



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

LUIZ EDUARDO BARBOSA GONÇALVES

**Avaliações frequentes, aprendizagens ausentes? Desafios
contemporâneos no ensino de História na Rede Municipal de
Goiânia**

GOIÂNIA

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Luiz Eduardo Barbosa Gonçalves

3. Título do trabalho

Avaliações frequentes, aprendizagens ausentes? Desafios contemporâneos no ensino de História na rede municipal de Goiânia

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 24/02/2026, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Eduardo Barbosa Gonçalves, Discente**, em 24/02/2026, às 20:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5934435** e o código CRC **866BBF1A**.

LUIZ EDUARDO BARBOSA GONÇALVES

**Avaliações frequentes, aprendizagens ausentes? Desafios
contemporâneos no ensino de História na Rede Municipal de
Goiânia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em História, da Faculdade de História, da Universidade
Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção
do título de Mestre em História.

Área de concentração: Cultura, Fronteiras e
Identidades.

Linha de pesquisa: Fronteiras, Interculturalidades e
Ensino de História.

Orientador: Professor Doutor Cristiano Nicolini

GOIÂNIA

2026

Gonçalves, Luiz Eduardo Barbosa

Avaliações frequentes, aprendizagens ausentes? Desafios contemporâneos no ensino de História na Rede Municipal de Goiânia [e-book] / Luiz Eduardo Barbosa Gonçalves. - 2026.

125 f.:

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Nicolini

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2026.

Bibliografia.

Inclui: siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Educação Histórica. 3. Exame Bimestral do Ensino Fundamental. 4. Ensino de História. 5. Rede Municipal de Educação de Goiânia.

I. Nicolini, Cristiano, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **004/2026** da sessão de Defesa da **Dissertação** de **LUIZ EDUARDO BARBOSA GONÇALVES**, que confere o título de **MESTRE em História**, na área de concentração em **Culturas, Fronteiras e Identidades**.

Ao/s **vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis**, a partir da(s) **15h00min**, na **Sala de Defesas do PPGH (Prédio de Humanidades I)**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada **“Avaliações frequentes, aprendizagens ausentes? Desafios contemporâneos no ensino de História na rede municipal de Goiânia”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini (PPGH/UFG)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Juliana Alves de Andrade (UFRPE)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Raimundo Agnelo Soares Pessoa (UFJ)**, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Pereira Alencar Arrais, Coordenador de Pós-Graduação**, em 24/02/2026, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 24/02/2026, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5934416** e o código CRC **32EC984F**.

Dedico esta dissertação à família *Barbosa Gonçalves*, em agradecimento por todo o carinho e apoio recebidos.

À minha querida mãe, Elzeni, e ao meu querido pai, João, por terem movido paus e pedras para que eu chegasse até aqui.

Dedico também aos meus irmãos, Daiane e João Luiz, por fazerem parte da minha trajetória e por compartilharem comigo as inconstâncias da vida.

AGRADECIMENTOS

As linhas do desejo são criadas pelos pedestres devido à caminhada frequente por um mesmo trajeto. Certa vez ouvi durante um seminário de Ciências Sociais realizado no prédio de Humanidades I, na UFG, que a trajetória acadêmica se assemelha a esses caminhos. Antes de tudo, é preciso ter frequência. É preciso ter o desejo — o que, recentemente, tenho chamado de *força estranha* — para que também se tenha a constância necessária para percorrer esses caminhos.

Assim, antes de ser um trajeto, a vida acadêmica é uma mata fechada, que precisa ser trilhada. No entanto, é preciso esclarecer uma coisa: mais do que um interesse individual, o caminho também é formado pelas colaborações de terceiros. Ou seja, embora o trajeto possa ser percorrido de forma individual, seria um trabalho lento, enfadonho e extremamente desgastante. Sendo assim, posso afirmar que as *linhas do desejo* surgem a partir de interesses comuns que criam uma coletividade na qual o trajeto é delimitado, ganhando, portanto, forma.

Posto isso, não teria como começar esta dissertação sem antes agradecer a cada pessoa que contribuiu direta ou indiretamente na sua concretização. Um abraço mais do que especial ao meu querido orientador e amigo **Cristiano Nicolini**, por nunca ter desistido de mim. Com você aprendi a ter essa “constância”, bem como a nunca relegar essa “força estranha” que nos move.

Agradeço, de modo especial, ao corpo administrativo do **Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História da UFG**, por ser sempre solícito e acolhedor diante das demandas que o ofício exige.

Gostaria de agradecer também às demais pessoas que conheci durante esse trajeto e que contribuíram para minha caminhada. Agradeço à **Yanna Mendes**, amiga do mestrado, por ser sempre essa pessoa adorável e sincera, pelas colaborações e pelas conversas agradáveis realizadas nas tardes que encerravam os eventos acadêmicos. Agradeço também à **Patrícia de Jesus**, por ser tão especial e por ter colaborado intensamente com a realização desta dissertação. Sem o seu suporte e o seu auxílio, a caminhada seria mais longa.

Não poderia deixar de agradecer também à **Isabela Gomes**, amiga da graduação e do mestrado. Juntos, compartilhamos as inseguranças e as aflições ao longo do caminho. Serei sempre grato, também, por ter me aberto as portas da docência.

Às minhas queridas colegas e amigas, **Hellen Moreira** e **Karla Escobar**, pelo apoio constante, especialmente nos momentos mais difíceis. Sou profundamente grato por tê-las ao meu lado, compartilhando desafios, angústias e conquistas. As palavras se mostram insuficientes para expressar a dimensão da gratidão que sinto.

Por fim, agradeço aos demais companheiros e companheiras do nosso grupo de orientandos e orientandas, que ajudaram a trilhar esse percurso!

“Eu vi um menino correndo
Eu vi o tempo brincando ao redor
Do caminho daquele menino”

Força Estranha, Caetano Veloso (1978).

— Seja quem for, eu nunca entendi direito.
— O quê?
— Esse negócio da força estranha. Você sabe o que é?
— O que é o quê? A força estranha?
— Sim.
— Saber eu sei, só não dá pra explicar.
— Adiantou nada.
— Assim, eu acho que é um negócio que a gente sabe quando vem, a força estranha chega e, pá!, a gente sente. Quando ela toma conta, a gente faz o que quer fazer por cima de pau e pedra, não tem cão que segure. Acho que vem de Deus.

A Cabeça de Santo, Socorro Acioli (2016).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as provas de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF) aplicadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia no período de 2022 a 2025. O percurso analítico fundamentou-se nos pressupostos da Educação Histórica, especialmente no campo nas contribuições do campo do pensamento histórico (*historical thinking*). As análises evidenciaram a predominância de questões que mobilizam majoritariamente conteúdos substantivos ou de primeira ordem, exigindo dos estudantes a identificação, localização e reprodução de informações previamente estabilizadas. Embora os exames apresentem diversidade de fontes históricas — como textos e imagens — e abordem temáticas relevantes da historiografia contemporânea, o potencial interpretativo e crítico dessas materialidades é frequentemente reduzido por enunciados fortemente direcionadores e por alternativas fechadas que delimitam as possibilidades de leitura e resposta. Nessa perspectiva, observa-se que o EBEF tende a posicionar os estudantes predominantemente como reconhecedores de dados e conceitos, em detrimento da mobilização de conceitos de segunda ordem, como evidência histórica, causalidade, empatia histórica e mudança e permanência. Desse modo, conclui-se que o exame limita o desenvolvimento do pensamento histórico crítico, reforçando uma concepção de conhecimento histórico centrada na memorização e no reconhecimento de informações, mais do que na interpretação e na problematização do passado.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Educação Histórica; Exame Bimestral do Ensino Fundamental; Ensino de História; Rede Municipal de Educação de Goiânia.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the History tests of the Bimonthly Elementary School Examination (EBEF) administered to students in the final years of elementary education within the Municipal Education Network of Goiânia between 2022 and 2025. The analytical framework was grounded in the assumptions of History Education, particularly in the contributions of the field of historical thinking. The analyses revealed the predominance of questions that primarily mobilize substantive or first-order knowledge, requiring students to identify, locate, and reproduce previously established information. Although the examinations include a variety of historical sources—such as texts and images—and address themes relevant to contemporary historiography, the interpretative and critical potential of these materials is often reduced by highly directive prompts and closed-ended alternatives that restrict the possibilities for reading and response. From this perspective, the EBEF tends to position students predominantly as recognizers of data and concepts, rather than encouraging the mobilization of second-order concepts such as historical evidence, causation, historical empathy, and continuity and change. Therefore, it is concluded that the examination limits the development of critical historical thinking, reinforcing a conception of historical knowledge centered on memorization and the recognition of information rather than on the interpretation and problematization of the past.

Keywords: Learning Assessment; History Education; Bimonthly Elementary School Examination (EBEF); History Teaching; Municipal Education Network of Goiânia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 — Coordenadorias Regionais de Educação do município de Goiânia.....	56
Figura 2 — Troféu “Estudante Destaque” do ano de 2023.....	110

QUADROS

Quadro 1 — Avaliações do Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia (SAEGYN) para o Ensino Fundamental (2021-2024).....	66
Quadro 4 — Questão 15 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 6º ano, no 3º bimestre de 2022.....	78
Quadro 5 — Questão 29 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 6º ano, no 1º bimestre de 2023.....	79
Quadro 6 — Questão 30 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 6º ano, no 4º bimestre de 2024.....	80
Quadro 7 — Questão 28 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 6º ano, no 1º bimestre de 2025.....	82
Quadro 8 — Questão 30 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 6º ano, no 4º bimestre de 2025.....	83
Quadro 9 — Questão 15 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 7º ano, no 4º bimestre de 2022.....	85
Quadro 10 — Questão 28 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 7º ano, no 2º bimestre de 2023.....	87
Quadro 11 — Questão 24 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 7º ano, no 1º bimestre de 2024.....	88
Quadro 12 — Questão 25 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 7º ano, no 4º bimestre de 2024.....	90
Quadro 13 — Questão 25 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 7º ano, no 1º bimestre de 2025.....	92
Quadro 14 — Questão 11 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF),	

aplicada ao 8º ano, no 3º bimestre de 2022.....	93
Quadro 15 — Questão 25 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 8º ano, no 4º bimestre de 2023.....	95
Quadro 16 — Questão 28 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 8º ano, no 1º bimestre de 2024.....	97
Quadro 17 — Questão 23 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 8º ano, no 4º bimestre de 2024.....	99
Quadro 18 — Questão 24 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 8º ano, no 2º bimestre de 2025.....	100
Quadro 19 — Questão 11 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 9º ano, no 3º bimestre de 2022.....	102
Quadro 20 — Questão 02 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 9º ano, no 4º bimestre de 2023.....	104
Quadro 21 — Questão 26 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 9º ano, no 2º bimestre de 2024.....	105
Quadro 22 — Questão 28 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 9º ano, no 1º bimestre de 2025.....	106
Quadro 23 — Questão 26 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 9º ano, no 2º bimestre de 2025.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Operações cognitivas privilegiadas nas habilidades de História no Documento Curricular para Goiás - Ampliado, Ensino Fundamental - Anos Finais (2020).....	51
Tabela 2 — Equipe de Elaboração do EBEF (2023).....	69
Tabela 3 — Média de estudantes considerados “destaque” nos anos iniciais do Ensino Fundamental, separados pelas Coordenadorias Regionais de Goiânia (2023).....	113
Tabela 4 — Quantitativo de estudantes “destaque” nos anos finais do Ensino Fundamental de cada Coordenadoria Regional de Educação de Goiânia (2023).....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFAMAIS GOIÁS	Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada de Goiás
ANPUH	Associação Nacional de História
AVALIA GOIÂNIA	Sistema de Avaliação Educacional do Município de Goiânia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juíz de Fora
CAp-UERJ	Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DC-GO Ampliado	Documento Curricular para Goiás - Ampliado
EBEF	Exame Bimestral do Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEH	Encontros Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
GEREFU	Gerência de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Avaliação e Pesquisa
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
Perspectivas EH	Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Educação de Goiânia
RPEE/MG	Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGYN	Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia
SAEGO-ALFA	Sistema de Avaliação do Estado de Goiás
SEDUC-GO	Secretaria de Estado de Educação de Goiás
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SUPPED	Superintendência Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEs	Unidades Educacionais
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Undime/GO	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Goiás

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 ENSINO DE HISTÓRIA, AVALIAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	25
2.1 Um breve panorama da avaliação da aprendizagem enquanto objeto de pesquisa no campo do Ensino de História.....	25
2.1 Ciclos de Formação, políticas educacionais e avaliação na rede municipal de Goiânia.....	37
3 BAL MASQUÊ DO CURRÍCULO: UMA SALA QUE ASPIRA ATUAÇÕES?.....	44
3.1 BNCC e o componente de História.....	45
3.2 O Documento Curricular para Goiás.....	47
3.3 O que dizem as Matrizes de Referências para aplicação do EBEF.....	53
4 ENTRE ESCOLAS, AVALIAÇÕES E EXAMES.....	55
4.1 As orientações para o processo de avaliação do Ensino Fundamental das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Goiânia.....	55
4.2 Entre o ato de avaliar e examinar.....	59
4.3 Avaliações e exames na Rede Municipal de Educação de Goiânia.....	64
4.3.1 O Exame Bimestral do Ensino Fundamental.....	68
5 O PENSAMENTO HISTÓRICO DIANTE DAS QUESTÕES.....	73
5.1 Educação histórica e pensamento histórico.....	73
5.2 As questões de História do EBEF (2022-2025).....	76
5.3 As concepções de conhecimento histórico presentes nas questões.....	77
5.3.1 Análise do 6º ano.....	78
5.3.2 Análise do 7º ano.....	85
5.3.3 Análise do 8º ano.....	93
5.3.4 Análise do 9º ano.....	102
5.4 A premiação “Educação de Destaque”	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, a exemplo de outros países, tem seguido as tendências internacionais observadas nas décadas finais do século XX, caracterizadas pela intensificação das avaliações em larga escala, frequentemente justificadas, no plano discursivo, pela melhoria da qualidade da educação. Conforme observa Bauer (2024), desde a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, bem como da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, essas avaliações tornaram-se recorrentes em grande parte dos entes federados.

Destaca-se, nesse contexto, a expansão das avaliações em larga escala no âmbito dos municípios brasileiros, que passaram a instituir sistemas próprios de avaliação — fenômeno que a autora denomina de “surto quantofrênico”. Tal processo, conforme argumenta Bauer (2024), evidencia uma ênfase nos aspectos quantificáveis do desempenho cognitivo dos estudantes, em detrimento de uma compreensão mais ampla e qualitativa da educação em seus múltiplos aspectos.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, somada às orientações do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), em 2018, resultou, no estado de Goiás, na elaboração e implementação do Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado), composto por três volumes organizados conforme as etapas da Educação Básica. O primeiro volume destina-se à Educação Infantil; o segundo, ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano); e o terceiro, ao Ensino Fundamental – Anos Finais (do 6º ao 9º ano).

Com o objetivo de assegurar a efetividade do documento curricular, em 2022, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) implementou o Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia (SAEGYN), responsável pela aplicação de avaliações em larga escala. Tais avaliações têm como pretexto subsidiar diagnósticos da aprendizagem e possibilitar o acompanhamento contínuo do desenvolvimento curricular no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Entre as avaliações instituídas, destaca-se o Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), tanto por sua abrangência — aplicado do 3º ao 9º ano — quanto por contemplar diferentes componentes curriculares, incluindo História.

Até o presente, pouca atenção tem sido dedicada, no campo da pesquisa, ao tema avaliação da aprendizagem em História no âmbito do município de Goiânia. Em levantamento realizado no

Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) — repositório que reúne uma expressiva quantidade de produções científicas nacionais —, a partir dos descritores “*avaliação*”, “*exames*” e “*rede municipal de educação de Goiânia*”, foram identificadas diferentes produções científicas, entre dissertações e teses, desenvolvidas no âmbito dessa rede de ensino.

Essas produções, distribuídas ao longo de mais de duas décadas, abordam distintas dimensões educacionais e contemplam temas como políticas públicas, propostas pedagógicas, currículo, tecnologias, formação docente e avaliação da aprendizagem.

Os primeiros estudos, concentrados no início dos anos 2000, voltam-se principalmente à análise de políticas e práticas pedagógicas. A dissertação de mestrado em Educação de Mad'ana Desirée Ribeiro de Castro (2001), defendida na Universidade Federal de Goiás (UFG), aborda os limites e as possibilidades do uso de novas tecnologias nas escolas públicas municipais e estaduais de Goiânia. Wagner Luiz Figueiredo (2002), por sua vez, em dissertação de mestrado em Educação defendida na Universidade Católica de Goiás (atual Pontifícia Universidade Católica de Goiás), analisa o projeto *Escola para o Século XXI*, discutindo as relações entre a proposta oficial e sua implementação efetiva.

No mesmo período, Zenith Pires de Moraes Porciúncula (2002) desenvolve, na mesma instituição, uma dissertação de mestrado em Educação que investiga o currículo dos Ciclos de Formação nas escolas municipais de Goiânia e suas formas de integração. Gislene Margaret Avelar Guimarães (2002), por outro lado, em dissertação de mestrado defendida na UFG, analisa os modelos didáticos presentes nos discursos de professores de Ciências da rede municipal, abordando suas implicações para o ensino. Aparecida Devair (2004), por fim, defende na Universidade Católica de Goiás uma dissertação de mestrado em Educação na qual analisa o ensino de Língua Portuguesa nas escolas organizadas por ciclos, especificamente em turmas do terceiro período do Ciclo II.

Nos anos subsequentes, as pesquisas ampliam as discussões sobre os Ciclos de Formação e avançam para a problematização das práticas avaliativas. A dissertação de Kamila Santos de Paulo Rabelo (2010), desenvolvida no mestrado em Geografia da UFG, analisa o ensino de Geografia e as práticas de avaliação formativa na rede pública de Goiânia. Em seguida, Marcos Silva (2011), no mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas da UFG, examina a Proposta Pedagógica da

Avaliação da Aprendizagem dos Ciclos de Formação, referente ao período de 1998 a 2010, discutindo sua aplicabilidade e seus limites.

No campo das políticas educacionais e da avaliação institucional, destaca-se a tese de doutorado em Educação de Lydia Godoy Milano (2012), defendida na PUC-Goiás, que investiga a relação entre políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar na rede municipal, evidenciando os impactos dessas políticas na gestão e nos resultados educacionais.

Mais recentemente, surgem estudos voltados a programas governamentais e à documentação pedagógica. A dissertação de Sarah Rizzia Campos Luiz Miranda (2019), defendida na UFG, analisa a avaliação e a formação continuada no município durante a vigência do IDEB, discutindo os efeitos das avaliações externas sobre o trabalho docente. Em seguida, Beatriz Silva Tavares (2020), em dissertação de mestrado em Educação na UFG, investiga o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da rede municipal, abordando sua concepção, implementação e indicadores de avaliação. Por fim, Marcilene Ricarda da Silva Valverde (2022), em dissertação de mestrado em Educação defendida também na UFG, desenvolve uma análise documental sobre a avaliação na Educação Infantil no município de Goiânia, contribuindo para a compreensão das práticas avaliativas nesse segmento.

Nesse sentido, embora essas pesquisas tenham como *locus* a Rede Municipal de Educação de Goiânia, observa-se a ausência de estudos que tomem como objeto específico os exames de História aplicados na rede pública municipal. Diante desse cenário, emergem os seguintes questionamentos, considerados pertinentes em relação a política implementada em 2022: *como estão sendo aplicados os exames bimestrais em larga escala de História na rede municipal de Goiânia? De que forma as questões são elaboradas e articuladas? Quais exigências cognitivas elas mobilizam? São utilizadas abordagens que ultrapassam a simples memorização de fatos e datas?*

A partir dessas inquietações, formula-se o seguinte problema de pesquisa: **quais concepções de História fundamentam os exames bimestrais aplicados na Rede Municipal de Educação de Goiânia?**

Para responder à questão proposta, o presente estudo tem como objetivo analisar as questões de História presentes nos exames bimestrais aplicados no âmbito da política avaliativa implementada na Rede Municipal de Educação de Goiânia desde 2022, problematizando seus

objetivos educacionais e as concepções de conhecimento histórica que orientam e são legitimadas por esses exames.

O *corpus* documental é composto pelos cadernos de provas do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicados entre o terceiro bimestre de 2022 e o quarto bimestre de 2025, bem como por outros documentos oficiais, como termos de referência, matrizes curriculares, notícias e demais arquivos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), considerados dentro do recorte temporal deste estudo.

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, que toma os exames como fontes capazes de expressar determinadas concepções de ensino, aprendizagem e conhecimento histórico. Parte-se do pressuposto de que as avaliações não apenas aferem aprendizagens, mas também evidenciam quais conteúdos são considerados relevantes, quais habilidades cognitivas são valorizadas e quais concepções de História orientam a elaboração dos instrumentos avaliativos.

Do ponto de vista teórico-analítico, este estudo articula as contribuições oriundas do campo do pensamento histórico, especialmente a partir dos trabalhos de Seixas e Morton (2013), Gómez-Carrasco, Molina e Puche (2014), Sáiz e Dominguez (2017), Álvarez e Carrasco-Rodriguez (2025), entre outros autores que investigam as relações entre aprendizagem histórica, avaliação e desenvolvimento do pensamento histórico.

À luz dessas considerações, a presente pesquisa revela-se relevante para o campo do Ensino de História, na medida em que aborda uma temática que extrapola os limites do espaço escolar e alcança a formação de cidadãos das mais variadas faixas etárias. A avaliação da aprendizagem constitui um elemento central desse processo, visto que orienta não apenas a construção do conhecimento histórico, mas também a motivação e o interesse dos estudantes pelo componente curricular — aspectos fundamentais para que o significado de “aprender História” adquira sentido na vida prática.

