centrais: Verdade Histórica, Problematização e Reinterpretação estudantil. No primeiro eixo, discutimos com os alunos quais concepções de história estavam explícitas nas questões, especialmente aquelas que apresentavam uma visão eurocentrada ou naturalizada de processos históricos, buscando identificar a verdade historicamente construída que sustentava cada item. Em seguida, no eixo da Problematização, os estudantes foram incentivados a questionar os pressupostos das questões, identificando silenciamentos, ausências ou abordagens que desconsiderassem a complexidade das relações étnico-raciais.

Por fim, na Reinterpretação Estudantil, os alunos elaboraram diferentes releituras dos itens propostos, a partir de reflexões inclusivas e alinhadas a uma perspectiva decolonial, com o objetivo de valorizar sujeitos historicamente marginalizados. Essas reinterpretações ocorreram de forma oral, durante os debates em grupo e na roda de conversa, nos quais os estudantes expressaram suas compreensões em relação aos itens selecionados.

As reformulações que apresento na análise dos itens, portanto, não são transcrições literais das falas dos alunos, mas sim uma seleção feita por mim com base no que foi dito por eles, buscando reunir os argumentos mais recorrentes para o objetivo da atividade. A escolha

das reinterpretações, consideradas mais representativas, foi realizada de forma conjunta entre eu e os próprios estudantes, por meio de debates e também pela roda de conversa. Essa dinâmica estimulou que os alunos a articularem as discussões realizadas com os conteúdos curriculares.

Abaixo seguem os itens analisados:

❖ Itens da Avaliação Diagnóstica – 2023 – SEE/MG:

Questão 07 – Tráfico negroiro:

07) (H050183F5) Observe a imagem abaixo.



Disponível em: <<https://bit.ly/2HQo5HC>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

A prática econômica mostrada nessa imagem significou uma

- A) atividade lucrativa no período em que foi realizada.
- B) mudança na forma de contratar trabalhadores.
- C) proibição da compra de escravos na colônia.
- D) troca do trabalho escravo pelo assalariado.

- **Verdade histórica apresentada:** A escravidão foi descrita como uma atividade econômica lucrativa, sustentada pelo tráfico transatlântico de africanos.
- **Problematização:** Ao tratar a escravidão apenas como “atividade lucrativa”, o enunciado naturaliza a violência do sistema escravista e apaga a condição humana dos sujeitos escravizados. Essa abordagem reduz indivíduos a mercadorias, silenciando suas experiências de resistência e a brutalidade do regime escravocrata.
- **Reinterpretação estudantil:** Não dá pra dizer que foi só um negócio. As pessoas negras foram arrancadas de seus territórios, separadas de suas famílias, colocadas em navios como se fossem coisas. Isso foi um crime, foi violento, foi racista. Não tem como chamar isso de ‘atividade lucrativa’ sem esconder toda a dor envolvida. E mesmo assim, elas resistiram: fugiram, lutaram, preservaram sua cultura. Isso também faz parte da história.

Questão 13 - Bandeirantes e indígenas:

13) (H050167F5) **Observe a imagem abaixo.**



MARANGONI, Ettore. Fundação de Sorocaba. Disponível em: <<https://bit.ly/2EHH0ij>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

Essa imagem mostra um evento de desbravamento e retrata uma atividade de

- A) catequização da população.
- B) conflito político entre comunidades.
- C) criação de locais para instrução.
- D) dominação de povos considerados inferiores.

- **Verdade histórica apresentada:** Os bandeirantes dominaram e escravizaram populações indígenas no Brasil, que eram consideradas inferiores.
- **Problematização:** Muitas vezes, os bandeirantes são representados como “desbravadores” ou “heróis da interiorização”, o que contribui para uma visão romantizada e acrítica de sua atuação. O uso de expressões como “atividade de desbravamento” suaviza ou até encobre a violência colonial cometida contra os povos originários. Ao invés de apenas “explorar o território”, os bandeirantes promoveram expedições armadas, destruíram aldeias, escravizaram milhares de indígenas, contribuíram para o genocídio e para o desmonte de diversas culturas originárias. Essa narrativa heroica está ligada à construção de uma identidade nacional baseada no apagamento indígena, que ainda hoje se reflete no racismo, na negação de direitos e na marginalização desses povos. Portanto, é fundamental questionar a linguagem que legitima esse tipo de memória histórica, muitas vezes ensinada sem problematizações nas escolas.
- **Reinterpretação estudantil:** Os bandeirantes não estavam só conhecendo o interior do Brasil. Eles invadiam as terras dos indígenas, matavam, escravizavam e destruíam comunidades inteiras. Não dá para dizer que eram heróis. Eles foram parte de um projeto

violento de ocupação e dominação. Os indígenas resistiram, fugiram para o mato, lutaram. Eles também têm voz na história.