Desse modo, analisar como se estruturam as políticas avaliativas desenvolvidas pelos órgãos educacionais de Goiânia e compreender de que maneira tais práticas impactam a aprendizagem histórica torna-se fundamental para a (re)elaboração de políticas educacionais adequadas e condizentes com a epistemologia da disciplina de História e com a realidade educacional do próprio município.

Para tanto, esta dissertação estrutura-se em seis seções, incluindo a introdução e as considerações finais. Na segunda seção, intitulada *Ensino de História, avaliação e políticas educacionais*, realiza-se, em um primeiro momento, um balanço acerca da avaliação da aprendizagem enquanto objeto de estudo no campo do Ensino de História. Em seguida, analisa-se a organização do ensino da rede municipal de Goiânia em ciclos de formação, até sua posterior reestruturação em regime seriado.

A terceira seção, *Bal Masqué do Currículo: uma sala que aspira atuações?*, dedica-se à análise dos novos documentos curriculares referentes ao componente de História, tendo como objetivo destacar os fatores que culminaram na formulação das políticas avaliativas na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Nesse intuito, na subseção *BNCC e o componente de História* apresenta-se uma breve contextualização acerca das implicações do componente curricular de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentada na leitura de historiadores(as) que problematizam sua implementação. Em *O Documento Curricular para Goiás*, analisa-se o documento curricular elaborado pelo estado de Goiás em consonância com a BNCC e adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) como referência para a elaboração das questões do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF). Por fim, em *O que dizem as Matrizes de Referências do EBEF*, examina-se as Matrizes de Referência utilizadas na aplicação do exame na Rede Municipal de Educação de Goiânia, buscando evidenciar os critérios de seleção de conteúdos e suas implicações para a prática docente.

Já na quarta seção, intitulada *Entre escolas, avaliações e exames*, o foco recai sobre o objeto de estudo. Nela, desenvolve-se uma abordagem panorâmica das políticas avaliativas implementadas em Goiânia a partir de 2021, bem como os mecanismos utilizados para a sua legitimação. Com essa finalidade, em *As orientações para o processo de avaliação do Ensino Fundamental das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Goiânia*, analisam-se as diretrizes propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para o processo de avaliação do Ensino Fundamental em suas unidades educacionais. Na subção *Entre o ato de avaliar e examinar*, apresenta-se um debate conceitual em torno dos termos *exame* e *avaliação*, fundamentado em Cipriano Luckesi (2011), Maria Teresa Esteban (2009) e Ángel Díaz Barriga (2008). Por último, em *Avaliações e exames na Rede Municipal de Educação de Goiânia*, são detalhados os procedimentos avaliativos adotados na

rede municipal a partir de 2021 e intensificados com o retorno das aulas presenciais após a pandemia de Covid-19.

Por sua vez, na quinta seção, intitulada *O pensamento histórico diante das questões*, analisam-se as questões do Exame Bimestral do Ensino Fundamental, problematizando sua elaboração, os conteúdos abordados e as questões epistemológicas que atravessam o campo do Ensino de História. Inicialmente, na subseção *Educação histórica e pensamento histórico*, apresentam-se os fundamentos teóricos que orientam a análise. Em seguida, na subseção *As questões de História do EBEF (2022–2025)*, são discutidos os procedimentos metodológicos empregados na investigação. Na sequência, em *As concepções de conhecimento histórico presentes nas questões*, apresentam-se os resultados encontrados, com destaque para as exigências cognitivas mobilizadas pelos itens à luz das dimensões do pensamento histórico. Por fim, na subseção *A premiação “Educação de Destaque”*, problematiza-se a política de reconhecimento promovida pela SME aos estudantes e unidades educacionais que obtiveram melhor desempenho nas avaliações implementadas.

Como encerramento deste estudo, nas *Considerações Finais*, realiza-se um balanço das discussões desenvolvidas ao longo da dissertação, bem como uma reflexão sobre os resultados obtidos no decorrer da pesquisa.

2 ENSINO DE HISTÓRIA, AVALIAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nesta seção, analisam-se estudos que compreendem a avaliação da aprendizagem como elemento significativo no processo de ensino-aprendizagem, bem como aqueles que a problematizam no âmbito da formulação e da implementação de políticas educacionais. Para tanto, apresenta-se um panorama fundamentado em artigos, dossiês e demais produções acadêmicas.

Nesse sentido, a primeira subseção apresenta um panorama das pesquisas que abordam a avaliação no campo do Ensino de História, evidenciando o crescimento dos estudos voltados a essa temática ao longo das últimas décadas. Na segunda subseção, o foco recai sobre a revisão da literatura referente aos estudos desenvolvidos no locus desta investigação, o município de Goiânia, especificamente no contexto da Rede Municipal de Educação e da implementação dos Ciclos de Formação.

2.1 Um breve panorama da avaliação da aprendizagem enquanto objeto de pesquisa no campo do Ensino de História

Em 1985, Maria Aparecida Mamede Neves publicou *Ensinando e aprendendo história*, obra resultante de uma pesquisa realizada no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CAP-UERJ), com professores e alunos da 5ª e 6ª séries do 1º grau,¹ entre 1981 e 1982. Segundo Neves (1985), diante das mudanças curriculares ocasionadas pela Lei 5.692/71 — que permitia a implantação de áreas de estudo ou sua organização por meio da integração ou fusão das disciplinas que as compunham — e pelo Parecer 853/71, que instituiu a área de Estudos Sociais, os docentes do Colégio de Aplicação compreendiam que tais alterações demandavam mais do que uma simples junção entre as disciplinas de História e Geografia.

Nesse quadro, consideraram necessário desenvolver uma percepção espaço-temporal mais apurada, cujo enfoque ultrapassasse as concepções tradicionais dessas duas disciplinas, promovendo uma interdisciplinaridade que integrasse uma conscientização acerca da realidade social. Tendo isso

¹ O ensino de 1º grau destinava-se à formação de crianças e pré-adolescentes, com idade mínima de sete anos e duração de oito anos letivos. Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o sistema educacional foi unificado e o ensino de 1º grau reestruturado, passando a denominar-se Ensino Fundamental de nove anos, abrangendo do 1º ao 9º ano.

em vista, os docentes optaram pela integração das duas disciplinas. Com tal mudança, Neves (1985) aponta para uma reconfiguração no ensino de história na instituição, de modo a fazer sentido na vida cotidiana dos estudantes, conforme assinala:

Os professores percebiam que ‘seria essencial tentar dar vida a este homem [sujeito histórico] trabalhado pela História. Fazer o aluno senti-lo no cotidiano, levá-lo perceber que, como ele, este homem enfrentava problemas para sobreviver e conviver. Concretizá-lo como um ser que necessitava alimentar-se, vestir-se, trabalhar, divertir-se; que ficava doente, amava, temia... Libertá-lo da aberração representada pela visão de um homem histórico, exclusivamente político, extremamente abstrato e distante para ele [aluno]’ (p. 8).

Buscando concretizar esse princípio, os docentes propuseram uma renovação metodológica para o ensino de História, na qual seria necessário trabalhar a noção de tempo, a fim de que o aluno pudesse “perceber diacronias múltiplas, velocidades e ritmos diferentes no processo de mudança, passíveis de explicar aparentes contradições no tempo vivido” (Neves, 1985, p. 8). Em outras palavras, o desafio consistia em ensinar História com base na dialética entre mudança e permanência. Desse modo, a ênfase passaria a ser na História-problema, deixando de lado a História-narração centrada apenas em acontecimentos e personagens políticos.

O estudo de Neves (1985) teve duração de três anos e buscou analisar a nova metodologia adotada na instituição, registrando e examinando as reações e os comportamentos dos professores e alunos diante da mudança proposta. O capítulo 9 da obra, intitulado *A avaliação*, discute os empecilhos enfrentados na prática avaliativa da disciplina de História frente à nova concepção metodológica.

Como instrumentos avaliativos, foram aplicadas, nas 5ª e 6ª séries, atividades de compreensão e interpretação de textos, elaboração de glossários, montagem de elementos, correlação de palavras, gravuras e textos, além de interpretação e construção de mapas, gráficos, tabelas e linhas do tempo. Na 6ª série, também foram utilizados quadros de síntese para análise.

No entanto, conforme aponta Neves (1985, p. 99), os professores perceberam que, quando uma atividade era compreendida como avaliativa, ela “assumia um caráter preestabelecido e automaticamente modificava o desempenho do aluno, pelos vínculos afetivos negativos que a ela estavam associados”.

Nesse contexto, embora os docentes tenham adotado diferentes perspectivas avaliativas, os estudantes consideravam como “verdadeira” avaliação aquela que denominavam de “prova-surpresa”. Essa prova consistia em um trabalho aplicado ao final de cada unidade, com o objetivo de verificar se os conteúdos haviam sido assimilados. Entretanto, caso os alunos obtivessem um bom desempenho, a atividade poderia, quando necessária, ser utilizada como complementação de nota.

Diante das posições assumidas pelos professores em relação à avaliação da aprendizagem, Neves (1985) destaca a ansiedade manifestada por uma parte significativa dos alunos em torno das provas. Ao final de suas análises, o estudo constatou três aspectos fundamentais:

[...] O primeiro, relativo à permanência, entre os alunos, do vínculo negativo que contaminava o processo de avaliação, relacionado a processos afetivos, fruto de situações pretéritas ou concorrentes, apesar de até saberem que em História não seria deste modo. O segundo ponto refere-se à verificação de que a maioria dos que temiam efetivamente as provas-surpresa pertencia à turma cujo professor adotava e defendia este procedimento (p. 102).

Por fim, o terceiro aspecto refere-se às reflexões desenvolvidas pela equipe docente acerca da avaliação, nas quais se questionava a eficácia da aferição da aprendizagem por meio desses instrumentos, revelando uma postura crítica e contrária aos mecanismos tradicionais de avaliação.

Em 1995, Leide Divina Alvarenga Turini defendeu, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais, a dissertação de mestrado em Educação intitulada *A avaliação no contexto da ação pedagógica do professor de História*. Como fruto desse trabalho, Turini publicou o artigo *A Avaliação no Ensino de História* (1997), no periódico *Ensino em Re-Vista*. Nesse texto, ao refletir sobre os novos objetos relacionados à prática cotidiana do(a) professor(a) de História, a autora chamou a atenção para a exclusão de um aspecto essencial: a avaliação da aprendizagem.

Diferentemente do livro didático, das novas linguagens e das metodologias de ensino, a avaliação não despertava, até então, um interesse específico que fomentasse o debate acerca de seus significados e finalidades. Conforme enfatiza a autora, havia uma escassez de estudos que abordassem a avaliação no ensino de História:

É como se ficasse subentendido que as possíveis mudanças nos currículos e nas metodologias de ensino, a partir da definição de novos referenciais norteadores da ação pedagógica, devessem conduzir inevitavelmente à redefinição da prática avaliativa, não havendo necessidade de uma análise específica da questão (Turini, 1997, p. 69).

Nessa conjuntura, a autora desenvolveu uma pesquisa acerca dos significados atribuídos à avaliação da aprendizagem por alunos e professores do 1º grau em três escolas da rede pública estadual da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, gravadas ou escritas, com 13 professores de História que lecionavam na 5ª e na 8ª séries do período diurno do 1º grau. Além disso, foram aplicados questionários a 169 alunos dessas mesmas séries e analisada a documentação referente ao processo de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, realizado nos anos de 1992 e 1993, entre outros materiais.

Os resultados apresentados por Turini (1997) evidenciaram que, para a maioria dos professores, *avaliar* significava verificar o conhecimento assimilado pelo aluno, quantificando-o e consolidando-o em notas. No entanto, embora os docentes reconhecessem a necessidade de aproximar o ensino de História das experiências sociais dos alunos e de promover uma reflexão crítica sobre a realidade, constatou-se que as práticas avaliativas eram aceitas como inquestionáveis e pouco passíveis de transformação, revelando a limitada autonomia docente para modificar ou contornar tais normas escolares.

No limiar do século XXI, Luis Fernando Cerri (2004), em *Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM*, desenvolve uma reflexão acerca das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio, como o Exame Nacional do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). O autor busca problematizar os conteúdos históricos considerados pelo Estado como essenciais para os estudantes egressos da Educação Básica, destacando o modo como o exame nacional passa a exercer poder de regulação sobre o currículo do Ensino Médio, orientando o ensino de História em função das avaliações externas, tal como já ocorria com os cursinhos e os vestibulares.

No período analisado por Cerri (1995-2003), o ENEM ainda não era utilizado como processo de ingresso em universidades públicas, mas sim como um exame destinado a avaliar o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados ao longo do Ensino Médio. No entanto, suas

discussões evidenciaram o poder que o exame tinha de influenciar e selecionar os conteúdos históricos com base no que seria cobrado nessas avaliações.

Desse modo, o autor destaca a relação entre o currículo e a avaliação, na qual o primeiro “apresenta” e o segundo “confirma”, o que, na prática, reduz a autonomia e a liberdade docente de selecionar os conteúdos conforme as necessidades de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, “o que se apresenta é a perspectiva de o ENEM acabar fazendo a seleção de conteúdos que os PCNEM não fizeram, ou seja, de o Exame acabar ganhando um caráter de determinação de conteúdos curriculares” (Cerri, 2004, p. 226-227).

Nessa perspectiva, o autor concluiu, à época, que havia a necessidade de o professor de História se equilibrar em dois dilemas:

[...] entre a necessidade de construir coletivamente os sujeitos com a habilidade de pensar o mundo e transformá-lo a partir dos instrumentais da História e das demais Ciências Humanas, e a contingência pragmática de ensinar os conteúdos que são exigidos pelos exames, entre formar o cidadão e treinar o estudante para ser aprovado em concursos (Cerri, 2004, p. 229).

No mesmo ano, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli publicaram o livro *Ensinar História* (2004). A obra é escrita como uma espécie de manual destinado a professores e estudantes dos diferentes níveis de escolaridade, da Educação Básica ao Ensino Superior, abordando questões relacionadas à metodologia e à prática do ensino de História, fundamentadas nas produções historiográficas e nas propostas pedagógicas correntes à época.

O livro organiza-se em dez capítulos estruturados no formato de lições ou aulas, sendo cada um deles composto por cinco seções: *Teorizando sobre o tema* — texto explicativo que contextualiza o tema abordado no capítulo; *Debatendo o tema* — apresentação de textos de historiadores ou especialistas sobre a temática retrada no capítulo com o objetivo de fomentar reflexão e debate; *Trabalhando atividades* — propõe atividades prioritariamente destinadas ao trabalho em sala de aula; *Ampliando o debate* — reúne textos que aprofundam as questões discutidas no capítulo; e, por fim, *Comentando bibliografias* — sugestões de obras acompanhadas de breves comentários sobre seus conteúdos.

Entre os temas contemplados na obra incluem-se: ensino de História, construção do fato histórico, conceitos históricos, fontes, noções de tempo, história local, história oral, livro didático e avaliação em História. Detendo-nos neste último tema, o décimo capítulo, que é dedicado à *avaliação em História*. Na seção *Teorizando sobre o tema*, intitulada *Avaliação e ensino de História*, Schmidt e Cainelli (2004) discutem os aspectos que devem ser consideradas no processo de avaliação da aprendizagem em História. Nele, as autoras evidenciam que uma das questões centrais consiste em compreender o significado do ato de avaliar, explicitando que a avaliação constitui, essencialmente, um julgamento de valor. Assim, cabe ao docente deixar claro para o estudante avaliado quais serão as finalidades, os objetivos e os critérios utilizados no processo avaliativo.

Além disso, as autoras destacam a importância de compreender as principais características, semelhanças e diferenças que constituem o ato avaliativo. A avaliação deve ser pensada como um “diagnóstico contínuo e sistemático”, no qual se deve “analisar a relevância do conhecimento a ser ensinado, o significado do conhecimento ensinado e a eficácia do conhecimento aprendido”. Desse modo, a avaliação “nunca pode ter um fim em si mesma, mas deve ser vista como meio que funcionará muito mais para resolver e sanar dificuldades de ensino e aprendizagem [do] que para classificar o aluno, apontar seus erros ou reprová-lo” (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 147-148).

Nessa perspectiva, Schmidt e Cainelli dividem a avaliação em três modalidades: *avaliação inicial*, *avaliação formativa* e *avaliação somativa*. A avaliação inicial tem como objetivo obter informações sobre os conhecimentos prévios, os interesses e outras características dos alunos, bem como de determinar sua posição no início de uma unidade de ensino ou período letivo e identificar as causas implícitas às dificuldades. A avaliação formativa, por sua vez, tem como principal aspecto fornecer *feedbacks* tanto para o professor quanto para o estudante acerca dos resultados da aprendizagem, buscando identificar os fatores que possibilitaram o sucesso ou as causas das dificuldades encontradas (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 148). Assim, a dimensão formativa deve ser empregada durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Já a avaliação somativa diz respeito ao diagnóstico final de um período de maior duração — bimestral ou anual — enfatizando os resultados alcançados com base nos objetivos propostos de aprendizagem.

Para as autoras, avaliar em História implica considerar as mudanças ocorridas na concepção e na metodologia da própria ciência histórica. Nesse sentido, Schmidt e Cainelli (2004, p. 150)

sugerem uma perspectiva avaliativa orientada ao desenvolvimento de atividades diversificadas, rompendo com a prática tradicional centrada na memorização de conteúdos e exigidos em testes.

Entre essas atividades destacam-se: *atividades realizadas em sala*, como trabalhos produzidos individualmente ou em grupo, apresentados oralmente ou por escrito; *atividades que demonstrem capacidade de síntese e redação*, avaliando a capacidade do aluno de organizar e produzir sua própria narrativa histórica; *atividades que expressem o domínio de conteúdo*, observando o processo por meio da comunicação; *atividades que expressem a aprendizagem*, analisando o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno; e *atividades que explicitem procedimentos*, visando verificar se o aluno adquiriu a capacidade de lidar com os processos do conhecimento histórico, incluindo a leitura de linguagens diversas e contemporâneas — cinema, fotografia, televisão — e o processo de análise, identificação e elaboração de questões sobre documentos e fontes, entre outras.

A respeito desse último grupo de atividades, relacionado à especificação de procedimentos, Schmidt e Cainelli enfatizam a necessidade de que o(a) docente recorra a táticas variadas para avaliar se o(a) estudante adquiriu os conteúdos e se construiu procedimentos e estratégias pertinentes ao conhecimento histórico. Diante desse conjunto, as autoras assinalam:

[...] torna-se necessário verificar se ele [estudante] aprendeu a formular hipóteses historicamente corretas; processar fontes em função de uma temática e segundo as hipóteses levantadas; situar e ordenar acontecimentos em uma temporalidade histórica; levar em consideração os pontos de vista, os sentimentos e as imagens próprias de um passado; aplicar e classificar documentos históricos segundo a natureza de cada um; usar vocabulário conceitual adequado; e construir narrativas históricas baseadas em marcos explicativos (de semelhanças e consequências, de relações de dominação e insubordinação) (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 151).

Em 2005, a partir do curso *Avaliação e Novas Perspectivas de Aprendizagem em História*, ministrado no IV Simpósio do Laboratório de Ensino de História, Marisa Noda publicou na revista *História & Ensino* o artigo *Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História*. Nesse trabalho, a autora discute a avaliação no ensino de História e as novas perspectivas de aprendizagem associadas a essa prática. Ancorada na concepção de avaliação proposta por autores portugueses da didática em História, como Miguel Corrêa Monteiro (2001) e Maria Cândida Proença (1992), Noda (2005) defende que o trabalho docente deve buscar métodos adequados às exigências de

determinados conteúdos e conceitos, pautando-se nos fundamentos que orientam o ensino de História.

Segundo a autora, a avaliação no ensino de História tem sido predominantemente centrada na memorização, servindo quase que exclusivamente à atribuição de notas e à classificação dos estudantes. Noda (2005) argumenta que é necessário transformar essa concepção, deixando de entendê-la como uma prática única e limitada, para compreendê-la como um processo contínuo integrado ao cotidiano e composto por uma diversidade de atividades aplicadas conforme a variedade de metodologias de ensino empregadas.

Como exemplo, destaca o método investigativo proposto por Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (2003), o qual aproxima os estudantes do ofício do historiador ao evidenciar que o conhecimento histórico é produto da análise de fontes. Tal método permite que o professor avalie os diferentes momentos do processo de produção do conhecimento pelos estudantes, favorecendo a aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e da criatividade crítica. Desse modo, para Noda (2005), a avaliação deve ser intrinsecamente articulada ao método de ensino utilizado.

Na segunda década do XXI, houve um crescimento expressivo de pesquisas sobre a aprendizagem histórica, conforme aponta Marcus Leonardo Bomfim Martins (2020). O autor realizou um mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos anais de eventos — Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História (ANPUH), Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas EH) e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) — com o intuito de identificar como o tema da avaliação da aprendizagem histórica vem sendo construído e problematizado nas pesquisas. Para Martins (2020), tal preocupação é fundamental, já que:

[...] é pertinente se esperar que um campo de pesquisas que se dedica a estudar e produzir conhecimento científico sobre questões relacionadas à História ensinada debruce-se sobre esse elemento incontornável dos processos de escolarização e que produza efeitos sobre o que é legítimo ou não de ser ensinado e aprendido nas aulas dessa disciplina na educação básica (p. 154).

Apesar do aumento de pesquisas, os resultados evidenciaram um “silêncio” no campo no que se refere às discussões metodológicas e epistemológicas sobre avaliação. Esse silêncio, segundo o autor, tende a:

[...] induzir a reprodução de práticas avaliativas no âmbito da História escolar que contribuam para a reafirmação da ‘decoreba’, e de seus nefastos efeitos sobre os processos de aprendizagem histórica, como elemento constitutivo de seu código disciplinar. Dito de outra forma, deixar de falar sobre a avaliação no ensino de História implica referenciar práticas cuja ineficiência já vem sendo há muito tempo explicitada (Martins, 2020, p. 165).

Em 2015, Martins defendeu a dissertação de mestrado intitulada *Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O autor analisa o Saerjinho, avaliação bimestral aplicada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), buscando compreender as articulações discursivas mobilizadas por docentes de História da Educação Básica e por gestores educacionais do governo para fixar sentidos de avaliação e de conhecimento histórico escolar neste instrumento avaliativo.