Questão 15 – Cena de Debret (vendedores negros):

15) (H080354F5) **Observe a imagem abaixo.**



DEBRET, Jean-Baptiste. Negros vendedores de aves. Aquarela sobre papel. In: *El Cocinero Loko*. 1823. Disponível em: <<https://bit.ly/2J30SCJ>>. Acesso em: 25 maio 2018.

Essa imagem destaca uma organização de trabalho baseada na atividade

- A) escrava.
- B) industrial.
- C) militar.
- D) religiosa.

- **Verdade histórica apresentada:** Escravizados podiam desempenhar atividades no meio urbano, inserindo-se em ofícios e serviços que lhes permitiam certa circulação.
- **Problematização:** Embora seja historicamente verdadeiro que alguns escravizados atuavam em espaços urbanos, essa informação pode ser mal interpretada quando apresentada de forma descontextualizada ou acompanhada por imagens que sugerem uma convivência harmoniosa. Além disso, mesmo os libertos enfrentavam severas restrições legais, sociais e econômicas: eram alvo de preconceito, tinham direitos civis limitados e continuavam marginalizados no espaço urbano, o que evidencia a permanência da lógica racista mesmo após a obtenção da liberdade formal.
- **Reinterpretação estudantil:** Essas pessoas estavam vendendo coisas na rua não porque eram livres, mas porque eram obrigadas a trabalhar para seus senhores. E quando conseguiam juntar dinheiro, ainda tinham que pedir autorização pra se libertar. Mesmo alforriados, não eram vistos como iguais: continuavam sendo tratados com desprezo,

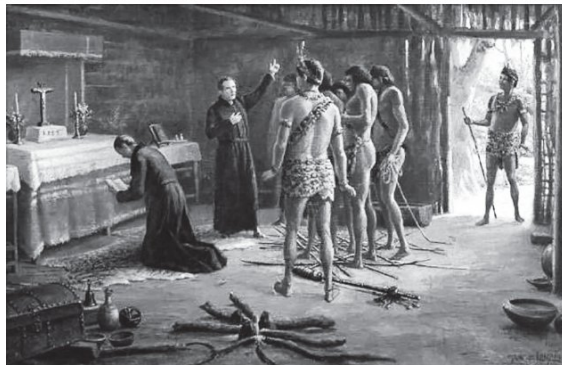
sem os mesmos direitos. A imagem parece tranquila, mas a realidade era de controle e sofrimento.

❖ **Itens da Avaliação Diagnóstica – 2024 – SEE/MG:**

Questão 1 – Quadro de Benedito Calixto:

01) (H080759F5) Observe a imagem abaixo.

“Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu”, por Benedito Calixto (1927)



Disponível em: <<https://bit.ly/3v3z3An>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Com base nessa imagem, a colonização da América portuguesa representou também um processo de

- A) criação de uma aliança econômica entre dois povos.
- B) imposição religiosa de um povo sobre o outro.
- C) padronização das atividades militares de um território.
- D) valorização de práticas políticas indígenas.

- **Verdade histórica apresentada:** A catequese promovida pela Igreja Católica, foi uma das estratégias utilizadas pelos colonizadores, especialmente pelos missionários, para impor a cultura e a religião europeias aos povos indígenas.
- **Problematização:** A catequese, muitas vezes representada em imagens como um ato de ensino pacífico ou de ajuda espiritual, foi, na realidade, um dos principais instrumentos de dominação colonial. Ao evangelizar os indígenas, os missionários não apenas impuseram uma nova religião, mas também um conjunto de valores, línguas, hábitos e modos de vida europeus. Esse processo resultou no apagamento sistemático das línguas indígenas, das práticas espirituais originárias e das formas próprias de organização social dos povos nativos. Representações visuais que mostram padres ensinando crianças indígenas ou convertendo adultos podem transmitir uma ideia de cooperação ou de aceitação voluntária, quando, na verdade, o que ocorria era um processo violento de aculturação, muitas vezes acompanhado por punições físicas e psicológicas. A catequese fez parte de um projeto mais amplo de colonização que visava controlar corpos e mentes, apagando a diversidade cultural dos povos originários.

- **Reinterpretação estudantil:** Os padres não estavam só ensinando uma nova religião. Eles obrigavam os indígenas a deixar de falar sua língua, a esquecer seus costumes e a acreditar nos santos deles. Diziam que tudo que os indígenas acreditavam era errado. Não foi uma troca: foi uma imposição. E com isso, muito da cultura indígena foi apagado.