A pesquisa, ancorada em estudos do campo do currículo e em uma perspectiva teórica discursiva de matriz pós-fundacional, utilizou entrevistas semiestruturadas com professores escolhidos com base nos resultados obtidos pelos seus alunos nas provas de História do Saerjinho aplicadas durante o ano de 2013, bem como documentos oficiais elaborados pela Secretaria de Educação, exemplares das provas e informações disponíveis no *site* institucional do órgão.

Os resultados mostraram que, para os professores, o Saerjinho tem o significado de uma avaliação externa sem caráter diagnóstico, ao passo que a Secretaria hibridiza os sentidos de avaliação externa, de larga escala e diagnóstica para significar a avaliação, tendo como ponto central de disputa a autonomia docente.

Segundo Martins (2015), os argumentos mais frequentes utilizados pelos docentes para deslegitimar o Saerjinho foram:

[...] o sentido de avaliação externa que produziria efeitos sobre a subjetividade docente em relação à autonomia; a padronização, entendida como impossibilidade de contemplação de demandas de diferença; o vínculo desta

avaliação com políticas de responsabilização marcadas pela remuneração variável, visto como injusto sobre a alegação de que o estado não cumpre com o seu papel de provedor de condições estruturais adequadas; a ausência de caráter diagnóstico, dada a periodicidade com que é aplicada e o atrelamento com a política de responsabilização; e a ausência de representação docente significativa no processo de elaboração de políticas educacionais (Martins, 2015, p. 143).

O autor chama a atenção para o fato de que, embora os docentes critiquem o Saerjinho, demonstraram pouca consideração em relação ao conhecimento histórico escolar no contexto das disputas instauradas pela avaliação, tendo como foco central a autonomia docente. Nesse sentido, problematiza o modo como “a discussão política com a qual os professores se identificam tende a remeter à questão da *relação* com o conhecimento, e não sobre *o* conhecimento” (Martins, 2015, p. 143, *grifos do autor*).

Em outras palavras, não se observa, por parte dos docentes, um questionamento acerca de quais conhecimentos históricos as provas do Saerjinho tendem a validar, mas, antes, sobre *quem* detém o direito de legitimar tais conhecimentos em um instrumento avaliativo. Nessa perspectiva, mesmo diante das críticas ao caráter conteudista da prova de História, Martins (2015, p. 144) evidencia que “não foi possível identificar nas falas dos docentes qualquer demanda pela inclusão, subtração ou substituição de conteúdos, o que pode revelar ausência de discordância em relação ao conteúdo presente no instrumento avaliativo”. Ou seja, mesmo diante da presença de narrativas históricas tradicionais, centradas em acontecimentos políticos, organizadas em uma temporalidade linear e eurocêntrica, tais aspectos não foram problematizados pelos docentes, evidenciando uma certa naturalização dos conteúdos presentes no Saerjinho.

Em 2017, Alex de Oliveira Fernandes defendeu, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a dissertação intitulada *O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de História no ensino médio*. O autor investigou a implementação do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), buscando compreender suas implicações no ensino de História, bem como as concepções de avaliação teórico-pedagógicas e de ensino-aprendizagem que orientam o programa e sua utilização no contexto das práticas docentes no Ensino Médio.

O recorte temporal adotado pelo autor compreende o ano de 2005 — marco da implementação do programa nas escolas de referência do estado de Minas Gerais — até 2016, quando foi realizada uma pesquisa com os profissionais atuantes nas escolas. O corpo documental analisado foi composto por resoluções, portarias, ofícios, documentos relativos ao PAAE, além do Currículo Básico Comum — documento que orienta os conteúdos, competências e habilidades da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE/MG) para a disciplina de História —, bem como planos de aula, provas e outros materiais pedagógicos.

Embora os resultados apresentados decorram de uma amostragem restrita de professores e da ausência de uma pesquisa de campo mais aprofundada — com entrevistas e observações dos participantes que responderam os questionários —, não tendo, portanto, o objetivo de generalizar os resultados obtidos, Fernandes (2017, p. 179) conclui que “reafirmam-se os problemas de políticas públicas para o Ensino Médio de tendência gerencialista e de viés tecnicista que desconsideram a importância dos sujeitos docentes e discentes na sua elaboração e execução”.

Na segunda década do século XXI, a avaliação da aprendizagem tem despertado um crescente interesse entre pesquisadores de diferentes regiões do país. O tema vem sendo amplamente problematizado em simpósios nacionais — como os promovidos pela ANPUH — e debatido em eventos especializados, a exemplo do *Colóquio Internacional Aprendizagem-Avaliação da História Escolar*, cuja segunda edição ocorreu em 2024.

A partir desse evento, cuja primeira edição foi realizada em 2022, originou-se o livro *Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas* (2023), organizado por Carmen Teresa Gabriel, Marcus Leonardo Bomfim e Juliana Alves de Andrade. A obra reúne um grupo seleto de historiadores(as) nacionais e internacionais que se dedicam à aprendizagem e à avaliação no ensino de História. Dentre as contribuições, destacam-se estudos de Helenice Rocha, Flávia Eloisa Caimi, Antoni Santisteban Fernández, Luis Fernando Cerri, Sebastián Plá, entre outros.

Além disso, a temática vem sendo contemplada em dossiês de revistas científicas especializadas no campo do Ensino de História, o que evidencia sua relevância e atualidade no cenário acadêmico. A esse respeito, em 2022, Juliana Alves de Andrade e Marcus Bomfim organizaram o dossiê *Avaliação das aprendizagens em História: práticas, teorias e políticas*, na revista *História & Ensino* (Londrina, vol. 28). O dossiê reúne textos que apresentam diferentes perspectivas

teórico-metodológicas, bem como distintas dimensões de análise acerca do fenômeno da validação do processo de aprendizagem histórica.

Dentre os artigos, podemos citar a colaboração de Alessandro Monteiro e de Eder Cristiano de Souza, intitulado *A Avaliação da Aprendizagem Histórica: um estudo a partir do Enem e dos exames vestibulares*. Nesse estudo, os autores discutem a avaliação da aprendizagem analisando as exigências de conhecimento histórico presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos exames vestibulares de quatro grandes instituições públicas do estado do Paraná: Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Os referenciais teóricos utilizados fundamentam-se na corrente inglesa *History Education* e na alemã Didática da História.

Já o artigo *Avaliação do Ensino de História em “Lugar de Fronteira”*, de André Francisco Berenger de Araújo, analisa a prática avaliativa no ensino de História fundamentando-se na categoria de “lugar de fronteira”, proposta por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011). Nessa perspectiva, o autor demonstra como essa categoria pode contribuir para as discussões sobre o tema, evidenciando o espaço conflitivo composto por tensões, negociações e adaptações que se estabelecem entre as avaliações standardizadas e as suas interferências no ensino de História e na prática docente.

Por fim, conforme apresentado nesta subseção, a avaliação da aprendizagem no campo do Ensino de História tem se consolidado como um objeto de estudo relativamente recente, cujas discussões se intensificaram das últimas décadas do século XX às primeiras do século XXI. Esse movimento evidencia uma crescente conscientização, por parte de professores(as)-historiadores(as) de diferentes regiões do país, acerca da relevância desse componente no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o objeto de pesquisa desta dissertação insere-se nos desafios contemporâneos do campo, ao tomar como foco a rede pública municipal de educação de Goiânia e seus processos avaliativos no ensino de História.

Na próxima subseção, analisa-se a organização da Rede Municipal de Educação de Goiânia em Ciclos de Formação e sua posterior adequação ao regime seriado, em 2022, em um cenário de implementação do DC-GO Ampliado, processo que resultou na criação do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), objeto deste estudo.

2.1 Ciclos de Formação, políticas educacionais e avaliação na rede municipal de Goiânia

Esta subseção tem como objetivo analisar, ainda que de forma sucinta, o processo de organização da Rede Municipal de Educação de Goiânia em Ciclos de Formação, tomando como referência as transformações educacionais implementadas desde as últimas décadas do século XX até as primeiras décadas do século XXI.

Entre os estudos que se dedicaram à análise da organização da Rede Municipal de Educação de Goiânia em Ciclos de Formação, destaca-se a dissertação de mestrado de Maria Augusta Peixoto Mundim, intitulada *A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação dos Ciclos de Formação (1997-2000)*, defendida em 2002. A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de implantação dos Ciclos de Formação na rede municipal a partir do *Projeto Escola para o Século XXI*, política educacional implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no final da década de 1990.

Para compreender esse processo, Mundim (2002) recorreu à análise documental e à realização de entrevistas semiestruturadas com membros da SME, integrantes da equipe de coordenação do projeto, representantes das unidades regionais de ensino e professores das escolas envolvidas em sua implementação.

Segundo a autora, o *Projeto Escola para o Século XXI*, inicialmente concebido para ser implantado em quarenta escolas da rede municipal, adquiriu, a partir de 1998, o caráter de programa de governo no âmbito da gestão municipal correspondente aos período de 1997 a 2000. Esse processo ocorreu em uma conjuntura política marcada pela aproximação entre as administrações municipal, estadual e federal, todas vinculadas ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Nesse contexto, a eleição de Nion Albernaz para a prefeitura de Goiânia, em 1996, a permanência de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República após sua reeleição em 1998 e a ascensão de Marconi Perillo ao governo do Estado de Goiás favoreceram a articulação entre as políticas educacionais locais e as diretrizes formuladas pelo governo federal, especialmente aquelas vinculadas ao Ministério da Educação.

Nesse cenário, o *Projeto Escola para o Século XXI* foi apresentado como uma resposta aos problemas identificados na Rede Municipal de Ensino, entre os quais se destacavam a evasão escolar, a repetência, a distorção idade-série, as dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização e a insuficiência de tempo destinado à formação continuada e ao planejamento docente. Conforme

aponta Mundim (2002), tais questões estavam articuladas ao movimento mais amplo das políticas educacionais brasileiras da década de 1990, marcado pela busca de melhoria dos indicadores de rendimento escolar e pela implementação de novas formas de organização do ensino. Assim, a adoção dos Ciclos de Formação foi legitimada como uma alternativa capaz de reorganizar o processo educativo e enfrentar os índices considerados insatisfatórios.

A proposta foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 266, de 29 de maio de 1998, que autorizou a implantação da organização em ciclos nas unidades escolares da rede municipal. Inicialmente, o projeto previa a constituição de quatro Ciclos de Formação: o Ciclo I, destinado à alfabetização de crianças de seis anos e às primeiras e segundas séries; Ciclo II, correspondente às terceiras e quartas séries; Ciclo III, referente às quintas e sextas séries; e o Ciclo IV, abrangendo as sétimas e oitava séries. Entretanto, a implementação efetivada em 1999 ocorreu apenas em três ciclos, em virtude dos problemas identificados no fluxo-escolar da rede.

De acordo com Mundim (2002), a reorganização dos ciclos esteve relacionada, principalmente, às dificuldades observadas na transição para a quinta série, etapa marcada por elevados índices de repetência e por mudanças significativas na organização escolar, como o aumento do número de disciplinas e professores. Como estratégia para enfrentar essa problemática, o Ciclo II passou a incorporar os estudantes que anteriormente cursavam a quinta série, buscando reduzir os processos de retenção e favorecer uma adaptação gradual às novas características da escolarização. Essa reorganização estava fundamentada na concepção de ciclos enquanto uma estrutura que considerava as diferentes fases do desenvolvimento humano, agrupando estudantes conforme suas características de aprendizagem e não exclusivamente pela lógica da serialização.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, Mundim evidencia que esse elemento ocupava posição central na proposta dos Ciclos de Formação, uma vez que pretendia superar uma concepção classificatória baseada nos resultados finais e instituir uma perspectiva processual. Segundo a autora, a avaliação deveria “orientar todo o processo educativo e romper com a concepção centrada nos resultados, rumo a uma perspectiva global e processual, em que o fundamental passa a ser a compreensão dos caminhos percorridos pelo aluno na construção do conhecimento” (Mundim, 2002, p. 89). Nesse sentido, a proposta avaliativa inicialmente adotada pela SME aproximava-se das experiências desenvolvidas pela Escola Plural, de Belo Horizonte,

buscando posteriormente construir instrumentos mais adequados às especificidades da realidade educacional de Goiânia.

Entretanto, a implementação desse modelo avaliativo revelou tensões entre os princípios que fundamentavam a proposta e as condições concretas de trabalho dos professores. No período inicial de implantação do projeto (1997–2000), a utilização de fichas descritivas como instrumento de acompanhamento da aprendizagem tornou-se um dos principais desafios apontados pelos docentes entrevistados por Mundim (2002). Embora parte significativa dos professores demonstrasse concordância com uma avaliação de caráter contínuo e formativo, a quantidade de registros exigidos e a necessidade de preenchimento para diferentes turmas foram interpretadas como uma sobrecarga burocrática, dificultando sua incorporação como instrumento efetivamente pedagógico.

Outro assunto que produziu divergências entre os profissionais da rede foi a eliminação da reprovação ao final dos ciclos. Para alguns docentes, essa medida representava uma possibilidade de construção de uma escola menos excludente, favorecendo a permanência dos estudantes e fortalecendo as relações pedagógicas entre estudantes e professores. Para outros, contudo, a ausência de reprovação gerava questionamentos sobre os processos de aprendizagem e sobre a garantia da apropriação dos conhecimentos escolares.

Ao investigar os discursos de fracasso e sucesso escolar por meio da análise de fichas de avaliação produzidas em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia entre 2001 a 2003, Tatiana Azevedo de Souza da Cunha Lima (2005) identificou a ausência de critérios claros e sistemáticos para a avaliação da aprendizagem. Segundo a autora, predominava um modelo que privilegiava a manutenção da harmonia em detrimento do enfrentamento dos conflitos e da problematização das dificuldades vivenciadas pelos estudantes. Como resultado, observava-se uma contradição entre o discurso institucional, que afirmava promover a formação de sujeitos críticos e participativos, e as práticas escolares, marcadas pela conformidade às normas estabelecidas.

De acordo com Lima (2005), essa contradição estava relacionada à inexistência de um projeto político-educacional consistente, capaz de definir com clareza o que deveria ser ensinado, quais aprendizagens eram esperadas dos estudantes e como o processo de ensino e avaliação deveria ser conduzido. A autora verificou ainda que muitos docentes utilizavam como parâmetro um estudante idealizado, desconsiderando as especificidades e trajetórias individuais dos educandos.

Embora as fichas avaliativas não utilizassem notas numéricas, mantinham um caráter classificatório ao categorizar os estudantes em níveis como regular, bom ou ótimo, evidenciando a permanência de uma lógica centrada na mensuração de resultados.

Outro aspecto destacado por Lima (2005) refere-se à inadequação dos instrumentos de registro utilizados pelas escolas. Apesar de seu caráter ser descritivo, as fichas eram frequentemente preenchidas de maneira padronizada, reproduzindo observações semelhantes para diferentes estudantes. Dessa forma, o potencial de acompanhamento individualizado da aprendizagem era reduzido, transformando o registro avaliativo em uma atividade predominantemente burocrática. As críticas dirigidas à organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação não se restringiram ao interior das escolas. Conforme destaca a autora, questionamentos formulados por professores, familiares e pela mídia repercutiram institucionalmente, levando o Ministério Público Estadual a notificar a Secretaria Municipal de Educação e a exigir alterações nos procedimentos avaliativos adotados pela rede.

As conclusões de Lima (2005) dialogam com as análises de Mundim (2002), especialmente no que se refere às limitações do processo de implementação do *Projeto Escola para o Século XXI*. Segundo Mundim, a proposta foi implantada sem a participação efetiva da comunidade escolar. Em razão estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), mudanças significativas foram introduzidas no cotidiano das escolas sem que professores, gestores e demais profissionais da educação participassem de sua formulação ou compreendessem plenamente seus objetivos. Tal processo resultou na adoção de práticas de caráter centralizador e autoritário, marcadas pela insuficiência de formação e de debate coletivo.

Para a Mundim, a organização em Ciclos de Formação configurou-se mais como uma experiência em construção do que como uma política plenamente consolidada. Embora amplamente divulgada como programa de governo, sua implementação alcançava apenas parte das unidades educacionais da rede ao final da gestão analisada, produzindo uma espécie de rede paralela no interior do próprio sistema municipal de ensino. Em consequência, coexistiam em uma mesma escola diferentes formas de organização escolar, como Educação Infantil, os Ciclos de Formação e ensino seriado.

Nesse sentido, a autora conclui que, apesar do discurso democratizante, o *Projeto Escola para o Século XXI* apresentou limites significativos decorrentes da fragilidade de sua articulação com

a realidade das escolas e com os sujeitos responsáveis por sua implementação. Ademais, argumenta que a proposta encontrava-se fortemente alinhada às políticas de correção de fluxo promovidas pelo MEC durante a década de 1990, voltadas prioritariamente à melhoria dos indicadores estatísticos do que à transformação democrática das práticas pedagógicas.

Ao analisar a trajetória posterior dos Ciclos de Formação na rede municipal, Marcos Silva (2011) destaca que, durante a gestão do prefeito Pedro Wilson (Partido dos Trabalhadores, 2001-2004), ocorreu a expansão da proposta para todas as escolas da rede. A implementação do Ciclo II, em 2002, e do Ciclo III, em 2003, foi acompanhada pela realização de conferências, reuniões e momentos de formação voltados à discussão de temas como avaliação, inclusão social, aprovação, reprovação e desenvolvimento humano, evidenciando uma tentativa de aprofundar os fundamentos pedagógicos da proposta.

Entretanto, Cláudio Pires Viana (2016) demonstra que, mesmo após mais de uma década de implementação, os Ciclos de Formação continuavam enfrentando dificuldades para se consolidar na prática pedagógica das escolas da rede. Para o autor, a trajetória da política é marcada por um movimento permanente de continuidade e descontinuidade, no qual concepções associadas à escola seriada permaneceram influenciando o cotidiano das instituições.

Apoiado em Severino (2006), Viana (2016) argumenta que os sujeitos envolvidos na organização em ciclos não se encontram dissociados das determinações sociais mais amplas, especialmente da lógica neoliberal que atravessa as relações educacionais contemporâneas. Dessa forma, práticas individualistas, competitivas e fragmentadas continuaram a coexistir com os princípios dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, produzindo tensões entre os pressupostos da proposta e sua efetivação concreta.

O autor destaca ainda que, durante a gestão de Walderês Nunes Loureiro (2001-2004) como secretária de educação, o *Projeto Escola para o Século XXI* passou por um processo de avaliação participativa que envolveu professores, gestores e demais trabalhadores da educação. Segundo Viana (2016, p. 212), essa gestão defendia uma concepção de educação orientada pela qualidade social, voltada à formação e ao desenvolvimento humano em todas suas dimensões. No entanto, apesar de seu caráter progressista, a proposta enfrentou críticas relacionadas, sobretudo, à avaliação da aprendizagem e à eliminação da reprovação.

Essas tensões contribuíram para a criação do Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP), em 2005, durante a gestão da professora Márcia Pereira Carvalho (2005-2009), com o objetivo de produzir dados sobre o desempenho escolar dos estudantes. Conforme assinala Viana (2016), esse período foi marcado pela reintrodução de elementos quantitativos nos instrumentos avaliativos e pela ampliação das possibilidades de retenção dos estudantes ao final dos ciclos, mudanças que favoreceram a retomada de práticas associadas à lógica seriada e classificatória.

Paralelamente, a incorporação de estratégias voltadas à elevação dos indicadores do IDEB, como as maratonas preparatórias para a Prova Brasil, contribuiu para o fortalecimento de um currículo orientado por avaliações externas e seus descritores, em detrimento das necessidades formativas dos estudantes. Diante desse cenário, Viana (2016) conclui que a cultura da seriação permanece fortemente presente nos sistemas de ensino e no imaginário social, embora os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano continuem representando um espaço de resistência e de construção de alternativas pedagógicas voltadas à democratização da escola.

Em 2019, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resultou na elaboração do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado), documento que passou a orientar as competências e habilidades a serem desenvolvidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no estado de Goiás. No mesmo ano, a gestão do prefeito Iris Rezende Machado (PMDB, 2017-2020) encaminhou às unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Goiânia o Ofício Circular nº 178/2019, intitulado “Dia D do Projeto Político-Pedagógico”. O documento tinha como objetivo orientar a realização de reuniões com a comunidade escolar para apresentação e contextualização do novo currículo, que serviria de referência para a elaboração e revisão dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas a partir de 2020 (Tiago, 2025).

Conforme evidencia Amanda Pereira Tiago (2025), no início de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) passou a desenvolver ações de formação voltadas à implementação do DC-GO Ampliado. Segundo a autora, entre as ações promovidas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), destacaram-se reuniões de formação, orientações para a elaboração de planejamentos anuais e quinzenais e adequação das metodologias de ensino e dos processos avaliativos às novas diretrizes curriculares.

O processo de implementação do DC-GO Ampliado ocorreu em um contexto marcado pela pandemia de Covid-19. Em 2020, as atividades presenciais foram suspensas em razão da

emergência sanitária. Paralelamente, realizaram-se as eleições municipais, das quais saiu vitorioso Maguito Vilela (MDB, 2021). Contudo, em decorrência das complicações causadas pela Covid-19, o prefeito eleito faleceu antes de assumir efetivamente o cargo, levando à posse o vice-prefeito Rogério Cruz (Republicanos), que governou o município entre 2021 e 2024. No início de sua gestão, Welligton Bessa assumiu a Secretaria Municipal de Educação, permanecendo à frente da pasta entre 2021 a 2022.

De acordo com Tiago (2025), as mudanças implementadas nesse período evidenciaram um movimento de desestruturação da organização escolar fundamentada nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, concomitantemente à retomada da lógica seriada tradicional. Tal reorganização, baseada em um Ensino Fundamental de nove anos, do 1º ao 9º ano, passou a privilegiar mecanismos de classificação e mensuração do desempenho escolar, aspecto que será analisado na Seção 4.