Questão 7 - Escravidão no Brasil:

07) (H091059F5) **Leia o texto abaixo.**

A escravidão foi uma instituição que se estabeleceu no Brasil por volta da década de 1530, quando as primeiras medidas efetivas de colonização foram implantadas pelos portugueses. [...] A escravidão no Brasil atendia à demanda dos portugueses por trabalhadores braçais (tipo de trabalho que os portugueses desprezavam) e, nos séculos XVI e XVII, isso está relacionado, principalmente, com o trabalho nas roças. A princípio, a relação de trabalho utilizada pelos portugueses foi a do escambo com os indígenas, mas logo optaram por implantar a escravidão. A escravidão no Brasil foi tão cruel e a quantidade de africanos que foram trazidos durante três séculos foi tão grande que a imagem do trabalhador escravo em nosso país associou-se com a cor de pele do africano. Um sintoma evidente do racismo que estava por trás da instituição da escravidão em nosso país.

SILVA, Daniel Neves. *Escravidão no Brasil*. Mundo Educação. Disponível em: <https://meulink.fit/IdYsyztHQMdkToq>. Acesso em: 31 jan. 2025. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.

Com base nesse texto, o processo de escravidão foi marcado

- A) pela exclusão social dos escravizados.
- B) pela participação política dos escravizados.
- C) pelo conflito armado contra os escravizados.
- D) pelo crescimento financeiro dos escravizados.

- **Verdade histórica apresentada:** A escravidão no Brasil foi um sistema racializado que associou a cor da pele negra à condição de escravizado, contribuindo para a estruturação do racismo no país e para a exclusão social dos escravizados.
- **Problematização:** A formulação da questão, ao tratar o racismo como um “sintoma” da escravidão, pode reduzir a complexidade do fenômeno, ao sugerir que ele foi uma consequência passageira. No entanto, a proposta tem o potencial de abrir espaço para discussões mais amplas sobre como o racismo foi historicamente construído e como suas lógicas continuam operando na sociedade brasileira, permitindo que os alunos reflitam sobre o caráter estrutural e atual do racismo.
- **Reinterpretação estudantil:** O racismo foi criado para justificar a escravidão, pra dizer que os negros eram inferiores. E mesmo depois da abolição, essa ideia continuou. As pessoas negras ficaram sem apoio, sem terras, sem escola. Hoje ainda tem racismo, porque essa estrutura nunca foi desmontada. A gente sente isso na pele, todo dia.

Questão 13 – Impactos da colonização:

13) (H080755F5) **Observe a imagem abaixo.**



Disponível em: <<https://bit.ly/3WcX4RD>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Com base nessa imagem, um dos impactos da colonização europeia na América foi a

- A) ampliação da descentralização política.
- B) exploração dos povos originários.
- C) propagação da crença protestante.
- D) unificação de culturas no território.

- **Verdade histórica apresentada:** Os povos originários foram alvo de exploração, violência e expropriação de terras durante o processo de colonização do Brasil.
- **Problematização:** Ao focar apenas nos “impactos” da colonização, a formulação pode sugerir uma visão passiva dos povos indígenas, ocultando suas resistências e estratégias de sobrevivência. Por outro lado, oferece a oportunidade de ampliar o debate em sala de aula, destacando a agência indígena, a preservação de culturas e as lutas atuais por direitos e território.
- **Reinterpretação estudantil:** Os indígenas não ficaram só sofrendo os impactos. Eles enfrentaram os colonizadores, fugiram, defenderam seus territórios, esconderam suas tradições e ainda hoje lutam pra continuar existindo. Não dá pra contar essa história sem mostrar que eles resistiram e resistem até hoje.

A atividade permitiu que os estudantes se posicionassem com olhar analítico diante das narrativas históricas convencionais, reconhecendo silenciamentos e propondo novas formas de contar a história. Ao reescreverem as questões, eles afirmaram identidades, resistências e culturas historicamente marginalizadas, exercitando o protagonismo na produção do conhecimento histórico.

Percebi que a maioria dos alunos conseguiram compreender essas questões e realizar a problematização de forma autônoma, no entanto, alguns pareceram apenas reproduzir discursos meus ou de colegas, sem demonstrar uma apropriação individual mais aprofundada, o que,

talvez, se deva a uma limitação na resignificação dos debates e problematizações que ocorreram durante as rodas de conversa.

3.3 Produções autorais dos estudantes

Como culminância do projeto, foi proposto aos alunos que definissem, de maneira colaborativa, uma atividade final que permitisse compartilhar com a comunidade escolar as reflexões e os aprendizados construídos ao longo do processo. Após debates e votação em grupo, os estudantes decidiram pela produção de um *podcast*, por considerarem esse formato acessível, atual e capaz de atingir diferentes públicos. O *podcast* foi intitulado “Vozes do João Loyola” (Anexo II), em referência a um professor importante na história do município, e ao desejo dos alunos de dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas, bem como às suas próprias experiências e reflexões.

Ao todo, 17 alunos participaram da elaboração do *podcast*. Esse número foi condicionado por fatores logísticos, já que uma parcela significativa da turma reside na zona rural e não dispõe de transporte fora do horário escolar, o que dificultou a participação ativa em atividades extracurriculares. Ainda assim, os alunos envolvidos demonstraram grande comprometimento e autonomia em todas as etapas do trabalho.

O *podcast*²¹, tem como eixo temático central as relações étnico-raciais. No episódio inaugural, os alunos abordaram o tema “Racismo Estrutural”, apresentando reflexões construídas a partir das leituras realizadas durante as rodas de conversa, incluindo falas e citações de autores estudados. Esse primeiro episódio foi estruturado como uma apresentação temática, buscando contextualizar o conceito e promover uma reflexão sobre suas manifestações na sociedade contemporânea.

O processo de produção do *podcast* também revelou o envolvimento dos estudantes com a proposta. De forma autônoma, os integrantes se reuniram na casa de um dos colegas para gravar o episódio. O formato utilizado foi o de áudio simples, uma vez que a criação de um *podcast* com edição mais elaborada exigiria recursos técnicos que os alunos não têm disponíveis no momento. Ainda assim, o grupo conseguiu captar o propósito da atividade, demonstrando compreensão do formato e compromisso com o conteúdo proposto. Para um primeiro episódio, os resultados foram bastante positivos: os estudantes se sentiram motivados e já manifestaram

²¹ Link de acesso: <https://drive.google.com/file/d/1FK2pxyLhLQUO37oD2RAp8epZiW7vuzS/view?usp=sharing>
Também disponível no ANEXO II.

interesse em continuar gravando possíveis novos episódios, o que aponta para a potência dessa linguagem como ferramenta pedagógica significativa.

A proposta é que novos episódios sejam elaborados por demais estudantes ao longo do tempo, explorando outras temáticas ligadas às relações étnico-raciais e à história social brasileira. Existe ainda a intenção, discutida com os próprios alunos, de integrar o *podcast* de forma permanente à alguma plataforma online ainda não definida, consolidando-o como uma atividade regular da escola, contribuindo para a construção de um espaço contínuo de reflexão e de produção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha por investigar as Avaliações Diagnósticas da SEE/MG no componente curricular de História não foi aleatória, mas profundamente conectada à minha trajetória como professora da rede estadual mineira. Desde minha entrada na escola pública, ainda durante a graduação, fui atravessada por uma série de inquietações diante da lógica avaliativa que impera no cotidiano escolar. Sempre questioneei o papel e o real objetivo dessas avaliações externas, frequentemente percebidas como instrumentos burocráticos e distantes da prática pedagógica efetiva, porém, um questionamento em especial que se tornou central ao longo do tempo foi:

“já que sou obrigada a aplicar as avaliações externas, o que posso fazer com isso?” A partir dessa indagação, passei a refletir de forma aprofundada sobre as práticas avaliativas, buscando compreender como essas avaliações poderiam ser ressignificadas em favor de uma prática pedagógica que dialogasse com as necessidades e subjetividades dos alunos. Assim, ao ingressar no mestrado em Ensino de História, tive a oportunidade de revisitar essas inquietações com um olhar mais fundamentado teoricamente e metodologicamente.

As disciplinas cursadas e a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq), foram decisivas para a consolidação do meu objeto de pesquisa. Foi nesse processo formativo que compreendi que avaliar não é apenas um ato técnico, mas sobretudo político e ético. A avaliação expressa projetos de sociedade, legitima saberes e estabelece relações de poder no interior da escola. Pesquisadores como Martins (2010, 2020, 2023), Andrade (2022), Gabriel (2017) e Plá (2013, 2018) tornaram-se referências centrais para a construção dessa perspectiva. Suas obras ofereceram os fundamentos necessários para compreender a avaliação como parte constitutiva do processo educativo, atravessada por valores, disputas e finalidades formativas, especialmente no contexto do ensino de História.