3 BAL MASQUÉ² DO CURRÍCULO: UMA SALA QUE ASPIRA ATUAÇÕES?

A definição de *currículo de História*, para Carmen Gabriel (2019), pressupõe a compreensão de dois campos de estudos e de pesquisa, com seus respectivos movimentos teóricos: o do currículo e o do ensino de História. Para a autora, tal categoria resulta da “interlocução e da articulação de elementos que participam da definição de ambos”, de modo que “a expressão currículo de história traz as marcas e singularidades de suas potencialidades e tensões” (Gabriel, 2019, p. 72).

Nesse aspecto, a definição de *currículo de História* está intrinsecamente relacionada aos movimentos teórico-políticos curriculares, de modo que sua compreensão depende do “significado hegemonizado de currículo com o qual se opera e as apostas políticas que se pretende sustentar e defender”. Do mesmo modo,

[...] A inscrição do significante currículo no campo do ensino de história impõe igualmente um diálogo com as questões específicas dessa área de conhecimento. Entendida como ‘lugar de fronteira’ (Monteiro, 2007; Monteiro e Pena, 2011) entre saberes e fazeres diferenciados, a expressão ‘ensino de’ autoriza, neste caso, a reconhecer simultaneamente um espaço de entrecruzamento entre discursos ou formações discursivas distintas - história e educação - e o potencial subversivo, tanto do ponto de vista político quanto teórico, que pode carregar essa interseção para pensar a história ensinada, em particular nas escolas (Gabriel, 2019, p. 74).

Nesta seção, apresenta-se uma breve contextualização acerca das implicações do componente curricular de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, segundo a leitura de alguns historiadores do campo do Ensino de História. Em seguida, procede-se à análise do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado), elaborado em consonância com a BNCC e adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) como referência para a elaboração das questões do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF). Por fim, examinam-se as Matrizes de Referência utilizadas na aplicação desse exame na Rede Municipal de Educação de Goiânia, com o propósito de evidenciar os critérios de seleção de conteúdos e suas implicações para a prática docente.

² O título desta seção origina-se de uma alegoria elaborada pelo autor, cujo objetivo é ilustrar as disputas e os sentidos atribuídos ao currículo, associando-o, de modo poético, à imagem de uma “máscara” imposta coercitivamente ao corpo docente a partir de políticas educacionais de orientação neoliberal.

3.1 BNCC e o componente de História

Em 2016, Flávia Eloisa Caimi publicou o texto *A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras de narrativas?*, no qual relata sua experiência como parecerista da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015. A autora observa que, embora apresentasse lacunas e inconsistências, o documento se destacava por confrontar uma forte tradição que concebia o ensino de História como um processo meramente de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas. Para Caimi, a primeira versão rompia com a periodização quadripartite da história europeia, propondo análises históricas em diferentes escalas, conferindo centralidade à história do Brasil e mobilizando procedimentos de investigação e problematização histórica (Caimi, 2016, p. 90).

Após seis meses em que a versão preliminar esteve disponível para consulta e debate no *site* do Ministério da Educação, ao contrário do que se esperava — uma versão aprimorada a partir da primeira —, ocorreu a dissolução da comissão de profissionais responsáveis por sua elaboração e a formação de uma nova, composta por integrantes vinculados a uma única instituição de ensino superior, cujas trajetórias de pesquisa não estavam diretamente relacionadas ao campo do ensino de História. Nesse contexto, Caimi (2016) defendia que o debate acerca da BNCC deveria se pautar em um pluralismo de ideias, de modo que, caso houvesse inovações, estas se diferenciasssem dos currículos tradicionais.

Em 2018, Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues publicaram *BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História*. Os autores, utilizando a noção de “passado prático” desenvolvida por Hayden White, analisaram as três versões disponibilizadas pelo Ministério da Educação e evidenciaram que as duas versões subsequentes à primeira representaram um retorno a uma história contínua, eurocêntrica e desconectada das demandas sociais e identitárias do tempo presente.

Já em 2020, Breno Mendes, no artigo *Ensino de História, historiografia e currículo de História: um diálogo entre os campos de ensino de História, teoria e história da historiografia e as teorias do currículo*, afirma que a versão homologada da BNCC para o ensino fundamental “desperdiçou a oportunidade de uma reforma mais profunda na concepção de história ensinada nas escolas” (p. 123).

Em 2021, Flávia Eloisa Caimi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, publicaram o artigo *Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a escola*. Nele, as autoras argumentam que a terceira versão homologada da BNCC mantém vínculos com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, quadripartite e eurocêntrica. Neste sentido, o componente curricular de História presente no documento configura-se como um dispositivo coercitivo, uma vez que “não concede espaço para o exercício do poder de escolha dos professores”. Além disso, a exclusão de conteúdos considerados polêmicos ou sensíveis revela a perpetuação de uma “ideia de escola pautada na reprodução de saberes e formadores de sujeitos sabedores daquilo que lhes foi permitido saber e não atores interrogantes sobre a própria existência” (Caimi; Oliveira, 2021, p. 17).

Em *O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas* (2022), Maria Aparecida Lima dos Santos evidencia que, em momentos distintos da História escolar, os embates entre os objetivos formativos (*porque e para que* ensinar História) e aqueles relacionados às maneiras de ensinar (*como* ensinar História) sempre estiveram presentes na história da disciplina. No entanto, conforme argumenta a autora, os aspectos formativos perderam espaço com a BNCC (2018), de modo que o “como”, assimilado ao fazer do historiador e ao significante *atitude historiadora*, tende a indicar um processo de hegemonização da perspectiva neotecnicista no ensino de História. Nas palavras da autora:

Ao observarmos as propostas curriculares para a disciplina elaboradas entre o final da década de 1980 até o ano de 2018, percebemos a forte centralidade que o *como* ensinar adquiriu, subordinando as discussões em torno do *porquê e para que* a ponto de possibilitar seu total apagamento, como é possível notar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), quando foram substituídos pelas *competências e habilidades* (p. 155).

Ancorada na noção de currículo como hibridização proposta por Moreira (2009), Santos (2022) chama a atenção para a forma como diferentes discursos foram articulados e incorporados às políticas curriculares em torno do significante *atitude historiadora*. Nessa perspectiva, a autora aborda a “BNCC não como um ‘ente’ que ‘impõe’ um ‘currículo’, pronto, prescrito”, mas como uma “produção discursiva na qual se procura fixar significados e sentidos em busca de hegemonia” (p. 159). Conforme ressalta:

A incorporação do termo atitude historiadora na narrativa da BNCC para o componente de História provocou-nos a examinar mais detidamente que fluxos de sentido e que cadeias de equivalências estavam sendo posicionadas na narrativa apresentada pelo documento que indicavam, por um lado, a afirmação de um sentido de docência pautado pela prática e, por outro, um afastamento dos sentidos oriundos dos conhecimentos produzidos pela ciência de referência como mecanismo resultante dos fundamentos epistemológicos do documento (Santos, 2022, p. 168).

Por conseguinte, Santos (2022) argumenta que a narrativa presente na BNCC subordina o ensino de História a processos de hegemonização de princípios vinculados a projetos educacionais que promovem o esvaziamento da dimensão acadêmica do conhecimento histórico. Nesse contexto, a centralidade é deslocada do domínio dos fundamentos da Ciência Histórica para o desenvolvimento de competências e procedimentos relacionados ao fazer pedagógico. Como consequência, observa-se uma redefinição da identidade profissional docente, na qual o professor de História, concebido como intelectual capaz de articular os fundamentos da História e da Educação, tende a ser substituído pela figura de um técnico voltado predominantemente para a operacionalização do ensino dos conteúdos e objetos de conhecimento.

3.2 O Documento Curricular para Goiás

O Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado) foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2017), com o objetivo de “explicar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica” (Goiás, 2020, p. 7).

O documento é resultado do Regime de Colaboração iniciado em 2018 e concluído em 2019, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em articulação com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-GO). Está organizado em três volumes: o primeiro, dedicado à Educação Infantil, com 174 páginas; o segundo, referente ao Ensino Fundamental – Ano Iniciais, com 433 páginas; e o terceiro, destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental, com 434 páginas.

No que se refere à sua estrutura, o Documento Curricular apresenta grande semelhança com a BNCC. A Educação Infantil é organizada a partir dos direitos de aprendizagens e

desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Já o Ensino Fundamental estrutura-se em áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia). Além disso, o DC-GO é orientado pelas dez competências gerais da BNCC.

O volume destinado ao Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) está estruturado nas seguintes seções: *Introdução; Goianidade; Os Marcos Legais que embasam o Documento Curricular para Goiás; A construção do Documento Curricular para Goiás: caminhos trilhados; Ensino Fundamental; Textos introdutórios dos componentes curriculares e quadros curriculares do 6º ao 9º ano; Integração de conhecimentos a partir de Projetos Investigativos; Educação Goiana: Temas Contemporâneos e Diversidades: Considerações Finais e Referências.*

Na subseção intitulada *Avaliação da Aprendizagem*, o documento destaca a relevância dos processos avaliativos realizados nas instituições educacionais, afirmando que o seu objetivo é “prever mudanças nas práticas, provocar reflexões e orientar a necessidade da construção/revisão coletiva do projeto político-pedagógico” (Goiás, 2020, p. 73). Para tanto, o DC-GO Ampliado apresenta possibilidades de articulam tanto as políticas de avaliação externa quanto a avaliação realizada pelos docentes em sala de aula. Nesse sentido, a avaliação é caracterizada como um processo de natureza formativa, fundamentado no pressuposto de que todos os sujeitos envolvidos – estudantes e professores – são capazes de aprender:

[...] a avaliação formativa é marcada pelo diálogo, pela construção da autonomia, pela participação, pela mediação, pela inclusão e é de responsabilidade de todo o coletivo da escola, pois fundamenta-se no pressuposto de que todos os sujeitos - estudantes e professores - são capazes de aprender (Goiás, 2020, p. 74).

A esse respeito, Girotto (2019) evidencia que, na BNCC aprovada em 2017, o enfrentamento das desigualdades educacionais brasileiras não é devidamente problematizado. Segundo o autor, o documento desconsidera as condições materiais das escolas públicas e o exercício da docência, aspectos fundamentais para compreender a realidade educacional do país. Assim, a desigualdade tende a ser reduzida a uma dimensão estritamente pedagógica, descolada de seus determinantes estruturais.

Esse aspecto também se manifesta no campo da avaliação. Ao partir do pressuposto que todos os sujeitos são igualmente capazes de aprender, o DC-GO desloca do debate as desigualdades socioeconômicas que incidem diretamente sobre os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a naturalização dessas diferenças e para a responsabilização individual dos sujeitos e das práticas escolares.

Ademais, observa-se que, enquanto o componente curricular de Geografia é fundamentado em conceitos específicos da ciência de referência³ — como *espaço* (Cavalcante, 2002; Callai, 2013), *espaço geográfico* (Santos, 1997), *pensamento espacial* (Oliveira; Brockington, 2017), *categorias geográficas* (Cavalcante, 1998), *natureza* (Gonçalves, 1990), *sociedade* (Moutinho, 2018), *paisagem* (Santos, 1998), *lugar* (Tuan, 1983), *região* (Oliveira, 1981) e *território* (Souza, 1995) —, o DC-GO opta por “manter-se neutro em apontar correntes filosóficas e teóricas, métodos e processos, referências e citações para o ensino-aprendizagem de História” (Goiás, 2020, p. 92).

Na tentativa de justificar tal omissão, o documento reconhece a relevância dessas indicações para o(a) docente, salientando que este “sempre atenta-se em saber quais foram as referências que nortearam a escrita, tanto dos textos quanto das habilidades, e as escolhas filosóficas/teóricas norteadoras do componente História”. Todavia, optou-se por não informar tais dados por dois motivos: o primeiro refere-se ao fato de que a própria BNCC não explicita os referenciais que orientam sua elaboração; o segundo sustenta que a ausência de referências garantiria maior liberdade ao professor, que “poderá lançar mão de suas escolhas teóricas, dos caminhos e processos conforme sua formação e fundamentos teóricos” (Goiás, 2020, p. 92).

Ainda de acordo com o DC-GO Ampliado, a explicitação de determinadas correntes filosóficas, teóricas ou metodológicas poderia implicar a imposição ou a normalização de tais concepções em detrimento de outras. No entanto, essa justificativa mostra-se contraditória, sobretudo quando comparada ao tratamento conferido ao componente de Geografia, no qual tais referenciais são explicitamente apresentados.

³ Observa-se que, ao longo do texto, o DC-GO recorre a diferentes autores para fundamentar a compreensão de conceitos relacionados ao componente curricular de Geografia. No entanto, nas referências bibliográficas, é apresentada apenas uma obra correspondente a essas citações. Diante disso, optou-se por não incluir, nas referências deste trabalho, os demais autores mencionados no corpo do documento, uma vez que se considera metodologicamente arriscado e eticamente inadequado presumir quais obras teriam sido efetivamente utilizadas com base apenas nos sobrenomes e nos anos de publicação. Ainda assim, tais menções foram mantidas no corpo do texto, com o objetivo de evidenciar que, embora não tenha realizado a devida referência bibliográfica, o DC-GO buscou fundamentar teoricamente o componente de Geografia — o que não se verifica no caso do componente de História.

A esse respeito, Christian Laville (1999) ressalta a vigilância constante exercida pelos órgãos governamentais sobre o ensino de História, destacando que este é o único componente curricular a sofrer intervenções diretas, o que evidencia sua centralidade nas disputas pelo poder e na definição de determinadas narrativas sobre o passado.

Nesse sentido, a pretensa neutralidade do documento corrobora a análise de Michael W. Apple (2013), segundo a qual o currículo não constitui um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim uma construção social e política, resultante de disputas, seleções e interesses. Como afirma o autor:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2013, p. 71).

No que se refere à ausência de referenciais teóricos no componente de História da BNCC (2018), Santos (2022) argumenta que se trata de um projeto no qual o ensino de História passa a ser colocado a serviço de propostas alinhadas à mercantilização da educação, contribuindo, nesse sentido, para o enfraquecimento do sistema público de ensino. Nessa perspectiva,

A falta de referências teóricas no documento torna ainda mais potente a hibridização operada pelo afastamento de eventuais dissonâncias no sentido que se procura hegemonizar, uma vez que a concepção de História como rol de fatos é a que mais coaduna com a perspectiva de controle da formação das consciências, desconsiderando-se as dimensões éticas, estéticas e políticas envolvidas com os sentidos de ensinar História, privilegiando-se a dimensão racional da aprendizagem (Santos, 2022, p. 179).

Dessa forma, a ocultação dos referenciais teóricos implica o apagamento das diferentes tendências críticas desenvolvidas no campo da História e do Ensino de História nas últimas décadas, especialmente aquelas que tensionam a racionalidade tecnicista sob a qual o documento foi constituído (Santos, 2022).

Apesar disso, observa-se, no documento, que o quadro curricular do 6º ano, a unidade temática *História: tempo, espaço e formas de registros*, a habilidade (EF06HI02) — “*Identificar a origem da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes em diferentes sociedades e épocas*” —, é ampliada pelo DC-GO com a seguinte proposição:

(GO-EF06HI02) Problematizar a neutralidade e objetividade das fontes e das análises historiográficas, reconhecendo que não são isentas de valores, ou indiferentes a pressões de seu tempo e que foram produzidas seguindo determinados interesses e estratégias (Goiás, 2020, p. 97).

Tal inclusão evidencia uma aparente incongruência no documento: ao mesmo tempo em que sustenta um discurso de neutralidade, reconhece os elementos que fundamentam a produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, é possível inferir, à luz de Santos (2022), em relação à BNCC, a presença de processos de hibridização discursiva voltados à fixação e normatização de sentidos.

Por fim, o documento prescreve um conjunto de 22 verbos que orientam as habilidades do componente de História nos quadros curriculares do 6º ao 9º ano. Dentre esses, cinco se destacam pela recorrência, conforme demonstrado na Tabela 1, elaborada à semelhança do estudo de Caimi e Oliveira (2021) sobre a BNCC.

Tabela 1 — Operações cognitivas privilegiadas nas habilidades de História no Documento Curricular para Goiás - Ampliado, Ensino Fundamental - Anos Finais (2020)

Habilidades	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Analisar	3	5	6	18	32
Apontar	1	-	-	-	1
Argumentar	-	-	-	1	1
Avaliar	-	-	-	1	1
Comparar	3	3	1	2	9
Compreender	3	13	10	15	41
Conceituar	-	-	-	2	2
Conhecer	8	5	4	18	35

Definir	-	-	1	-	1
Descrever	1	1	-	-	2
Discutir	-	1	3	1	5
Entender	-	-	2	-	2
Explicar	-	-	1	-	1
Identificar	10	14	14	10	48
Interpretar	-	1	2	-	3
Localizar	1	1	-	-	2
Perceber	-	-	2	-	2
Problematizar	3	2	2	11	18
Reconhecer	-	-	4	1	5
Refletir	2	4	2	1	9
Relacionar	1	1	-	3	5
Situar	1	-	-	-	1
Total	37	51	54	84	226

Fonte: Elaboração própria do autor com base no componente de História do DC-GO Ampliado, Vol. III (2020).

Ao analisar a Tabela 1, observa-se que, embora o documento apresente verbos no infinitivo que remetem a operações cognitivas de maior complexidade — tais como argumentar, comparar, conceituar, descrever, discutir, explicar, interpretar, localizar e situar —, essas ações são pouco exploradas. Assim, a análise dos verbos com maior incidência no currículo do componente de História — analisar, compreender, conhecer, identificar e problematizar — permite inferir que a principal ênfase do DC-GO Ampliado recai sobre a assimilação e a aplicação de conteúdos.

Com efeito, evidencia-se, no Documento Curricular para Goiás – Ampliado, uma concepção de ensino de História que não apenas mantém traços conteudistas, mas também se inscreve em um discurso que tende a idealizar o componente como neutro e apolítico. Nessa direção, pouco se observa no documento a mobilização para o desenvolvimento de um conhecimento histórico sensível às demandas da vida prática, tampouco de suas dimensões éticas, políticas e sociais.

3.3 O que dizem as Matrizes de Referências para aplicação do EBEF

Se, por um lado, a pretensa neutralidade do Documento Curricular para Goiás busca não delimitar a ação docente, garantindo uma suposta liberdade por meio da ocultação dos referenciais teóricos, por outro, as Matrizes de Referência para aplicação do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), encaminhadas às unidades educacionais entre 2023 e 2024, evidenciam uma limitação dessa autonomia no que se refere a seleção dos conteúdos trabalhados em sala. Conforme explicitado nos documentos, as matrizes têm como objetivo fornecer aos professores subsídios para “planejar suas aulas e efetivar o currículo” do DC-GO na Rede Municipal de Educação de Goiânia, orientando a seleção dos “conhecimentos essenciais esperados dos estudantes” (Goiânia, 2023, p. 2).

Embora o texto ressalte que as matrizes não devem ser confundidas com o currículo — e, portanto, não deveriam delimitar previamente as habilidades a serem desenvolvidas —, observa-se, na prática, que funcionam como um instrumento regulador. No que se refere ao componente de História, por exemplo, o documento explicita que foram priorizadas as habilidades do DC-GO Ampliado que não sofreram alterações em relação à BNCC. Isso significa que as proposições elaboradas a partir das especificidades do estado foram, em grande medida, desconsideradas.

Conforme evidenciado na Tabela 1, embora o DC-GO mobilize o verbo “problematizar” 11 vezes apenas no 9º ano, na matriz de referência do EBEF ele aparece somente duas vezes ao longo de todo o ano letivo. Verifica-se, assim, que a ampliação do rol de habilidades em relação à BNCC não implica, necessariamente, sua efetiva implementação na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

A esse respeito, Luiz Carlos Freitas (2014) destaca o papel regulador das matrizes de referência ao definirem aquilo que será efetivamente desenvolvido em sala de aula, por meio de habilidades consideradas “básicas” para os estudantes. Conforme assinala o autor:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzida ao direito de aprender o ‘básico’ expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado ‘adequado’ para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que as matrizes de referência dos exames

e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como ‘básico’ (Freitas, 2014, p. 1090).

Ainda que o autor se refira aos exames nacionais e a um contexto anterior à implementação da BNCC e dos currículos estaduais dela derivados, suas reflexões permanecem pertinentes ao caso do município de Goiânia. Desse modo, em vez de ter como foco uma formação crítico-reflexiva — que promova a problematização das concepções de mundo dos estudantes — as matrizes tendem a privilegiar as habilidades prescritas pela BNCC.

O que distingue o contexto goiano da análise proposta por Freitas (2014) reside no fato de que, nesse caso, as matrizes dos exames bimestrais da rede municipal de têm contribuído para instituir como central aquilo que, a princípio, foi apresentado apenas como “base”. Em outras palavras, é a Base Nacional Comum que passa a orientar predominantemente as matrizes de referência, em detrimento do próprio documento curricular estadual e de suas especificidades.

Ademais, convém também destacar que, a partir do segundo bimestre de 2024, as matrizes passaram a incluir um espaço destinado à inclusão ou exclusão de habilidades. Contudo, conforme nossa análise, essa alteração não produziu mudanças significativas, uma vez que tal possibilidade foi suprimida em 2025.

Considerando a frequência dos exames, as condições concetras do trabalho docente e a reduzida carga horária destinada ao componente de História, é plausível inferir que os(as) professores(as) tendem a planejar suas aulas com foco nos conteúdos exigidos nas avaliações. Tal tendência parece alinhar-se aos objetivos da própria Secretaria Municipal de Educação, sobretudo diante da promoção de políticas de ranqueamento e premiação de docentes, estudantes e unidades educacionais com melhor desempenho, conforme será discutido na Seção 5.

Nesse contexto, o(a) docente da rede municipal passa a ocupar uma posição ambígua: ao mesmo tempo em que atua como agente do processo educativo, torna-se também refém das políticas avaliativas implementadas. Tal dinâmica contribui para uma aparente indiferença quanto à possibilidade de seleção de habilidades, corroborando com a nossa alusão do *bal masqué*, na qual a autonomia docente se apresenta mais com encenação do que como prática efetiva.

4 ENTRE ESCOLAS, AVALIAÇÕES E EXAMES

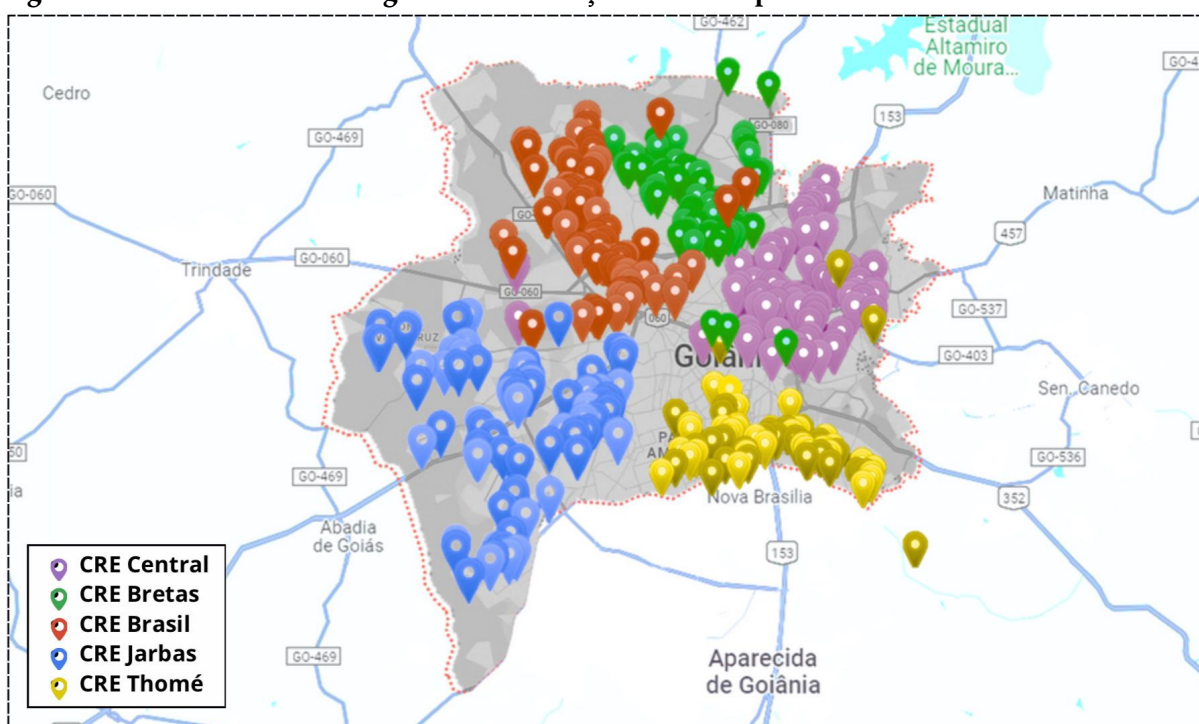
Nesta seção, analisaremos as políticas avaliativas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no contexto pós-pandêmico. Inicialmente, serão examinadas as diretrizes estabelecidas na rede municipal para a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental após a descontinuidade da organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, processo consolidado em 2022. Em seguida, desenvolve-se uma discussão teórica acerca das distinções e aproximações entre os conceitos de *exame* e *avaliação*. Por fim, apresentam-se os procedimentos avaliativos implementados pela Secretaria Municipal de Educação a partir de 2021 e intensificados em 2022, em decorrência do retorno das atividades presenciais nas escolas da rede municipal de Goiânia.

4.1 As orientações para o processo de avaliação do Ensino Fundamental das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Goiânia

No município de Goiânia, as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) constituem instâncias administrativas responsáveis por descentralizar o atendimento às instituições educacionais e à comunidade escolar, bem como acompanhar a implementação das ações e diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Sua organização busca aproximar a gestão educacional das unidades escolares, favorecendo o acompanhamento das demandas locais e a execução das políticas educacionais da rede.

Conforme apresentado na Figura 1, a Rede Municipal de Educação está organizada em cinco Coordenadorias Regionais de Educação. A CRE Central atende 39 unidades educacionais (UEs) e abrange a região Central, além de partes das regiões Leste e Sul da cidade. A CRE Brasil de Ramos Caiado é responsável por 34 UEs, localizadas predominantemente na região Noroeste e em parte da região Oeste. A CRE Maria Helena Batista Bretas contempla 36 unidades educacionais distribuídas pela região Norte. A CRE Jarbas Jayme atende 40 UEs, abrangendo as regiões Oeste e Sudeste. Por sua vez, a CRE Maria Thomé Neto é responsável por 29 unidades educacionais situadas na região Sul do município (Goiânia, 2024a).

Figura 1 — Coordenadorias Regionais de Educação do município de Goiânia



Fonte: Mapa extraído do e-book *Educação em Movimento: Um panorama das ações da Secretaria de Educação de Goiânia* (2021-2024). Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-documentos-gerais?download=1021:educacao-em-movimento-o-trabalho-da-supped-2021-2024-pdf>. Acesso em: 17 mai. 2025.

No documento *Orientações para o processo de avaliação do Ensino Fundamental das unidades educacionais da Rede Municipal de Goiânia*⁴ (2022), a avaliação da aprendizagem é concebida como um processo que deve “abranger as dimensões diagnóstica, formativa e somativa, considerando a relação entre os sujeitos e os conhecimentos” (Goiânia, 2022a, p. 3). Nessa perspectiva, a diretriz orienta que os diferentes procedimentos avaliativos, sejam eles internos ou externos, contemplem essas três dimensões de forma articulada.

A dimensão diagnóstica é definida como aquela que produz informações acerca dos conhecimentos já construídos pelos estudantes, bem como de suas dificuldades e potencialidades. Segundo o documento, seu caráter processual pressupõe a observação e a análise das diferentes situações didático-pedagógicas que permeiam o processo educativo, possibilitando a revisão tanto das estratégias de ensino quanto dos percursos de aprendizagem (Goiânia, 2022a). A avaliação formativa, por sua vez, é apresentada como um instrumento voltado à reflexão do estudante sobre

⁴ O documento apresenta as novas concepções e diretrizes para a realização da avaliação educacional no município após o encerramento dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

sua própria aprendizagem, favorecendo o reconhecimento de suas potencialidades e dificuldades ao longo do percurso escolar. Já a avaliação somativa é caracterizada como aquela que permite identificar os avanços e desafios apresentados pelos estudantes, fornecendo informações acerca do alcance dos objetivos definidos pelos professores, pelas unidades educacionais, pela rede de ensino e pelos próprios estudantes (Goiânia, 2022a).

Tomando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência, o documento enfatiza que os processos avaliativos devem considerar as especificidades de cada etapa da Educação Básica e os diferentes ritmos de desenvolvimento dos estudantes. Nessa concepção, a avaliação é compreendida como elemento inerente à prática educativa, exigindo a utilização de múltiplos instrumentos capazes de acompanhar continuamente os processos de ensino e aprendizagem. Contudo, embora o texto mobilize uma concepção ampla de avaliação, fundamentada em princípios diagnósticos e formativos, também atribui centralidade aos resultados obtidos pelos estudantes, afirmando que estes constituem subsídios para a formulação de políticas públicas e para a tomada de decisões pedagógicas pelas equipes gestoras e docentes (Prefeitura de Goiânia, 2022).

No contexto pós-pandêmico, as orientações avaliativas foram justificadas pela necessidade de recomposição, recuperação e aprofundamento das aprendizagens. Nesse cenário, o Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia (SAEGYN) passou a ocupar posição central na política educacional da rede. O documento afirma que o sistema é composto por avaliações diagnósticas, formativas e somativas. A avaliação diagnóstica é aplicada no início de cada ano letivo com o objetivo de identificar os conhecimentos previamente construídos pelos estudantes e sua capacidade de mobilização em diferentes situações. Já a dimensão formativa é exemplificada pelo Programa Alfabetização em Foco, voltado ao acompanhamento do processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF) também é mencionado como um dos instrumentos integrantes do SAEGYN. Entretanto, o documento não explicita de forma inequívoca em qual das dimensões avaliativas o exame se enquadra. Embora afirme que seu objetivo é “subsidiar o diagnóstico da aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento do currículo do Ensino Fundamental na Rede” (Prefeitura de Goiânia, 2022, p. 6), não esclarece se ele é concebido como avaliação diagnóstica, formativa ou somativa. Essa indefinição revela uma primeira tensão presente na política avaliativa da rede, uma vez que o principal instrumento de avaliação externa aplicado aos

estudantes não possui uma caracterização conceitual claramente delimitada no documento orientador.

A avaliação somativa, por sua vez, é prevista para o final do ano letivo e destinada às turmas de 3º e 9º anos do Ensino Fundamental. Segundo o documento, sua finalidade consiste em produzir um diagnóstico final capaz de subsidiar o planejamento pedagógico do ano subsequente. As avaliações promovidas pelo SAEGYN são classificadas como avaliações externas, elaboradas e aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação de forma censitária, alcançando todos os estudantes da rede. Já os processos avaliativos internos são de responsabilidade dos professores das unidades educacionais.

No âmbito da avaliação interna, o documento orienta que os docentes considerem tanto os conhecimentos já apropriados quanto aqueles que ainda demandam intervenção pedagógica, realizando devolutivas que favoreçam a autoavaliação dos estudantes e o redirecionamento do planejamento didático. Apesar dessa defesa de uma avaliação processual e formativa, a normativa estabelece que cada bimestre deve contemplar, no mínimo, três instrumentos avaliativos, sendo obrigatória a aplicação de uma prova com peso superior aos demais instrumentos. Essa prova pode assumir diferentes formatos, incluindo questões discursivas, objetivas de múltipla escolha, verdadeiro ou falso e preenchimento de lacunas.

Essa orientação revela uma aparente contradição entre os pressupostos teóricos apresentados no documento e os mecanismos efetivamente instituídos para a avaliação da aprendizagem. Embora a avaliação seja definida como um processo contínuo, diagnóstico e formativo, a obrigatoriedade de uma prova com peso predominante reforça a centralidade do exame como instrumento privilegiado de verificação da aprendizagem, aproximando a política avaliativa de uma lógica tradicionalmente classificatória.

Tal perspectiva torna-se ainda mais evidente quando se observa a forma de registro do desempenho escolar. Conforme estabelece o Regimento Interno das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia, o rendimento dos estudantes deve ser expresso por notas de 0,0 a 10,0, com variação decimal e sem arredondamento. A média anual resulta da soma das médias bimestrais dividida por quatro, sendo exigida média igual ou superior a 5,0 para aprovação (Goiânia, 2022a).

No que se refere à retenção escolar, os estudantes do 1º e do 2º ano dos Anos Iniciais não podem ser reprovados, em razão de integrarem o ciclo de alfabetização. Nos demais anos, a reprovação está condicionada ao desempenho em componentes curriculares específicos. Nos Anos Iniciais, ela ocorre quando o estudante não alcança a média mínima em Língua Portuguesa, Matemática e em pelo menos mais uma disciplina. Nos Anos Finais, a retenção acontece quando a média mínima não é atingida em três ou mais componentes curriculares. Além disso, o documento estabelece que o estudante não poderá ser reprovado mais de uma vez na mesma disciplina e ano escolar (Goiânia, 2022a).

Em síntese, embora as orientações da Secretaria Municipal de Educação mobilizem conceitos associados à avaliação diagnóstica, formativa e processual, a estrutura normativa da política avaliativa evidencia a permanência de mecanismos característicos da cultura do exame, tais como a centralidade da prova, a atribuição de notas numéricas, o estabelecimento de médias para aprovação e a manutenção da reprovação escolar. Tal configuração revela tensões entre os discursos pedagógicos presentes no documento e os instrumentos efetivamente utilizados para regular, classificar e certificar as aprendizagens dos estudantes da rede municipal.

4.2 Entre o ato de *avaliar* e *examinar*

As contribuições de Luckesi (2011), Esteban (2009) e Díaz Barriga (2008) permitem compreender que exame e avaliação não constituem conceitos equivalentes, embora frequentemente sejam utilizados como sinônimos nas políticas educacionais e nos documentos normativos. A partir de referenciais teóricos distintos, os autores convergem ao questionar a naturalização dos exames como instrumentos neutros e inerentes ao processo educativo.

Ao tratar da história dos exames escolares e da avaliação da aprendizagem, Cipriano Carlos Luckesi (2011) destaca que esta última é relativamente recente, enquanto os exames escolares foram sistematizados com a emergência da modernidade, entre os séculos XVI e XVII. Em sua análise, o termo *avaliação da aprendizagem* passou a ser incorporado ao discurso educacional brasileiro apenas a partir do final da década de 1960 e início da de 1970, no século XX.

Nos dispositivos legais, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, utilizava a expressão “exames”. Com a promulgação da Lei n. 5.692/71,⁵ que redefiniu o sistema de ensino no país, passou a ser empregado o termo “avaliação do aproveitamento”. No entanto, apenas com a LDB de 1996 a expressão “avaliação” passou a ser utilizada, incorporando a concepção de um processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno.

Ainda de acordo com Luckesi (2011), as instituições educacionais brasileiras permanecem centradas nos exames, em detrimento da avaliação. O autor, portanto, propõe uma distinção entre esses dois termos: o primeiro caracteriza-se pela função de *classificar* e *selecionar*, enquanto o segundo se fundamenta no *diagnóstico* e na *inclusão*. Nesse sentido, Luckesi (2011) ressalta a necessidade de “aprender a avaliar” por parte dos educadores, o que implica tanto a apropriação de fundamentos teóricos sobre a avaliação quanto o desenvolvimento de práticas avaliativas traduzidas em ações cotidianas.⁶

Para Maria Teresa Esteban (2009), a partir de uma perspectiva decolonial, os exames se ancoram em uma suposta cientificidade para conferir aos seus resultados uma aparência de veracidade, legitimando, assim, processos de classificação e exclusão daqueles que não se adequam às normas do sistema educacional vigente. De acordo com a autora, o discurso promovido pela pedagogia do exame legitima e naturaliza a diferença colonial, de modo a justificar as desigualdades por ela produzidas.

Nesse sentido, a neutralidade que o exame busca instituir como parte constituinte de seu processo — ao pretender separar sujeito e objeto — torna possível a produção de narrativas sobre o outro, desqualificando sua alteridade e fazendo com que essas representações sejam socialmente aceitas como válidas. Como assinala a autora:

[...] Como resultado da desqualificação, cria-se uma demanda, muitas vezes da própria escola, dos próprios estudantes e seus familiares, por práticas de

⁵ O primeiro parágrafo do Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, estabelece como critério a “avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, [na qual] preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida” (Brasil, 1971).

⁶ “Os conceitos poderão ser aprendidos nos livros e nos artigos de revistas especializadas, assim como em conferências e debates, a prática terá que ser aprendida no dia a dia da vida escolar, experimentando, investigando, buscando novas possibilidades, ultrapassando os impasses e incômodos, sempre assentados sobre conhecimentos significativos e válidos” (Luckesi, 2011, p. 29).

normalização, mesmo que apoiadas em processos de subalternização, como meio para se alcançar reconhecimento no contexto escolar. Assim, as práticas pedagógicas são elementos extremamente relevantes na configuração da dinâmica social; relacionadas, portanto, a sua manutenção e a sua transformação (Esteban, 2009, p. 131).

Nesse contexto, Esteban (2009, p. 131) argumenta que as práticas escolares cotidianas têm atuado no sentido de oferecer, tanto a estudantes quanto a docentes, dispositivos de adequação ao modelo hegemônico, ao mesmo tempo em que se busca “destituir os sujeitos de suas culturas, valores, conhecimentos, modos de produção da realidade, de solução de problemas, de enfrentamento de conflitos, de celebração de vida, de criação de novas e diferentes possibilidades”. Os sistemas de exames standardizados, nesse aspecto, tendem a promover generalizações e a impulsionar discursos — muitas vezes dissonantes com a realidade presenciada nos ambientes escolares — acerca da qualidade, equidade e eficiência.

Para Ángel Díaz Barriga (2008), o exame perdeu sua dimensão pedagógica e metodológica ao longo da evolução da pedagogia. Conforme argumenta o autor, é na política educacional de corte neoliberal que a problemática em torno do exame ganha concretude, cujos fundamentos conceituais se expressam por meio de noções como “qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial)” (Díaz Barriga, 2008, p. 36). Nesse sentido, o autor elucida que as pessoas comuns — e até mesmo estudiosos do campo da educação —, devido à frequência com que os exames são aplicados, tendem a concebê-los como algo inerente à prática educativa, de modo que se torna consenso a ideia de que, após as aulas, seja necessária a aplicação de um exame aos estudantes para valorar a aquisição dos conhecimentos. No entanto, como evidencia Díaz Barriga, basta um estudo sobre a história do exame nas práticas pedagógicas para que tal afirmativa seja refutada.

A princípio, convém ressaltar a criação do exame pela burocracia chinesa como um instrumento para selecionar os membros das castas inferiores. Posteriormente, antes da Idade Média, há inúmeras evidências de que não existia um sistema de exames vinculado à prática educativa. Por fim, a atribuição de notas relacionadas ao trabalho escolar constitui uma prática proveniente do século XIX. Díaz Barriga (2008) evidencia que o exame não é um problema

historicamente relacionado ao conhecimento, mas uma questão marcada por fatores sociais que permanecem sem resolução. Nessa perspectiva, o exame seria, na verdade, um espaço no qual inúmeros problemas,⁷ de ordens diversas, convergem. Contudo, com o objetivo de ocultar essa realidade, os problemas em torno do exame acabam concentrando-se apenas em sua dimensão técnica, deixando de lado os demais fatores que o impactam diretamente, como o econômico, por exemplo.

Para o autor, isso explica as expectativas criadas em torno do exame, uma vez que a convergência de problemas de múltiplas ordens faz com que esse instrumento os sintetize e passe a ser visto como o único elemento capaz de demonstrar um conhecimento “objetivo” acerca do saber de cada estudante. Conforme aponta:

Em certo sentido, quando a sociedade não pode resolver problemas de ordem econômica (definição de orçamento), de ordem social (justiça na distribuição de satisfações), de ordem psicopedagógica (conhecer e promover os processos de conhecimento de cada sujeito) transfere esta impotência para uma excessiva confiança em ‘elevar a qualidade da educação’, só através de racionalizar o uso de um instrumento: o exame (Díaz Barriga, 2008, p. 38).

Nessa perspectiva, o autor afirma que o exame é um espaço superdimensionado, no qual se realizam múltiplas inversões das relações sociais e pedagógicas. Ancorando-se em Foucault (1977) e em sua concepção do exame como um dispositivo que inverte as relações de saber e poder — nas quais o saber tende a ser apresentado como central, quando, na verdade, trata-se fundamentalmente de relações de poder —, Díaz Barriga explicita três inversões principais: (1) problemas sociais transformados em problemas técnicos; (2) problemas metodológicos convertidos em problemas de rendimento; e (3) problemas teóricos da educação reduzidos ao âmbito técnico da avaliação.

No que se refere à primeira inversão, os problemas sociais passam a ser compreendidos como problemas técnicos no âmbito do exame. Assim, questões de ordem social, como o acesso à educação e à justiça social, são substituídas por preocupações de natureza técnica — objetividade, validade, confiabilidade, entre outras —, conferindo ao exame uma dimensão cientificista.

⁷ “Assim, o *exame* é na realidade um espaço de convergência de inúmeros problemas. Problemas que são das mais diversas ordens. Podem ser sociológicos, políticos e também psicopedagógicos e técnicos. No entanto, por um reducionismo que no fundo cumpre a função de ocultar a realidade, os problemas em relação ao exame aparecem agudizados só em sua dimensão técnica. Desconhecendo os outros âmbitos de estruturação” (Díaz Barriga, 2008, p. 38).

Quanto à segunda inversão, os problemas relacionados ao método passam a ser substituídos pelos problemas de rendimento. Realizando uma breve comparação histórica, Díaz Barriga (2008) evidencia a relação entre exame e método a partir de Comenius e sua obra *Didactica Magna* (1657). Para Comenius, as dificuldades envolvidas na aprendizagem estavam relacionadas ao método docente, sem que houvesse sanções ao estudante, justamente para evitar que ele desenvolvesse aversão ao estudo. Nessas circunstâncias, caberia ao professor revisar seu método a fim de favorecer o processo de aprendizagem. Nesse sentido, Díaz Barriga (2008) observa que, no século XX, ocorre uma transformação: ao promover e qualificar o desempenho estudantil por meio do exame, este se desvincula da metodologia, perdendo o aspecto que o conectava diretamente à aprendizagem. Assim, com o surgimento de novas funções para o exame, estrutura-se também uma pedagogia articulada em torno da certificação, denominada “pedagogia do exame”.

A esse respeito, o autor cita o trabalho realizado por um grupo de especialistas em *Taxonomia de Objetivos Educacionais*, coordenado por Benjamin Bloom (1970), no qual se busca unificar as atribuições simbólicas (notas ou conceitos) concedidas pelos professores aos seus alunos. Conforme explicita:

A uniformidade com a que se pretende valorar o homem do século vinte responde a um projeto social (um projeto de modernidade) que circunscreve e subordina todas as características que o fazem sujeito a uma dimensão exclusivamente técnica, a-histórica e produtivista (eficiente) (Díaz Barriga, 2008, p. 42).

Trata-se, portanto, de uma concepção em que o ser humano é compreendido como um objeto “a mais” a serviço do modo de produção vigente — um projeto previamente estabelecido para que ele não questione seus próprios condicionamentos. Para Díaz Barriga (2008), o exame passa, então, a ser percebido como um instrumento ideal de controle, seja no plano individual, seja no plano social.