Esses referenciais teóricos me ajudaram a entender que a avaliação é também uma narrativa, como defendem Andrade e Martins, e que os itens avaliativos, mesmo em avaliações externas, carregam sentidos, escolhas e silenciamentos. Nessa perspectiva, as dimensões axiológicas são entendidas como o conjunto de valores éticos, políticos e educacionais que orientam e atravessam as práticas de ensino e de avaliação, conferindo-lhes sentido e intencionalidade. Esses valores não são universais nem neutros, mas se constituem em meio a disputas de significado que definem o que se reconhece como conhecimento histórico legítimo, quais sujeitos são valorizados e quais vozes são marginalizadas.

Ao analisar os itens de História presentes nas Avaliações Diagnósticas da SEE/MG, constatei que, em média, eles não mobilizam de forma explícita as dimensões axiológicas do conhecimento histórico escolar, priorizando abordagens factuais e descontextualizadas. No entanto, esses itens se mostraram valiosos como ponto de partida para a problematização sobre os sentidos da avaliação e sobre as formas pelas quais o passado é representado e legitimado na escola.

Nesse contexto, a proposta desenvolvida com uma turma do 9º ano buscou justamente tensionar esses sentidos. Um dos maiores desafios foi motivar os alunos a se engajarem em

discussões sobre temas que, embora fundamentais, costumam ser tratados de forma superficial devido à extensão dos conteúdos e às limitações do tempo escolar. Conciliar o avanço do plano de curso com a criação de espaços para leitura, debate e reflexão exigiu planejamento, escuta e flexibilidade pedagógica.

Ainda assim, a prática mostrou-se com potencial para promover mudanças. A atividade culminou na produção de reinterpretações e *podcast*, nos quais os alunos foram convidados a questionar os discursos legitimados nas avaliações externas e a construir outras formas de compreender e comunicar a História. Pude perceber que a abordagem colaborativa e criativa adotada abriu possibilidades para que os estudantes negociem sentidos históricos de forma mais plural, ao favorecer práticas como a argumentação, a escuta, a empatia, a análise de fontes e a problematização dos discursos. Expressando-se por diferentes linguagens, oral, visual, escrita e digital, os estudantes demonstraram maior capacidade de articular passado e presente, reconhecendo permanências e transformações nas desigualdades sociais e raciais.

Colocá-los em movimento, foi uma das experiências mais marcantes da minha trajetória docente durante todo o processo de pesquisa. Pude perceber tanto a potência quanto o silêncio: muitos alunos demonstraram olhares aguçados e reflexivos, enquanto outros se calaram diante de situações em que o racismo era evidente e presente em suas vidas. Isso me fez refletir sobre a urgência de se criar espaços mais seguros e de escuta ativa no interior da escola.

Apesar dos avanços, reconheço que algumas lacunas permaneceram. Teria sido importante aprofundar as discussões sobre interseccionalidade e explorar outras linguagens, como a visual e a artística, como formas de expressão histórica. Também faltou tempo para realizar uma devolutiva mais sistemática dos resultados aos próprios alunos e para registrar de forma mais precisa os efeitos da atividade em sua trajetória escolar. Essas limitações, contudo, não invalidam os resultados obtidos, mas apontam caminhos para desdobramentos futuros, tanto no campo da pesquisa quanto na prática pedagógica.

Essa investigação mostrou, ainda, como o estado de Minas Gerais tem se destacado nacionalmente pela criação e manutenção de um sistema avaliativo robusto, o SIMAVE, com apoio técnico do CAEd/UFJF. Entretanto, reforço que mesmo uma avaliação bem estruturada não é neutra: ela carrega valores, intencionalidades e efeitos sobre o que se aprende e como se aprende. No campo do Ensino de História, é urgente reconhecer esse caráter político e pedagógico da avaliação, compreendendo-a como parte essencial do processo formativo e como espaço de disputa epistemológica e curricular.

Levar pesquisas desse tipo para professores que atuam diretamente na educação básica é fundamental, pois possibilita a problematização e a reflexão sobre práticas cotidianas que muitas vezes são naturalizadas ou vistas como imutáveis. Quando docentes têm acesso a pesquisas que investigam e questionam os processos avaliativos, ampliam-se suas possibilidades de ação e ressignificação, fortalecendo uma prática pedagógica mais consciente e comprometida com a diversidade dos estudantes. Além disso, essa interlocução entre pesquisa e prática contribui para a formação continuada dos professores, incentivando a construção coletiva de saberes e estratégias que dialoguem com as realidades específicas de cada escola e turma.