Por fim, a terceira inversão refere-se ao debate educativo que, por meio do exame, deixou de ser um problema conceitual para torna-se um problema exclusivamente técnico. Dessa forma, Díaz Barriga (2008) observa que, no século XX, o termo exame foi substituído por *teste* (com aparente conotação científica) e, posteriormente, passou a apoiar-se no termo *avaliação* (com suposta

conotação acadêmica). Para o autor, essas concepções resultam do processo de transformação social provocado pela industrialização nos Estados Unidos.

4.3 Avaliações e exames na Rede Municipal de Educação de Goiânia

No ano de 2022, após a pandemia de Covid-19, marcada pela adoção de medidas educacionais emergenciais, como o ensino remoto, o atendimento presencial nas unidades educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) foi retomado. Nesse cenário, as avaliações da aprendizagem ressurgem com maior intensidade, tendo como pretexto aferir as aprendizagens “perdidas” durante o período de isolamento social.

Logo no início do ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), por meio da Superintendência Pedagógica (SUPPED),⁸ e da Gerência de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GEREFU),⁹ promoveu a aplicação de avaliações destinadas aos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, denominadas de Avaliações Diagnósticas. Essa iniciativa constituiu uma das primeiras ações vinculadas ao Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia (SAEGYN), criado com o objetivo de “subsidiar as ações pedagógicas” desenvolvidas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, assumindo, segundo a própria Secretaria, caráter diagnóstico, formativo e somativo (Goiânia, 2024a).

Em sua justificativa oficial, a SME afirmou que a aplicação dessas avaliações tinha como finalidade “identificar os impactos da pandemia na Educação e aferir os níveis de aprendizagem no período em que o atendimento foi realizado de maneira escalonada” (Goiânia, 2022b). Na ocasião, o prefeito Rogério Cruz (Republicanos, 2021-2024) afirmou que os resultados obtidos subsidiariam a tomada de decisões e o planejamento pedagógico da rede, contribuindo para a melhoria da educação pública municipal: “Com esse mapeamento, vamos adotar estratégias que

⁸ A SUPPED integra a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, tendo como finalidade estabelecer e implementar diretrizes e políticas voltadas ao atendimento pedagógico dos estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental regular e da modalidade para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Além disso, compete a SUPPED coordenar e acompanhar o processo de implementação dos currículos nos diferentes níveis de ensino, a saber: Documento Curricular da Educação Infantil da SME de Goiânia, Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado), destinado ao Ensino Fundamental, e o Documento Curricular para Goiânia – EJA (DC-Goiânia EJA).

⁹ Durante o quadriênio da gestão do Prefeito Rogério Oliveira da Cruz (2021-2024), a GREFU era responsável pela orientação das ações referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da RME.

atendam os alunos em suas particularidades. Todo esse esforço tem o objetivo de garantir a recuperação de conteúdos” (Goiânia, 2022b).

Em sentido semelhante, o então secretário municipal de educação, Wellington Bessa (2021-2022), defendeu que a avaliação diagnóstica constituía um instrumento relevante para o acompanhamento das aprendizagens e para o alcance das metas de alfabetização da rede municipal. Conforme argumenta Bessa: “Essas avaliações são importantes para que a gestão municipal monitore e tenha condições de propor intervenções pedagógicas junto às instituições de ensino” (Goiânia, 2022b). Assim como o prefeito, o secretário buscou justificar a implementação de mecanismos de avaliação em larga escala, ainda que não os caracterizasse explicitamente dessa maneira, enfatizando sua função diagnóstica e seu potencial para orientar ações voltadas à melhoria dos resultados educacionais.

Desse modo, a retomada das atividades presenciais foi acompanhada pela consolidação de duas diretrizes centrais da política educacional municipal. A primeira refere-se à reorganização da estrutura do Ensino Fundamental, que deixou ser formalmente orientada pelos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e passou a adotar a nomenclatura dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e dos Anos Finais (6º ao 9º ano). A segunda consiste na institucionalização de uma política avaliativa sistemática, materializada na criação do Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia (SAEGYN), que passou a concentrar e coordenar os principais instrumentos de avaliação implementados na rede.

Segundo o documento *Educação em Movimento: Um panorama das ações da Secretaria de Educação de Goiânia (2021-2024)*,¹⁰ publicado pela SME em outubro de 2024, até aquele momento, o SAEGYN era responsável pela coordenação de cinco iniciativas avaliativas. A primeira delas, denominada de *Produção de Texto em Rede*, consistia em avaliações bimestrais de produção textual. A segunda, *Alfabetização em Foco*, compreendia três avaliações anuais de Língua Portuguesa e Matemática e Língua Portuguesa voltadas aos anos iniciais. O *Exame Bimestral do Ensino Fundamental*, por sua vez, era composto por quatro avaliações anuais destinada ao acompanhamento desenvolvimento curricular em cada bimestre letivo. O sistema incluía ainda o *Simulado do Núcleo Diversificado*, formado por avaliações de Práticas de Leitura e Escrita e Estudos

¹⁰ O documento contém as ações implementadas no quadriênio de 2021-2024 pela Secretaria Municipal de Educação durante a gestão de Rogério Cruz. O *e-book* encontra-se disponível na página Documentos Gerais no *site* da secretaria.

Matemáticos aplicados ao longo dos quatro bimestres, bem como a *Maratona do Conhecimento*, composta por seis simulados anuais de Língua Portuguesa e Matemática. Para fins de sistematização, o Quadro 1 apresenta as principais características de cada uma dessas propostas avaliativas.

Quadro 1 — Avaliações do Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia (SAEGYN) para o Ensino Fundamental (2021-2024)

Avaliação	Descrição	Turmas
Produção de Texto em Rede	A avaliação bimestral de produção textual, implementada em 2024, abrange alunos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é a promover a produção de textos, contemplando diferentes temas e gêneros textuais.	3° ao 9° ano do Ensino Fundamental e 2° ao 6° período do EJA
Programa Alfabetização em Foco	Criado em 2023, o programa constitui um conjunto de ações educacionais estruturadas em diferentes eixos, entre os quais se destacam: formação continuada, ação pedagógica e avaliação, monitoramento das aprendizagens e modulação de professores.	1° e 2° ano
Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF)	Criado em 2022, o EBEF funciona como um instrumento para examinar as aprendizagens desenvolvidas em todos os componentes curriculares a cada bimestre, tendo como referência o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado).	3° ao 9° ano
Simulado de Núcleo Diversificado	Criado em 2023, o simulado é uma avaliação diagnóstica de caráter semestral, voltada aos conteúdos trabalhados nos componentes do Núcleo Diversificado de Práticas de Leitura e Escrita e Estudos Matemáticos.	Todos os anos do Ensino Fundamental
Maratona do Conhecimento	Criado em 2021, o procedimento avaliativo de caráter semanal tem como finalidade promover a recomposição, recuperação e aprofundamento das aprendizagens nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, o processo concentra-se exclusivamente nesses dois campos do conhecimento.	5° e 9° ano.

Fonte: Elaboração própria do autor com base nos dados divulgados pela SME (2025).

Além das avaliações que integram o Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia (SAEGYN), elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a Rede Municipal de Educação também participa de outras iniciativas avaliativas externas em larga escala. Sob o discurso da busca pela “melhoria da educação pública”, a SME implementou, em 2019, o Sistema de

Avaliação Educacional do Município de Goiânia (AVALIA GOIÂNIA), cujo propósito declarado consiste em “fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade, constituindo uma política cuja diretriz é assegurar a melhoria da qualidade da Educação Pública”.¹¹ A administração do programa é realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), instituição responsável pela elaboração, aplicação e sistematização dos resultados.

De acordo com a descrição apresentada pelo CAEd, o sistema é dividido em três tipos de avaliações:

As diferentes avaliações realizadas no âmbito do AVALIA GOIÂNIA verificam (i) o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades do estudante durante o período letivo (Avaliação Formativa), (ii) a desenvoltura e a compreensão da leitura em Língua Portuguesa de estudantes em etapas de alfabetização (Avaliação da Fluência em Leitura) e (iii) o balanço somatório de uma ou várias sequências do trabalho de formação (Avaliação Somativa). A partir dos resultados e indicadores produzidos por essas avaliações, é possível monitorar diversos aspectos relacionados à qualidade da educação da rede municipal (Goiânia, 2025).

Outra iniciativa que passou a integrar o conjunto de avaliações externas realizadas na rede municipal foi o SAEGO ALFA, vinculado ao Programa de Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada (AlfaMais Goiás). Instituído pela Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021, durante o governo estadual de Ronaldo Ramos Caiado (Democratas), o programa foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) em parceria com instituições privadas e organizações da sociedade civil, como a Associação Bem Comum, o Instituto Natura e a Fundação Lemann. Segundo a Secretaria Estadual de Educação, a iniciativa busca reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente, garantindo a alfabetização dos estudantes até o 2º ano do Ensino Fundamental (Goiás, 2021). Assim, no município de Goiânia, a avaliação vinculada ao SAEGO ALFA é aplicada às turmas de 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no componente curricular de Língua Portuguesa.

Além dessas avaliações, a SME adotou, nos anos de 2022 e 2023, o programa Aprova Brasil, definido como um “material estruturado utilizado no 3º, 5º e 9º ano da RME [...] orientado para o

¹¹ Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentogoiania.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: 18 abr. 2025.

desenvolvimento de habilidades e competências exigidas nas avaliações oficiais do Saeb” (Goiânia, 2024a, p. 32). A proposta articula materiais impressos e digitais, compostos por nove volumes de Língua Portuguesa e nove volumes de Matemática para cada ano escolar contemplado. Como parte da estratégia, foram aplicados quatro simulados anuais às turmas participantes, com a finalidade de reforçar a preparação para as avaliações oficiais.

4.3.1 O Exame Bimestral do Ensino Fundamental

Dentre as avaliações mencionadas, esta pesquisa concentra-se no Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), instrumento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e integrante do Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia (SAEGYN). Tal escolha justifica-se por sua periodicidade bimestral, por sua abrangência – contemplando estudantes do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental – e por incluir diferentes componentes curriculares, entre eles História, objeto específico desta investigação.¹²

O EBEF configura-se como uma avaliação externa e em larga escala, aplicada aos estudantes da rede municipal em dois dias consecutivos, geralmente próximos ao encerramento de cada bimestre letivo. No primeiro dia dos anos finais, são avaliados os componentes pertencentes às áreas de Linguagens e Ciências Humanas, contemplando Língua Portuguesa, História, Geografia e Língua Inglesa. No segundo dia, o exame abrange Matemática, Ciências, Educação Física e Arte. Neste último componente, as questões podem estar relacionadas às diferentes linguagens artísticas — Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro —, a depender da formação do(a) professor(a) responsável pela disciplina na unidade educacional.

As provas são elaboradas por professores e professoras vinculados à própria Secretaria Municipal de Educação. Para essa finalidade, foi constituída uma equipe de elaboração composta por docentes de diferentes áreas do conhecimento, responsáveis pela produção e revisão das questões que integram os cadernos de prova.

¹² O EBEF é aplicado tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, o exame é destinado às turmas do 3º ao 5º ano e contempla exclusivamente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Já nos anos finais, abrange os demais componentes curriculares ofertados pela rede.

Em 2022, a equipe era coordenada por uma professora com formação em Pedagogia e História e contava com profissionais que atuavam em distintas unidades da rede municipal.¹³ Nesse primeiro momento, a equipe era composta por sete docentes com formação nas áreas de Matemática, Ciências Biológicas, Geografia, Música, Artes Visuais, Letras e Educação Física.

Em 2023, a coordenação da equipe passou a ser exercida por uma professora da área de Linguagens, ao mesmo tempo em que ocorreu uma ampliação de sua composição, conforme demonstrado na Tabela 2. Embora a estrutura geral do grupo tenha sido mantida, verificaram-se alterações pontuais ao longo do ano, como a saída de um docente da área de Geografia e a incorporação de mais um professor de Matemática no quarto bimestre.

Tabela 2 — Equipe de Elaboração do EBEF (2023)

Equipe de Elaboração	
Área de Formação	Quantidade
Artes Visuais	2
Artes Cênicas	1
Ciências Biológicas	2
Educação Física	2
Geografia	2
História	2
Letras - Português	2
Letras - Inglês	1
Matemática	1
Pedagogia	2
Total	17

Fonte: Elaboração própria (2026).

Nota: Dados elaborados com base nos cadernos de provas do EBEF (2023).

¹³ Embora os nomes dos integrantes da equipe de elaboração estejam expressos nos documentos analisados, optou-se por suprimi-los neste estudo, visto que o foco da investigação recai sobre os exames e as políticas avaliativas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, e não sobre a atuação individual dos profissionais responsáveis por sua elaboração.

No ano de 2024, novas alterações foram registradas na composição da equipe de elaboração de provas, com a saída de docentes das áreas de Educação Física e Pedagogia, resultando em grupo formado por quinze professores. Em 2025, com a mudança da gestão municipal e a posse de Sandro Mabel (UNIÃO, 2025-2028) na prefeitura de Goiânia, a equipe manteve relativa estabilidade, embora tenha passado por algumas recomposições.

No primeiro bimestre de 2025, a equipe passou a contar com treze docentes, em decorrência da saída de professores das áreas de Artes Visuais, Matemática, História, Pedagogia e Ciências Biológicas, bem como da incorporação de dois novos professores de Matemática, um de Ciências Biológicas e um de Geografia. No que se refere à coordenação, exercida desde 2023 por uma docente da área de Linguagens, verificou-se sua descontinuidade no terceiro bimestre de 2025, permanecendo a equipe sem coordenação formal durante o quarto bimestre do mesmo ano.

A análise da composição da equipe indica que a elaboração das questões de História esteve, na maior parte do período investigado, sob a responsabilidade de dois docentes com formação na área. Entretanto, em determinados momentos, em razão das alterações ocorridas na composição da equipe, essa atividade parece ter ficado a cargo de apenas um professor.

Embora os documentos analisados não permitam identificar precisamente a autoria de cada questão, tais informações evidenciam que a produção dos itens de História esteve centrada em um número reduzido de especialistas. Esse aspecto torna-se particularmente relevante quando se considera a quantidade de questões e a periodicidade bimestral do exame, elementos que sugerem uma elevada demanda de trabalho para os docentes responsáveis pela elaboração dos itens. Tal situação se restringe ao componente de História, mas parece atingir também profissionais de outras áreas do conhecimento que integravam a equipe.

Paralelamente às mudanças em sua composição, o Exame Bimestral do Ensino Fundamental também passou por alterações em sua estrutura. Em 2022, o EBEF destinado aos anos finais do Ensino Fundamental era composto por 25 questões em cada dia de aplicação, totalizando 50 por ano escolar. Considerando apenas os quatro anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), eram aplicadas 200 questões por bimestre. No primeiro dia de aplicação, a distribuição contemplava 10 questões de Língua Portuguesa e 5 questões para cada um dos componentes de História, Geografia e Língua Inglesa. No segundo dia, Matemática concentrava 10 questões, enquanto Ciências, Educação Física e Arte contavam com 5 questões cada.

A partir de 2023, a quantidade de itens foi ampliada significativamente. O exame passou a contar com 50 questões por dia, totalizando 100 questões para cada ano escolar. Nos anos finais, isso representou um total de 400 questões aplicadas por bimestre. Nessa nova configuração, Língua Portuguesa e Matemática passaram a concentrar 20 questões cada, enquanto História, Geografia, Língua Inglesa, Ciências, Educação Física e Arte passaram a contar com 10 questões por componente curricular.

No que se refere à organização dos cadernos de prova, as questões de História encontravam-se, em regra, posicionadas após as de Língua Portuguesa, correspondendo, em 2022, aos itens de número 11 a 15. A partir de 2023, passaram a ocupar as posições de 21 a 30. Em situações específicas, como ocorreu em 2023 em razão da aplicação do IDEB, as questões de Língua Portuguesa foram separadas das demais e agrupadas às de Matemática. Nesses casos, as questões de História passaram a abrir o caderno de provas, ocupando da primeira à décima posição. De modo geral, os itens de História foram aplicados no primeiro dia do EBEF, com raras exceções, como a mencionada, em que passaram a compor o segundo dia de aplicação para as turmas de 9º ano.

A ampliação do número de questões e a diversificação dos instrumentos avaliativos implementados pela Rede Municipal de Educação de Goiânia evidenciam a centralidade assumida pela avaliação no contexto educacional pós-pandêmico. Tal fenômeno aproxima-se do que Afonso (2007) denomina de “obsessão avaliativa”, isto é, um cenário em que a avaliação passa a ocupar posição estratégica na formulação e na condução das políticas educacionais. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de acompanhamento da aprendizagem para assumir funções de monitoramento, regulação e legitimação das ações governamentais, frequentemente associadas à produção de indicadores e à mensuração de resultados.

De forma complementar, as iniciativas adotadas pela SME podem ser compreendidas à luz do conceito de “surto quantofrênico”, formulado por Bauer (2024), que descreve a crescente valorização dos dados quantitativos como principal referência para a tomada de decisões educacionais. Nesse contexto, a atenção desloca-se da compreensão qualitativa dos processos de ensino e aprendizagem para a produção contínua de números, índices e métricas. Como consequência, a complexidade dos fenômenos educativos tende a ser reduzida a indicador estatístico que, embora possam fornecer informações relevantes, nem sempre contribuem para uma compreensão mais ampla dos desafios pedagógicos enfrentados pelas escolas.

Os resultados alcançados pelo município reforçam a importância atribuída a esse modelo de gestão educacional. Em 2023, Goiânia obteve a primeira colocação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a terceira colocação nos anos finais (Goiânia, 2024b). Tais resultados são frequentemente mobilizados como evidência da eficácia das políticas implementadas pela rede municipal. Contudo, para além dos indicadores quantitativos, permanecem questões fundamentais: quais concepções de História fundamentam os exames bimestrais aplicados na Rede Municipal de Educação de Goiânia? De que forma as questões são elaboradas e articuladas? Quais exigências cognitivas elas mobilizam? São utilizadas abordagens que ultrapassam a simples memorização de fatos e datas? É a partir dessas problemáticas que se desenvolve a análise apresentada na seção seguinte.

5 O PENSAMENTO HISTÓRICO DIANTE DAS QUESTÕES

Nesta seção, são apresentados os procedimentos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa, bem como os resultados obtidos a partir da análise do corpus documental. Inicialmente, na subseção *Educação histórica e pensamento histórico*, discutem-se os fundamentos teóricos que sustentam a investigação, especialmente as contribuições do campo da Educação Histórica e do pensamento histórico para a compreensão dos processos de aprendizagem em História. Na subseção *As questões de História do EBEF (2022–2025)*, são explicitados os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, bem como os critérios utilizados para a organização e análise do conjunto documental. Posteriormente, na subseção *As concepções de conhecimento histórico presentes nas questões*, apresentam-se e discutem-se os resultados da análise qualitativa dos itens selecionados, buscando identificar quais formas de relação com o passado são privilegiadas pelos exames. Por fim, na subseção *A premiação “Educação de Destaque”*, analisa-se o evento instituído pela Rede Municipal de Educação de Goiânia como mecanismo de reconhecimento dos estudantes, professores e unidades educacionais que obtiveram desempenho destacado nas avaliações municipais.

5.1 Educação histórica e pensamento histórico

Segundo Seixas e Morton (2013), o pensamento histórico deriva diretamente do trabalho dos historiadores, estando enraizado nas formas pelas quais esses sujeitos enfrentam os desafios de compreender o passado, atribuir significado às experiências históricas e interpretar a sociedade e a cultura contemporâneas. Trata-se, portanto, de um modo específico de pensar que permite aos sujeitos orientarem-se na relação entre passado, presente e futuro.

De acordo com Sáiz e Domínguez (2017, p. 35), a síntese dessa vertente de estudos parte da distinção entre dois tipos de conteúdos ou conhecimentos históricos mobilizados na aprendizagem escolar:

[...] Por um lado, os conteúdos substantivos ou de primeira ordem, conteúdos de história, isto é, o que conhecemos do passado na forma de fatos, datas, personagens, conceitos e acontecimentos. Por outro lado, os conteúdos estratégicos, de segunda ordem ou metaconceitos, conteúdos sobre história que podemos denominar metodológicos, pois remetem à forma como se investiga e se constrói o passado e ao significado que lhe atribuímos, categorias vinculadas ao

trabalho do historiador e que se desdobram, fundamentalmente, em habilidades (tradução nossa).

Nessa mesma direção, Gómez-Carrasco, Molina e Puche (2014) destacam que o ensino de História requer, necessariamente, a presença dos conteúdos substantivos ou de primeira ordem, os quais buscam responder às perguntas fundamentais que situam os acontecimentos históricos — *o quê, quem, quando e onde*. Esses conteúdos dizem respeito ao domínio de características próprias da História escolar, tanto no campo dos conceitos e princípios quanto no conhecimento de datas e eventos específicos. Todavia, os autores enfatizam que tais conteúdos, por si sós, são insuficientes para uma formação histórica do estudante.

Dessa forma, torna-se igualmente imprescindível a mobilização dos conteúdos estratégicos ou de segunda ordem, uma vez que estes se caracterizam pela incorporação de diferentes estratégias, habilidades ou competências necessárias para uma compreensão crítica do passado. Esse tipo de conhecimento relaciona-se diretamente aos procedimentos de produção do conhecimento histórico e às práticas próprias do historiador, isto é, a uma reflexão epistemológica sobre o próprio ofício (Barca, 2021).