Concluo esta dissertação reafirmando que a avaliação, especialmente em História, deve ser pensada como prática de mediação e escuta, capaz de revelar os sentidos que os estudantes atribuem ao passado, ao presente e ao futuro. Avaliar é, também, ensinar e, mais do que isso, é assumir um compromisso com a formação de sujeitos históricos comprometidos com subjetivações radicalmente democráticas. Que este trabalho possa inspirar novas práticas e investigações, comprometidas com uma avaliação mais democrática, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. *Contrapontos*, v. 7, n. 1, p. 11-22. Itajaí, jan./abr., 2007.

ANDRADE, Juliana Alves de; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Problematizando a avaliação no ensino de história: contribuições ao debate sobre a aprendizagem da história ensinada. *História e Ensino*, Londrina, v. 28, 2022.

ANDRADE, Juliana Alves de. Avaliação da história ensinada: quais referências são mobilizadas na sala de aula? In: Aprendizagem e Avaliação da História na escola: questões epistemológicas. GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Bomfim e ANDRADE, Juliana. Rio de Janeiro: Mauad, 2023, p. 149 – 165.

ANTUNES, Celso. Avaliação da Aprendizagem: Realidade e Superação. Petrópolis: Vozes, 2010.

ARAUJO, André Francisco Berenger de. Avaliação do Ensino de História em Lugar de Fronteira. História & Ensino, Londrina, v. 28, nº 1, p. 179-200, jan-jun. 2022.

ARCAS, Paulo Henrique; BORGES, Regilson Maciel. A produção acadêmica sobre o SIMAVE: Mapeamento de teses e dissertações (2000-2019). Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p.1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues. A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de minas gerais. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BASTOS, Flávio Pereira. Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História: uma análise a partir do PISM. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

BECKER, Carolina Bittencourt. Práticas Avaliativas de História e a Aprendizagem Significativa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Escolas Municipais de São Sepé/RS. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2020. In: Um olhar sobre as práticas avaliativas e a construção da aprendizagem significativa no Ensino de História. 2021. Atena Editora.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. 1ª ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONAMINO, A. C. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A; GATTI, B. A. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, v. 2, 2013, p. 43-60.

BORGES, Edna Martins. Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CANTANHEDES eat al. Avaliação como um processo: diagnóstico, formativo e reflexivo. Brasília, 2005. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/7127/1/40254388.pdf> . Acesso em: 12 de agosto de 2024.

CARDOSO, Maria Ângela de Moraes. Participação do Colegiado escolar no processo de avaliação institucional: do discurso à realidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012.

CARVALHO, Stella Willians de; PENNA, Jussara Maria de Pinho Magalhães; FREITAS, Elias José Lopes de; PEREIRA, Maria José; VIEIRA, Ofélia de Souza. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a percepção dos profissionais das escolas públicas 137

estaduais de Belo Horizonte. Ano 14, n. 18, p. 97-121, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/233/203> .

Acesso em: 10 de setembro de 2024.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CHUEIRI, Mary Stella Ferreira. Concepções sobre Avaliação Escolar. Estudos em avaliação educacional. V 19. N. 39, jan.abr, 2008, pp. 49-64. www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf. Acesso em: 8 de setembro de 2024.

COLLINS, Patricia H. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COSTA, J. A. C. Avaliação educacional em larga escala: análise crítica das políticas públicas no Brasil e em Minas Gerais. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 61, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação da aprendizagem. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UEMG/ Faculdade de Educação, s/d.

ESTEBAN, Maria Teresa. Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FAVACHO, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FERNANDES, Alex de Oliveira; GOMES, Suzana dos Santos. Interfaces entre avaliação e currículo de história no ensino médio. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2018. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qxm8pwtqjS7YTCyWDCWX7bh/?lang=pt> . Acesso em 10 de agosto de 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e o controle do processo pedagógico na escola. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n.129, p. 1085-1114, 2014.

_____. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. Nas Tramas da Didatização de uma Disciplina Escolar: Entre Histórias a ensinar e Histórias ensinadas. In: Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, Democracia e Educação. Caxambu, 2004.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1545–1565, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1545-1565>. Acesso em: 1 ago. 2025.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Bomfim e ANDRADE, Juliana. Aprendizagem e Avaliação da História na escola: questões epistemológicas. Rio de Janeiro: Mauad, 2023.

_____. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico metodológicas na análise de textos curriculares. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013.

GATTI, B. A. A avaliação educacional: construção de um campo de estudo e pesquisa. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 42, p. 15-26, 2009.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. *Estudos em Avaliação*, 1991, n.4, p. 7-27, jul./dez.

GOMES, Suzana dos Santos; FERNANDES, Alex de Oliveira. Interfaces entre Avaliação e Currículo de História no Ensino Médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1363-1384, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684903>. Acesso em 10 de outubro de 2024.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 1984.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92/93, p. 69–82, jan./jun. 1988.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2011

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. São Paulo: FDE, 2008.