Nesse aspecto, Gómez-Carrasco, Molina e Puche (2014) argumentam que aprender a pensar historicamente constitui um dos principais desafios para a História no século XXI, sobretudo diante das dificuldades de estruturar um ensino capaz de articular o domínio dos conteúdos históricos consolidados pela tradição disciplinar e o desenvolvimento de operações cognitivas próprias da investigação histórica. Nesse sentido, para o desenvolvimento de um pensamento histórico crítico, é necessário o estímulo sistemático aos conceitos de segunda ordem, conforme apontam:

[...] Saber trabalhar com interpretações em vez de certezas implica desenvolver um pensamento crítico sobre as diferentes formas pelas quais os grupos humanos percebem os ritmos de mudanças e permanências ao longo do tempo. Não se trata, afinal, de que os estudantes dos níveis educacionais pré-universitários se formem como historiadores, mas de que, por meio da compreensão da história e da reflexão sobre essa disciplina, sejam capazes de avaliar as diferentes argumentações ou afirmações que se utilizam do passado para descrever as sociedades do presente (Gómez-Carrasco, Molina; Puche, 2014, p. 10, tradução nossa).

Portanto, o desenvolvimento do pensamento histórico implica compreender a História como método de investigação. Trata-se de possibilitar que o estudante aprenda a pensar e a refletir historicamente, apropriando-se de uma linguagem e de uma lógica próprias do conhecimento histórico escolar e utilizando essas ferramentas para interpretar a realidade e produzir novos conhecimentos de forma crítica.

Sáiz e Domínguez (2017) argumentam que esses métodos e formas de trabalho se organizam em torno de um conjunto de conceitos metodológicos, entendidos como operações cognitivas próprias da História enquanto disciplina de conhecimento. Essa perspectiva é oriunda da tradição anglo-saxã, desenvolvida inicialmente no Reino Unido, com autores como Shemilt (1980) e Lee (2005), e posteriormente difundida para países como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia.

As contribuições de autores de diferentes contextos têm ampliado e aprofundado o debate em torno da tipologia e da caracterização desses conceitos metodológicos de segunda ordem. Trata-se de uma discussão em aberto, na qual há diferentes propostas que defendem a ampliação desse conjunto conceitual (Seixas; Morton, 2013; Sáiz; Domínguez, 2017; Barca, 2021; Álvarez; Carrasco-Rodríguez, 2025).

Sáiz e Domínguez (2017) indicam que, embora não haja um consenso absoluto, observa-se um acordo relativo em torno de alguns conceitos centrais: *fonte e prova* — utilização de fontes para obtenção de evidências históricas —; *causas e consequências* — explicação histórica a partir da articulação de múltiplos fatores —; *empatia histórica* — compreensão contextualizada de ações e decisões dos sujeitos no passado —; e *mudança e continuidade* — relacionada à compreensão do tempo histórico. Para os autores, os conceitos de fonte e prova assumem papel central, devendo ocupar lugar privilegiado no ensino, na aprendizagem e na avaliação em História.

À luz dessas contribuições, compreende-se que a aprendizagem histórica não se restringe à aquisição de conteúdos substantivos, como datas, acontecimentos, personagens ou conceitos, mas envolve também o desenvolvimento de operações cognitivas relacionadas à produção do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, a análise das questões de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF) buscará identificar quais conhecimentos históricos e operações cognitivas são privilegiados pelas avaliações, verificando em que medida os itens mobilizam apenas conteúdos substantivos ou se também favorecem a utilização de conceitos de segunda ordem, como

a análise de fontes, a compreensão de causas e consequências, a empatia histórica e a percepção das mudanças e permanências no tempo. Desse modo, pretende-se compreender quais concepções de conhecimento histórico são legitimadas pelos exames aplicados na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

5.2 As questões de História do EBEF (2022-2025)

O conjunto documental é constituído pelos cadernos de provas de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicados entre o terceiro bimestre de 2022 e o quarto bimestre de 2025. Convém destacar, entretanto, a existência de lacunas no *corpus*, decorrentes da indisponibilidade dos cadernos referentes ao 6º e ao 9º ano do quarto bimestre de 2022, bem como o caderno de prova do 9º ano relativo ao segundo bimestre de 2023. Ainda assim, o material analisado mostrou-se suficientemente amplo para a identificação de regularidades e tendências na elaboração das avaliações de História.

A pesquisa caracteriza-se como documental, de abordagem qualitativa, tomando os exames como fontes que expressam determinadas concepções de conhecimento histórico. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que as avaliações não aferem apenas as aprendizagens, mas também revelam quais conhecimentos são considerados relevantes, quais operações cognitivas são valorizadas e quais concepções de História orientam a elaboração dos instrumentos avaliativos.

A análise foi desenvolvida em duas etapas articuladas. Na primeira, o conjunto das questões foi examinado a partir de dois eixos: a tipologia das questões e a utilização de documentos. No que se refere à tipologia, as questões foram classificadas em quatro categorias: *resposta única*, em que apenas uma alternativa é correta e as demais funcionam como distratores; *alternativa correta/incorreta*, que exige a identificação de proposições verdadeiras ou falsas; *preenchimento de lacunas*, no qual o enunciado apresenta espaços a serem completados pela alternativa adequada; e *afirmativa incompleta*, cuja frase deve ser corretamente concluída por uma das alternativas.

No segundo eixo, investigou-se a presença e os usos dos documentos nas questões. Foram identificados diferentes tipos de documentos, tais como fotografias, mapas, pinturas, ilustrações, charges, capas de jornais, letras de canções, textos didáticos, jurídicos, poéticos e historiográficos. Além da natureza desses documentos, buscou-se compreender a função que desempenhavam na

resolução das questões, verificando se atuavam apenas como elementos ilustrativos ou se participavam efetivamente da construção das respostas exigidas.

Observou-se, ainda, que tais documentos eram introduzidos por comandos formulados com verbos no infinitivo, como “*observe*”, “*leia*”, “*analise*” e “*veja*”, presentes em expressões recorrentes como “Observe o trecho a seguir” ou “Leia o texto a seguir”. Chama a atenção o fato de que, em nenhuma das questões analisadas, esses materiais tenham sido explicitamente identificados como documentos ou fontes históricas. Mesmo quando se tratava de imagens, mapas ou fotografias, eram frequentemente designados apenas como “texto”, aspecto que tende a reforçar sua compreensão como suporte de leitura, e não como evidência histórica passível de problematização e interpretação.

Na segunda etapa da pesquisa, realizou-se uma análise qualitativa das concepções de conhecimento histórico presentes nos exames. A escolha das questões não ocorreu de forma aleatória, mas a partir de três critérios: a recorrência de determinados padrões identificados no ao longo do *corpus*; a diversidade de formatos e documentos mobilizados; e o potencial analítico das questões para evidenciar as concepções de História subjacentes às avaliações. Assim, privilegiaram-se questões consideradas representativas das tendências observadas no conjunto documental.

Tomando como referência os pressupostos da Educação Histórica e do pensamento histórico discutidos na subseção anterior, buscou-se identificar quais conhecimentos históricos eram privilegiados pelos exames. Para isso, analisou-se a articulação entre os conteúdos selecionados, as operações cognitivas exigidas dos estudantes e os usos atribuídos aos documentos presentes nos itens. Desse modo, procurou-se verificar se as questões privilegiavam predominantemente a memorização e o reconhecimento de informações históricas, a compreensão de processos e relações casuais, a interpretação de fontes ou a articulação entre passado e presente. Mais do que identificar conteúdos recorrentes, interessou compreender quais concepções de conhecimento histórico eram mobilizadas e quais formas de pensar historicamente eram legitimadas por esses exames.

5.3 As concepções de conhecimento histórico presentes nas questões

Nesta subseção, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise qualitativa das questões selecionadas do Exame Bimestral do Ensino Fundamental. A discussão foi organizada de acordo com os anos escolares dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com o

objetivo de identificar se as questões priorizam conteúdos substantivos ou favorecem a utilização de conceitos estratégicos ou de segunda ordem, associados ao desenvolvimento do pensamento histórico.

5.3.1 Análise do 6º ano

A Questão 15 (Quadro 4), aplicada ao 6º ano no 3º bimestre de 2022, é uma questão de resposta única que utiliza como documento um texto de apoio elaborado pela própria equipe responsável pela avaliação. O enunciado apresenta informações sobre as reivindicações dos plebeus na Roma Antiga e solicita que o estudante identifique o nome do código de leis relacionado a esse processo histórico.

Quadro 4 — Questão 15 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 6º ano, no 3º bimestre de 2022

Leia o texto.

Desde a fundação de Roma, os plebeus representavam uma grande parcela da sociedade, porém não tinham direito à participação política. Isso gerava muita insatisfação e os plebeus começaram a lutar por seus direitos e reivindicar por leis escritas. Para eles, um código de leis escritas garantiria segurança e estabilidade social.

Elaborado pela equipe pedagógica para fins didáticos.

De acordo com o texto e seus conhecimentos, o código de leis conquistado pelos plebeus ficou conhecido como

- (A) Código Civil.
- (B) Código de Hamurabi.
- (C) Lei das 12 Tábuas.
- (D) Lei do Colonato.

Fonte: Exame Bimestral - 6º ano, 3º Bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2022.

Para sua resolução, o item exige apenas o reconhecimento de uma informação histórica específica, isto é, a identificação da Lei das Doze Tábuas. Nesse sentido, mobiliza predominantemente conteúdos substantivos ou de primeira ordem, uma vez que demanda conhecimentos factuais relacionados a acontecimentos, conceitos e denominações históricas (Seixas; Morton, 2013; Sáiz; Domínguez, 2017).

Embora apresente um texto introdutório, o documento não é utilizado como fonte histórica a ser analisada e problematizada. Sendo assim, sua função consiste em fornecer informações que auxiliam na localização da resposta correta, sem exigir do estudante operações cognitivas relacionadas à interpretação de evidências, à compreensão de múltiplas perspectivas ou ao estabelecimento de causa e consequência.

A Questão 29 (Quadro 5), aplicada no 1º bimestre de 2023, apresenta um enunciado incompleto que solicita ao estudante identificar o período histórico caracterizado pela sobrevivência por meio da caça, pesca, coleta e domínio do fogo. Para isso, o aluno deve selecionar, entre as alternativas apresentadas, a denominação correta do período descrito, sendo a resposta esperada o Paleolítico.

Quadro 5 — Questão 29 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 6º ano, no 1º bimestre de 2023

29. O trecho a seguir está incompleto. Veja.

_____ é o nome atribuído a um longo período da História durante o qual a humanidade sobreviveu da caça, pesca, raízes, coleta de frutos e sementes, e conseguiu dominar o fogo. A palavra que completa corretamente o trecho é

- (A) Neolítico.
- (B) Idade Antiga.
- (C) Idade dos Metais.
- (D) Paleolítico.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 6º ano, 1º Bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2023.

Trata-se de uma questão do tipo preenchimento de lacuna, sem utilização de fontes ou documentos históricos, cuja resolução depende exclusivamente do reconhecimento de uma nomenclatura específica associada à periodização tradicional da História. Nesse sentido, o item mobiliza um conhecimento substantivo, uma vez que exige do estudante a recordação de informação factual relacionada a um conceito histórico consolidado (Seixas; Morton, 2013; Sáiz; Domínguez, 2017).

Embora o enunciado apresente algumas características atribuídas ao Paleolítico, tais informações funcionam apenas como pistas para a identificação da resposta correta, não

demandando do estudante a análise de processos históricos, a interpretação de evidências ou a compreensão das transformações ocorridas ao longo do tempo. Assim, a atividade cognitiva requerida restringe-se ao reconhecimento e à memorização de conteúdos antecipadamente trabalhados no contexto escolar.

Sob a perspectiva da Educação Histórica, a questão não mobiliza conceitos de segunda ordem, como mudança e continuidade, causas e consequências ou fontes e evidências, limitando-se à verificação da assimilação de um conteúdo substantivo. Desse modo, observa-se uma concepção de conhecimento histórico centrada na aquisição e reprodução de informações consideradas corretas, em detrimento do desenvolvimento de operações próprias do pensamento histórico (Lee, 2005; Seixas; Morton, 2013; Barca, 2021)

A Questão 30 (Quadro 6), aplicado ao 6º ano do 4º bimestre de 2024, apresenta um texto de apoio sobre a condição das mulheres em conventos quanto a perseguição sofrida por curandeiras que utilizam plantas e ervas para tratar enfermidades. Após a leitura, solicita-se que o estudante identifique como essas mulheres eram frequentemente tratadas naquele contexto histórico.

Quadro 6 — Questão 30 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 6º ano, no 4º bimestre de 2024

30. O texto a seguir trata da situação da mulher na Idade Média.

Mulheres na Idade Média

Durante a Idade Média, a Igreja Católica acolhia nos conventos muitas mulheres que não tinham apoio dos homens. Por outro lado, algumas mulheres eram perseguidas em razão de seus conhecimentos, como as curandeiras, que utilizavam plantas e ervas para tratar as pessoas, o que muitas vezes era considerado como feitiçaria.

COLLING, Ana Maria. Tempos diferentes, discursos iguais – a construção do corpo feminino na História. Dourados: Ed. UFGD, 2014 (adaptado).

Na Idade Média, as mulheres que usavam plantas e ervas para tratar as pessoas, muitas vezes, eram

- (A) valorizadas como sábias.
- (B) perseguidas como feiticeiras.
- (C) reconhecidas como médicas.
- (D) tratadas como milagreiras.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 6º ano, 4º Bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2024, p. 11.

Em termos formais, trata-se de uma questão de resposta única acompanhada por um texto historiográfico adaptado. Entretanto, embora o item apresente um documento, sua resolução não exige a análise ou a interpretação crítica do texto. A resposta correta encontra-se explicitamente enunciada no próprio material de apoio, uma vez que o texto afirma que as curandeiras eram perseguidas porque seus conhecimentos eram frequentemente associados à feitiçaria.

Nesse sentido, a operação cognitiva requerida do estudante restringe-se à localização e ao reconhecimento de uma informação presente no texto. Não se solicita a compreensão das relações entre Igreja, religiosidade e práticas de cura, tampouco a problematização das condições sociais e culturais que produziram a perseguição às mulheres acusadas de feitiçaria. Desse modo, o documento desempenha uma função predominantemente informativa, servindo como suporte para a identificação da resposta correta.

A questão, portanto, mobiliza prioritariamente conteúdos substantivos, relacionados ao conhecimento de características atribuídas à sociedade medieval (Seixas; Morton, 2013; Sáiz; Domínguez, 2017; Álvarez; Carrasco-Rodríguez, 2025). Nessa perspectiva, embora utilize um texto historiográfico, o item não demanda a mobilização de conceitos de segunda ordem, como evidência, interpretação, mudança e continuidade, e muito menos empatia histórica, uma vez que o estudante não é convidado a analisar a fonte, confrontar perspectivas ou construir explicações históricas.

Dessa forma, a questão evidencia uma concepção de conhecimento histórico centrada na identificação e reprodução de informações apresentadas pelo discurso historiográfico. O documento não é tratado como objeto de investigação, mas como meio de transmissão de um conteúdo considerado correto, reforçando uma compreensão da aprendizagem histórica vinculada ao reconhecimento de informações que são previamente disponibilizadas ao estudante.

Semelhantemente, a Questão 28 (Quadro 7), aplicada no 1º bimestre de 2025, apresenta um texto de apoio acerca da participação das mulheres no período Neolítico, destacando sua atuação no desenvolvimento da agricultura, da cerâmica, da tecelagem e de outras inovações técnicas. Em seguida, solicita ao estudante que identifique a alternativa que melhor expressa o papel desempenhado pelas mulheres nesse contexto histórico.

Quadro 7 — Questão 28 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 6º ano, no 1º bimestre de 2025

28. Leia o texto a seguir.

As mulheres no período Neolítico

As mulheres desempenharam um papel essencial na “Revolução Neolítica”, selecionando sementes, desenvolvendo a agricultura e criando ferramentas e métodos adequados para cultivo, colheita e armazenamento de grãos. Também foram responsáveis por inovações, como a produção de farinha, pão, o uso de fornos e técnicas de fermentação. Além disso, contribuíram para avanços na cerâmica, tecelagem e o cultivo de fibras como linho e algodão.

Disponível em:

<https://ensinarhistoria.com.br/mulheres-ao-longo-da-historia-1-pre-historia/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

No período Neolítico, pode-se afirmar que as mulheres

- (A) eram responsáveis somente pela criação das crianças.
- (B) eram excluídas das inovações técnicas.
- (C) tiveram pouca participação no desenvolvimento da vida.
- (D) foram responsáveis pelo desenvolvimento da agricultura, da cerâmica e da tecelagem.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 6º ano, 1º Bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2025, p. 11.

Em termos formais, trata-se de uma questão de resposta única com afirmativa incompleta, acompanhada por um texto de caráter informativo. A alternativa correta reproduz praticamente de forma literal as informações apresentadas no documento, tendo em vista que o texto afirma explicitamente que as mulheres contribuíram para o desenvolvimento da agricultura, da cerâmica e da tecelagem. Assim, a resolução da questão depende fundamentalmente da identificação de informações presentes no próprio enunciado.

Nesse sentido, a operação cognitiva exigida do estudante restringe-se exclusivamente à leitura e ao reconhecimento dos dados fornecidos. Ainda que o texto aborde uma temática relevante para a renovação dos estudos históricos, uma vez que trata da valorização da participação feminina em sociedades pré-históricas; não se solicita ao aluno que analise as evidências que sustentam essa interpretação, compare diferentes perspectivas historiográficas ou que reflita sobre os processos de construção do conhecimento histórico.

Em outras palavras, o documento não é utilizado como evidência a ser problematizada, mas como fonte de informações das quais se extrai diretamente a resposta correta. Dessa forma, conceitos de segunda ordem, como evidência, interpretação histórica ou mudança e continuidade, permanecem ausentes da atividade proposta.

Desse modo, a questão evidencia uma concepção de conhecimento histórico centrada na apropriação e no reconhecimento de informações consideradas válidas pelo discurso historiográfico escolar. Ainda que aborde uma temática associada à ampliação dos sujeitos históricos, a atividade mantém uma lógica avaliativa baseada na identificação de conteúdos substantivos, sem mobilizar operações cognitivas relacionadas ao pensamento histórico.

Já a Questão 30 (Quadro 8), aplicada no 4º bimestre de 2025, apresenta uma reportagem sobre os romances de cavalaria medievais, destacando a diferença entre a representação idealizada dos cavaleiros e a realidade histórica desses guerreiros. Após a leitura do texto, solicita-se que o estudante identifique o principal objetivo dos autores dessas narrativas.

Quadro 8 — Questão 30 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 6º ano, no 4º bimestre de 2025

30. Leia a reportagem a seguir sobre os romances de cavalaria.

SOBRE DRAGÕES E DONZELAS: ROMANCES DE CAVALARIA

Eles foram narrados em praças por toda Europa. Difundiram um ideal impossível de honra e amor verdadeiro (mesmo se ilícito). E não tinham qualquer relação com cavaleiros reais

Pense num cavaleiro. Mas não se esforce: não falamos da figura real da História, de guerreiros profissionais que lutavam em formação e cometiam atrocidades de todos os tipos. Pense no clichê da fantasia, dos filmes, séries, jogos e desenhos animados. O herói solitário e incorruptível que lutava fazendo o bem aos pobres e oprimidos. Esses eram os temas das novelas de cavalaria medieval. Essas histórias idealizavam a cavalaria, que, na vida real, era mais sanguinolenta e menos adepta de códigos rígidos de conduta. Nesse caso, tudo indica que o objetivo dos autores era popularizar as boas ações e valorizar os guerreiros medievais que se portassem com nobreza e bons modos. É como se essas obras apresentassem um ideal de vida a ser seguido pelos militares.

Disponível em:

<https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/romances-de-cavalaria.phtml>

Acesso em: 08 nov. 2025.

De acordo com o texto, as novelas de cavalaria medievais apresentavam os cavaleiros como heróis, o que era diferente da realidade histórica. O principal objetivo dos autores dessas novelas tão populares no período da Idade Média era

- (A) denunciar a violência dos cavaleiros na vida real.
- (B) relatar a realidade das batalhas sangrentas da época.
- (C) mostrar a solidão dos cavaleiros medievais da vida real.
- (D) idealizar os cavaleiros como homens gentis e honrados.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 6º ano, 4º Bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2025, p. 14.

A questão apresenta aos estudantes uma reportagem que distingue a figura histórica dos cavaleiros medievais de sua representação nos romances de cavalaria. O texto afirma que essas narrativas construíam uma imagem idealizada dos guerreiros, apresentando-os como heróis virtuosos e defensores dos mais fracos, apesar de essa representação não corresponder integralmente à realidade histórica.

Tal abordagem poderia favorecer reflexões importantes sobre a produção de narrativas acerca do passado, permitindo problematizar as diferenças entre acontecimentos históricos e suas representações. A própria reportagem sugere que os romances de cavalaria não buscavam retratar fielmente a realidade medieval, mas difundir determinados valores e modelos de conduta. Desse modo, o documento oferece elementos que poderiam contribuir para a compreensão de que as representações do passado são construções históricas situadas em contextos específicos.

Entretanto, a questão não explora essas possibilidades analíticas. Ao solicitar apenas a identificação do objetivo dos autores das novelas de cavalaria, conduz o estudante à localização de uma informação explicitamente apresentada no texto. A resposta correta encontra-se praticamente reproduzida no documento, dispensando a elaboração de inferências ou a problematização da relação entre narrativa e realidade histórica.

Assim, embora o texto mobilize um tema que se aproxima de conceitos de segunda ordem relacionados à interpretação e à construção das narrativas sobre o passado, a atividade avaliativa permanece centrada no reconhecimento de uma informação explícita. Consequentemente, privilegia-se a assimilação de um conteúdo substantivo em detrimento da reflexão sobre os processos de produção dos discursos históricos e das representações do passado.

Nesse sentido, a questão evidencia uma concepção de conhecimento histórico que valoriza mais a apropriação de informações fornecidas pelos textos do que a análise crítica das formas pelas quais o passado é narrado e significado. Com efeito, no que se refere às questões aplicadas no 6º ano, constatou-se a predominância de conteúdos substantivos, com pouca problematização consistente, em detrimento da mobilização de conceitos de segunda ordem. Conforme destaca Lee (2003):

Só quando as crianças compreenderem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade com algumas hipóteses de sucesso (p. 25)

Nesse sentido, verifica-se que os exames privilegiam a apropriação de conteúdos substantivos, mas apresentam dificuldades em promover a articulação desses conhecimentos com conceitos de segunda ordem. Tal característica sugere uma concepção de conhecimento histórico mais voltada ao reconhecimento de informações do que ao desenvolvimento das operações cognitivas próprias da investigação histórica.