HORTA, Ícaro Belém; SILVA, Edna Vieira da; ARAÚJO, Eduardo Santos. *Ações e propostas do governo Zema em Minas Gerais para a Educação Especial*. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-20, e-23195.029, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.27.23195.029>. Acesso em: 12 de abril de 2025.

HORTA NETO, Joao Luiz. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOPES, Vinícius Baptista Soares. *Implementação de políticas públicas no nível subnacional: o Programa de Intervenção Pedagógica em Minas Gerais*, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Revista Pátio*, ano 3, nº 12, pág. 6-11, fevereiro/abril 2000.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Ana Cláudia Osório. PROALFA: avaliação e propostas pedagógicas (2009-2011). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa. 2015. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação da aprendizagem no ensino de história: entre ‘silêncios de’ e ‘desafios para’ um campo de pesquisa. *CLIO – Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 38, n. 1, p. 152-168, 2020.

_____. Avaliação e Ensino de História. Anais do XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio, julho de 2010b.

_____. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2020.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves de. Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no Ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de.; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs). *Ensino de História e suas práticas de Pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 360-374.

_____. Aprendizagem histórica como tradução: efeitos sobre a avaliação escolar. In: *Aprendizagem e Avaliação da História na escola: questões epistemológicas*. GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus e ANDRADE, Juliana. Rio de Janeiro: Mauad X, 2023.

MENDONÇA, Márcia Cristina Meneghin. A busca pela qualidade em Educação: modelo multinível aplicado aos dados do SIMAVE-2000. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 14. Institui o Programa de Avaliação da Educação Básica. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2000.

MINAS GERAIS. Resolução nº 666, de 07 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. SIMAVE – 2013. Conteúdo: Revista do Sistema de Avaliação - Rede Estadual e Municipal. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual. ISSN 1983-0157. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/SIMAVE-RS-MR-AMOSTRAL-WEB2.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Constituição do Estado de Minas Gerais, 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/leis/constituicao-estadual>. Acesso em: 13 de outubro de 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Conhecendo a avaliação e os indicadores educacionais. Superintendência de Avaliação Educacional, 2019. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Simave%20%20Conhecendo%20as%20Avalia%C3%A7%C3%B5es%20e%20os%20Indicadores%20Educacionais.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE: orientações para aplicação da Avaliação Diagnóstica – 2023. Belo Horizonte: SEE-MG, 2023. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/> Acessado em: 19 de agosto de 2024.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus Identidade negra. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, Nádia Ramos Grisson de. Análise de ações escolares e resultados do Proalfa: estudo de caso de uma escola de sucesso em Governador Valadares. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

PEREIRA, N. M., & Torelly, G. (2023). Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. *Revista História Hoje*, 12(26). <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i26.1042>.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINHEIRO, Laira de Azevedo. Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o Ensino Médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432012>.

PINTO, Priscilla de Souza Cruz Ferreira. Avaliações Comparadas, ensino de história e a formação do cidadão do novo milênio. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2016. <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/145454>. Acesso em: 09 de outubro de 2024.

PLÁ, Sebastián. La ilusión científica de la didáctica de la historia: provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. In: BLÁZQUEZ, Juan Carlos, LATAPÍ ESCALANTE, Paulina; TORRES SALAZAR, Hugo. Memoria del cuarto encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la historia; segundo encuentro internacional de enseñanza de la historia; tercer coloquio entre tradición y modernidade. Santiago de Querétaro: Reddieh, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Revista Internacional de Sociologia, v. 62, Buenos Aires, 2005.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RAYS, Oswaldo Alonso. Avaliação da Aprendizagem: Reabrindo o Debate. Santa Maria: VIDYA, v.24, nº 42, 2004.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa – Tomo III. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RICOEUR, Paul. Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2011.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT; BARCA; MARTINS (Org.), 2010.

_____. *Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

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

SOARES, J. F. Educação e avaliação: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SOUZA, Maria Alba de. A experiência de avaliação educacional em Minas Gerais: 1992 a 1998. Estudos em avaliação educacional, v.1, n.19, p. 57-76, São Paulo, jan./jun. 1999.

SOUZA, D. C. Avaliação educacional em larga escala e seus impactos sobre o currículo e o trabalho docente. *Educação em Revista*, n. 29, 2011.

SOUSA, C. P.; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. *Psicologia da Educação*, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e prática profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação: Conceito, Função, Aplicação e Política. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*.

VELASCO, Diego Bruno. “Realidade do aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento escolar”: Que articulações possíveis no Currículo de História? 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VERCELLONE, Carlo. Conhecimento e relação capital/trabalho na dinâmica do capitalismo: a abordagem marxista da tese do capitalismo cognitivo. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 44, 2024. DOI: 10.12957/geouerj.2024.82992. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/82992>. Acesso em: 30 jul. 2025.

VIANNA, Heraldo Marelim; ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.1, n.8, p.5-37, São Paulo, jul./dez. 1993.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales tomo I: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Editorial Abya Yala, 2013.

ANEXO I

FICHAS TEMÁTICAS

FICHA 1 — Identidade e Representatividade Étnico-Racial

➤ **Contextualização:**

Identidade é como cada pessoa se reconhece e se posiciona no mundo: inclui nossa cor, cultura, religião, sotaque, história de vida. Representatividade é quando conseguimos

nos ver nos espaços, como na televisão, nos livros, nas propagandas, nos cargos de liderança. Isso ajuda a construir autoestima e pertencimento.

➤ **Para debater:**

- Existem pessoas negras e indígenas como personagens principais nos livros didáticos?
- Quais vozes são ouvidas e quais são silenciadas no nosso dia a dia escolar?
- Por que é importante se sentir representado?

FICHA 2 — Racismo Estrutural

➤ **Contextualização:**

O racismo estrutural está presente nas leis, nos costumes e nas práticas sociais. Ele não depende de xingamentos ou ofensas diretas, mas aparece na forma como a sociedade é organizada: quem tem mais acesso, quem é preso mais facilmente, quem ganha menos ou é tratado com desconfiança.

➤ **Para debater:**

- Como o racismo pode estar presente na escola, mesmo que ninguém diga palavras ofensivas?
- Por que pessoas negras, mesmo sendo maioria da população brasileira, são minoria em cargos de poder?
- Como podemos romper com atitudes que reforçam esse sistema?

FICHA 3 — História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

➤ **Contextualização:**

A Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas. Isso é importante para reconhecer a diversidade do nosso país e valorizar saberes que foram invisibilizados ou tratados com preconceito.

➤ **Para debater:**

- Como os povos africanos e indígenas contribuíram para a cultura, a culinária, a linguagem e os costumes do Brasil?
- A história desses povos é ensinada com respeito ou ainda aparece de forma estereotipada?
- O que a escola pode fazer para valorizar esses saberes?

FICHA 4 — Branquitude, Privilégio e Desconstrução

➤ **Contextualização:**

Branquitude é o lugar social ocupado por pessoas brancas em uma sociedade racista. Isso traz privilégios, ou seja, vantagens que muitas vezes não são percebidas como tal. Desconstruir isso significa reconhecer essas vantagens e trabalhar para que todas as pessoas tenham os mesmos direitos e oportunidades.

➤ **Para debater:**

- Que privilégios você acha que pessoas brancas têm no Brasil?
- Por que muitas pessoas brancas não se reconhecem como parte do problema?
- Como começar a desconstruir atitudes racistas no dia a dia?

FICHA 5 — Educação Decolonial na Escola

➤ **Contextualização:**

A educação decolonial questiona o modelo de ensino baseado em ideias europeias como únicas ou superiores. Ela propõe que a escola valorize os saberes africanos, indígenas e latino-americanos, promovendo justiça e diversidade no conhecimento.

➤ **Para debater:**

- O que aprendemos na escola vem de quais culturas?
- Que outros saberes deveriam estar presentes nos conteúdos escolares?
- Como mudar a escola para que ela respeite e valorize diferentes formas de conhecimento?

ANEXO II

Link Podcast:

<https://drive.google.com/file/d/1FlK2pxyLhLQUO37oD2RAp8epZiW7vuzS/view?usp=sharing>

ANEXO III

Encarte de Apresentação – *Podcast* Vozes do João Loyola

Título: Vozes do João Loyola

Episódio 1: Racismo Estrutural

Duração: 3 minutos e 28 segundos

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1FIK2pxyLhLQUO37oD2RAp8epZiW7vuzS/view?usp=sharing> (Também disponível no **Anexo II** desta dissertação.)

O *podcast* Vozes do João Loyola foi produzido por estudantes do 9º ano como culminância do projeto desenvolvido nesta pesquisa. O episódio inaugural, intitulado “Racismo Estrutural”, tem duração de 3 minutos e 28 segundos e apresenta reflexões construídas nas rodas de conversa sobre relações étnico-raciais. Gravado de forma colaborativa e com recursos simples, o episódio expressa o compromisso dos alunos em dar visibilidade a vozes historicamente silenciadas.