5.3.2 *Análise do 7º ano*

A Questão 15 (Quadro 9), aplicada ao 7º ano no 4º bimestre de 2022, apresenta uma reportagem sobre o reconhecimento internacional do território Quilombola Kalunga, em Goiás, destacando sua preservação ambiental e a importância desse espaço para a comunidade local. A partir desse documento, solicita-se que o estudante identifique a definição de quilombo entre as alternativas apresentadas.

Quadro 9 — Questão 15 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 7º ano, no 4º bimestre de 2022

QUESTÃO 15

Leia, a seguir, uma reportagem do portal G1 sobre o território Quilombo Kalunga.

O território Quilombo Kalunga, localizado no norte de Goiás, foi reconhecido por um programa ambiental da ONU como o primeiro Território e Área Conservada por Comunidades Indígenas e Locais (Ticca) do Brasil. O título internacional é concedido a regiões que

mantêm a conservação da natureza e asseguram o bem-estar de seu povo. O presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK), Jorge Moreira de Oliveira, de 53 anos, diz que o reconhecimento é motivo de orgulho para a comunidade. “Sentimos orgulho de mostrar para o mundo que vivemos há 300 anos nesse território e continua preservado. Eu me sinto honrado de viver nesse território preservado. É um orgulho muito grande”, afirma.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/02/11/quilombo-kalunga-e-reconhecido-pela-onu-como-primeiro-territorio-no-brasil-conservado-pela-comunidade.ghml>. Acesso em: 14 out. 2022 (adaptado).

No Brasil durante a escravidão, muitos quilombos foram formados e, ainda hoje, existem algumas comunidades remanescentes dos Quilombos, como o Kalunga em Goiás, por exemplo. É possível definir quilombo como

- (A) um vasto território rural de terras cultivadas onde se pratica um único tipo de cultura agrícola.
- (B) comunidades formadas por escravizados fugidos, que resistiam e lutavam contra a escravidão.
- (C) aldeamentos, nos quais jesuítas educavam os escravizados a viverem de acordo com a religião cristã.
- (D) pequenos centros urbanos onde a população praticava o comércio como forma de trabalho.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 7º ano, 4º Bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2022, p. 11.

A escolha do texto aproxima o conteúdo escolar de uma realidade contemporânea ao relacionar o passado escravista brasileiro à permanência das comunidades quilombolas na atualidade. Essa articulação poderia abrir espaço para discussões sobre processos históricos de longa duração, formas de resistência da população negra, construção de identidades coletivas e permanências que conectam diferentes temporalidades.

Apesar desse potencial, a questão não explora essas dimensões. As informações apresentadas sobre a comunidade Kalunga e seu reconhecimento pela Organização das Nações Unidas não são mobilizadas na resolução do item. A resposta depende apenas do domínio de uma definição previamente estabelecida de quilombo como comunidade formada por escravizados fugidos que resistiram ao regime escravista.

A operação cognitiva exigida, portanto, está vinculada ao reconhecimento de um conceito histórico já consolidado, e não à análise das informações presentes no documento. A reportagem funciona apenas como suporte contextual, sem exigir que o estudante examine evidências, interprete a construção da narrativa ou problematize os sentidos atribuídos à existência contemporânea das comunidades quilombolas.

A questão revela, assim, uma concepção de conhecimento histórico centrada na reprodução de conceitos e informações substantivas. Mesmo ao mobilizar um tema socialmente relevante, a atividade não favorece uma compreensão histórica mais complexa sobre os processos de resistência, memória e luta por reconhecimento que envolvem as comunidades quilombolas. O item verifica, sobretudo, a apropriação de um conceito relacionado à escravidão no Brasil, deixando em segundo plano operações próprias do pensamento histórico, como a interpretação crítica de fontes e a construção de relações entre passado e presente.

A questão 28 (Quadro 10), aplicada ao 7º ano no segundo bimestre de 2023, aborda as medidas adotadas pela Igreja Católica no contexto da Reforma Protestante, solicitando ao estudante a identificação de uma das principais ações associadas à Contrarreforma.

Quadro 10 — Questão 28 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 7º ano, no 2º bimestre de 2023

28. Logo após a Reforma Protestante, a Igreja Católica iniciou uma série de medidas para tentar conter o avanço do protestantismo. Essas medidas ficaram conhecidas como Contrarreforma. Entre as principais medidas tomadas pela Igreja Católica está a

- (A) cobrança de indulgências.
- (B) venda de relíquias sagradas.
- (C) criação de novas ordens religiosas.
- (D) reedição de livros greco-romanos.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 7º ano, 2º Bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2023, p. 13.

Diferentemente de outros itens acompanhados por documentos, essa questão não apresenta texto de apoio ou fonte histórica, estruturando-se exclusivamente a partir de um enunciado informativo e de alternativas que mobilizam conhecimentos previamente escolarizados.

Embora o tema possibilite discussões relacionadas aos conflitos religiosos do século XVI, às disputas de poder entre diferentes grupos cristãos e às estratégias de reorganização da Igreja Católica diante do avanço protestante, o item reduz o processo histórico ao reconhecimento de uma medida específica: a criação de novas ordens religiosas. Assim, a operação cognitiva exigida do estudante concentra-se na recuperação de uma informação factual já consolidada no ensino escolar.

Nesse sentido, a questão mobiliza predominantemente conteúdos substantivos ou de primeira ordem, conforme a distinção proposta por Seixas e Morton (2013), uma vez que exige o domínio de um acontecimento, conceito ou informação histórica específica, sem solicitar procedimentos relacionados à investigação histórica. Não são mobilizados, por exemplo, conceitos de segunda ordem vinculados à análise das motivações dos sujeitos históricos, à compreensão das relações de causalidade ou à interpretação das diferentes perspectivas envolvidas no processo da Reforma e da Contrarreforma.

Desse modo, o item privilegia uma concepção de conhecimento histórico fundamentada na identificação e reprodução de informações consideradas corretas sobre o passado. Ainda que a temática apresente potencial para problematizar conflitos, permanências e transformações no campo religioso europeu, a estrutura da questão limita a participação do estudante como intérprete do conhecimento histórico, aproximando-o mais da posição de reconhecedor de conteúdos previamente estabelecidos.

A questão 24 (Quadro 11), aplicada ao 7º ano no primeiro bimestre de 2024, apresenta como documento um trecho do relato de Bernal Díaz del Castillo sobre a chegada dos espanhóis a Tenochtitlán. O texto descreve a organização do mercado asteca e a diversidade de produtos comercializados, sendo utilizado como base para que o estudante identifique uma característica do comércio existente na capital do Império Asteca.

Quadro 11 — Questão 24 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 7º ano, no 1º bimestre de 2024

24. Leia a seguir um trecho do relato do espanhol Bernal Díaz del Castillo ao chegar à cidade de Tenochtitlán, capital do Império Asteca.

Quando lá chegamos, ficamos impressionados com a multidão de pessoas e a ordem que prevalecia, assim como a vasta quantidade de mercadorias. Os artigos se distinguiam em ouro, prata, joias, plumas,

mantas, chocolate, peles curtidas ou não, sandálias e outras manufaturas de raízes e fibras de juta. O mercado de carne vendia aves domésticas, caça e cachorros. Vegetais, frutas, comida preparada, sal, pão, mel e massas doces eram também lá vendidas.

MEGGERS, BettyJ. América pré-histórica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. In: PINSKY, Jaime. História da América através de textos e documentos. São Paulo: contexto, 2004 (adaptado).

Com relação ao comércio em Tenochtitlán é correto afirmar que

- (A) contava com grande variedade de mercadorias.
- (B) contava com reduzida participação popular.
- (C) possuía pouca variedade de mercadorias.
- (D) iniciou-se após a chegada dos espanhóis.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 7º ano, 1º Bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2024, p. 9.

Embora a presença de um relato histórico possa favorecer discussões relacionadas à produção das narrativas sobre o passado, à autoria das fontes e aos diferentes olhares envolvidos na conquista da América, a questão limita-se à localização de uma informação diretamente apresentada no documento. A alternativa correta decorre da identificação da passagem que destaca a “vasta quantidade de mercadorias” e a diversidade de produtos comercializados, sem exigir uma análise sobre as condições de produção do relato ou sobre as relações entre conquistadores e povos indígenas.

Nesse sentido, apesar de mobilizar uma fonte histórica, o item não explora procedimentos associados aos conceitos de segunda ordem, especialmente aqueles relacionados à análise de evidências, à interpretação das perspectivas presentes nos documentos e à problematização das narrativas históricas. Conforme discutem Seixas e Morton (2013), o trabalho com fontes constitui uma dimensão fundamental do pensamento histórico, uma vez que envolve compreender os documentos não como reproduções transparentes do passado, mas como vestígios produzidos em determinados contextos e por sujeitos situados historicamente.

Dessa forma, a questão permanece predominantemente vinculada aos conteúdos substantivos ou de primeira ordem, pois solicita o reconhecimento de uma característica factual sobre a sociedade asteca. A fonte, nesse caso, funciona mais como um recurso textual para apresentação da informação do que como evidência histórica a ser interrogada pelo estudante. Assim, o item evidencia uma concepção de conhecimento histórico centrada na aquisição de

informações sobre o passado, ainda que utilize um documento com potencial para desenvolver operações cognitivas mais complexas.

A questão 25 (Quadro 12), aplicada ao 7º ano no quarto bimestre de 2024, apresenta um texto sobre o comércio atlântico de pessoas escravizadas, destacando as formas de captura, negociação e circulação de indivíduos africanos durante a expansão das relações comerciais europeias. O item solicita ao estudante a identificação das mercadorias utilizadas nas trocas realizadas no continente africano, tendo como resposta correta os produtos mencionados diretamente no texto, como tecidos, armas, pólvora e aguardente.

Quadro 12 — Questão 25 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 7º ano, no 4º bimestre de 2024

Leia o texto a seguir para responder às questões 25 e 26.

Comércio atlântico de pessoas escravizadas

Em todos os lugares que os europeus passaram a frequentar se tornou comum o comércio de gente. Prisioneiros de guerra, pessoas sequestradas de suas aldeias quando caminhavam distraídas, apanhadas em tocaias, eram vendidas em troca de armas, pólvora, tecidos, tabaco baiano no golfo do Benin, aguardente carioca em Angola e uma diversidade de mercadorias que variava daqui para ali. Essas pessoas vinham de lugares diferentes, negociadas de mercado em mercado, do interior em direção ao litoral, onde as embarcações europeias esperavam para completar suas cargas humanas. Estas seriam vendidas na América e nas ilhas do Caribe e tornariam possível o desenvolvimento das economias coloniais para o enriquecimento das metrópoles europeias.

MELLO. Marina de Souza, *África e Brasil Africano*. São Paulo: Ática, 2014.

25. Entre as mercadorias utilizadas como troca para a aquisição de pessoas escravizadas no continente africano é possível citar

- (A) plantas, ouro e produtos têxteis indianos.
- (B) livros, especiarias e animais exóticos.
- (C) tecidos, armas, pólvora e aguardente.
- (D) vinhos, café e joias.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 7º ano, 4º Bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2024, p. 10-11.

A escolha dessa temática aproxima o item de um processo histórico fundamental para compreender a formação das sociedades americanas e as relações econômicas estabelecidas no

mundo atlântico. Entretanto, a forma como a questão é estruturada desloca a atenção do processo histórico para a identificação de informações pontuais presentes no texto. O estudante é solicitado a reconhecer quais mercadorias eram utilizadas nas trocas envolvendo pessoas escravizadas, estabelecendo uma relação direta entre a informação apresentada no documento e a alternativa correta.

O texto utilizado como apoio poderia favorecer uma análise mais aprofundada acerca dos sujeitos envolvidos no tráfico atlântico, das relações de poder que sustentaram a escravização e das diferentes dimensões desse processo histórico. No entanto, a fonte não é tratada como um vestígio a ser interrogado, mas como um suporte para a obtenção de uma resposta previamente determinada.

Essa operação aproxima o item dos conhecimentos substantivos ou de primeira ordem, relacionados ao domínio de acontecimentos, conceitos e informações históricas. Como destaca Lee (2003):

[...] A empatia histórica pode ser pensada, não apenas como realização, mas também como disposição. Dificilmente se poderá dizer que entenderam a História os alunos que frequentaram a disciplina de História e que mantêm uma rejeição completa relativamente às pessoas no passado, que não as vêem como seres humanos com direito ao mesmo respeito que exigimos para nós. Se os alunos não têm essa disposição para tratar as pessoas no passado honestamente, reconhecendo os motivos por que o fizeram – pelo menos como assunção geral – então a disciplina de história falhou nos seus mais importantes e fundamentais propósitos (p. 21).

A questão revela, portanto, uma distância entre a complexidade do tema selecionado e a operação cognitiva solicitada ao estudante. O tráfico atlântico de pessoas escravizadas aparece reduzido ao reconhecimento de elementos isolados do processo, enquanto aspectos relacionados à construção histórica do fenômeno, às experiências dos sujeitos envolvidos e aos mecanismos de dominação permanecem fora do campo de análise do item.

Ainda que o texto promova uma denúncia da violência inerente à escravidão, a questão não convoca o aluno a refletir criticamente sobre essa violência. Assim, confirma-se que o caráter traumático do comércio atlântico é parcialmente neutralizado pelo formato objetivo da avaliação, que transforma uma prática de extrema brutalidade em um simples exercício de identificação de mercadorias, sem mobilizar uma empatia histórica.

Aplicada ao 7º ano no primeiro bimestre de 2025, a questão 25 (Quadro 13) aborda o processo de formação dos Estados Modernos europeus a partir de um texto didático que apresenta a centralização política e administrativa como uma transformação gradual ocorrida a partir do século XII. O item solicita ao estudante identificar uma característica desse processo, sendo considerada correta a alternativa que afirma que a formação dos Estados ocorreu de maneira específica em cada reino.

Quadro 13 — Questão 25 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 7º ano, no 1º bimestre de 2025

25. Leia o texto a seguir.

Formação dos Estados Modernos

A partir do século 12, teve início na Europa o processo de formação dos Estados Modernos. A centralização política e administrativa desses Estados que surgiam foi um movimento longo, marcado por muitas dificuldades e incertezas para os reis. Esse processo também foi bastante diversificado, ocorrendo em épocas e de formas diferentes de acordo com os reinos.

Ferreira, Lier. Amplitude: história, 7: ensino fundamental: anos finais. -- 1. ed. -- São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

A formação dos Estados Modernos europeus, iniciada a partir do século 12, ocorreu

- (A) de forma específica em cada reino.
- (B) com a perda de autoridade dos reis.
- (C) a partir do enfraquecimento da burguesia.
- (D) ao mesmo tempo em todos os reinos europeus.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 7º ano, 1º Bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2025, p. 11.

Nessa questão, o texto-base apresenta ao estudante a ideia de que o processo de centralização política e administrativa não ocorreu de maneira linear ou uniforme, mas assumiu características distintas conforme as condições históricas, econômicas e sociais de cada reino.

No entanto, a resolução do item exige uma operação cognitiva limitada, tendo em vista que a alternativa correta pode ser identificada a partir da localização de informações explicitamente apresentadas no próprio texto, mobilizando predominantemente habilidades de reconhecimento e identificação.

Sendo assim, mesmo que o enunciado introduza, ainda que de forma inicial, a categoria de mudança e continuidade ao indicar que a formação dos Estados ocorreu em diferentes ritmos e contextos, essa possibilidade não é aprofundada pela atividade avaliativa. A questão não solicita ao estudante que analise os fatores que explicam essas diferenças, estabeleça relações entre processos históricos ou interprete as transformações políticas em sua complexidade. Desse modo, a tarefa reduz-se à compreensão literal do texto-base, sem mobilizar de forma significativa operações próprias do pensamento histórico.

5.3.3 Análise do 8º ano

A Questão 11 (Quadro 14) utiliza uma charge como recurso para abordar a Constituição de 1824, primeira Carta Magna do Brasil. O enunciado solicita que o estudante identifique o mecanismo institucional que caracterizou a organização do poder político durante o Primeiro Reinado, relacionando a centralização administrativa à instituição do Poder Moderador.

Quadro 14 — Questão 11 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 8º ano, no 3º bimestre de 2022

QUESTÃO 11
Leia a charge sobre a Constituição de 1824.



Disponível em:
<https://www.portaldovestibulando.com/2013/01/constituicao-de-1824-inspiracao.html>
 . Acesso em: 09 jun. 2022.

A Constituição de 1824, primeira Carta Magna do Brasil, instituiu a

centralização da administração do Brasil nas mãos de Dom Pedro I ao estabelecer o Poder

- (A) Legislativo.
- (B) Executivo.
- (C) Moderador.
- (D) Judiciário.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 8º ano, 3º Bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2022, p. 7.

A imagem, ao representar Dom Pedro I afirmando estar “acima” da Constituição, produz um efeito de ironia que antecipa a interpretação legitimada pelo próprio enunciado acerca do funcionamento político do Império. O texto da questão explicita que a Constituição de 1824 instituiu a centralização da administração nas mãos de Dom Pedro I, solicitando ao aluno a identificação do poder que possibilitou tal concentração. A charge, portanto, opera como um dispositivo pedagógico que reforça um sentido específico: a figura do imperador como detentor de um poder situado acima das demais instâncias do Estado.

Contudo, a presença da charge não é efetivamente mobilizada na resolução do item. A resposta pode ser obtida a partir do reconhecimento de uma informação factual sobre a Constituição de 1824: a criação do Poder Moderador como mecanismo que ampliava as atribuições do imperador e centralizava o poder político. Dessa forma, a operação cognitiva predominante restringe-se à identificação de um conteúdo previamente estudado, sem exigir do estudante a interpretação dos elementos visuais presentes no documento ou a análise das relações de poder expressas na representação.

Não obstante a questão aborde uma temática que possibilitaria discutir conceitos relacionados à autoridade, centralização política, cidadania e limites da participação no Brasil imperial, o item reduz essa complexidade à associação entre Constituição de 1824 e Poder Moderador. A charge funciona apenas como elemento ilustrativo, não como fonte histórica a ser interrogada.

Assim, a questão evidencia uma concepção de conhecimento histórico centrada na recuperação de informações substantivas, privilegiando a memorização de conceitos e acontecimentos em detrimento da mobilização de operações próprias do pensamento histórico. Apesar de apresentar um documento potencialmente significativo, a atividade não favorece a análise

crítica das fontes nem a compreensão das disputas e significados históricos envolvidos na construção do Estado imperial brasileiro.

A Questão 25 (Quadro 15) utiliza uma charge para abordar a colonização belga no Congo no século XIX, destacando as práticas de exploração associadas ao domínio de Leopoldo II. A escolha da fonte é significativa, pois a imagem apresenta elementos simbólicos que permitem discutir a violência colonial, as relações de poder entre colonizadores e colonizados e as formas pelas quais a dominação europeia foi representada no período.

Quadro 15 — Questão 25 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 8º ano, no 4º bimestre de 2023

25. Leia a charge a seguir.



IN THE RUBBER COILS.

SCENE—The Congo "Free" State.

Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Punch_congo_rubber_cartoon.jpg#/media/Ficheiro:Punch_congo_rubber_cartoon.jpg. Acesso em: 26 out. 2023.

A charge faz referência à colonização belga no Congo iniciada no século 19. Nela podemos identificar um homem congolês envolvido por uma

cobra de borracha com a cabeça do rei belga Leopoldo II. A dominação belga impactou fortemente as comunidades locais do Congo pois

- (A) foi marcada por situações de exploração cruel contra o povo colonizado.
- (B) promoveu ações humanitárias para beneficiar a população local.
- (C) incentivou a preservação da diversidade cultural congoleza.
- (D) promoveu políticas de desenvolvimento econômico e social da região.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 8º ano, 4º bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2023, p. 11.

Apesar desse potencial, a questão não explora efetivamente as possibilidades interpretativas oferecidas pela charge. Para chegar à resposta correta, o estudante não precisa analisar os elementos visuais, compreender os sentidos atribuídos à representação ou refletir sobre a perspectiva construída pela fonte. Basta reconhecer que a colonização belga no Congo foi marcada por práticas de exploração e violência contra as populações locais.

Nesse sentido, a charge assume uma função mais ilustrativa do que propriamente analítica, mesmo que esteja presente como documento histórico, ela não é utilizada como evidência a ser interrogada pelo estudante. Não são mobilizadas questões relacionadas à autoria, ao contexto de produção, às escolhas simbólicas da imagem ou às formas de representação da experiência colonial.

A questão, portanto, privilegia a identificação de um conteúdo substantivo relacionado ao imperialismo europeu na África. A temática poderia favorecer uma compreensão histórica mais ampla sobre colonialismo, violência, relações de poder e construção de narrativas sobre o passado, mas a atividade avaliativa limita-se ao reconhecimento de uma informação previamente estabelecida. Dessa forma, operações associadas ao pensamento histórico, como a interpretação de fontes e a análise crítica das representações, permanecem pouco exploradas.

A Questão 28 (Quadro 16) utiliza duas imagens para abordar as relações entre industrialização e impactos ambientais em diferentes temporalidades. A comparação entre uma pintura de Londres durante a Primeira Revolução Industrial e uma fotografia de um grande centro urbano contemporâneo possibilita, em princípio, discutir as transformações provocadas pelo desenvolvimento industrial, bem como as permanências relacionadas à emissão de poluentes e à degradação ambiental.

Quadro 16 — Questão 28 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 8º ano, no 1º bimestre de 2024

28. Compare as imagens a seguir.

Imagem 1



Imagem 2



Disponíveis em:

<https://medium.com/cliio-historia-e-literatura/dia-de-combate-%C3%A0-polui%C3%A7%C3%A3o-5fc300f75c30>.

<https://revistaadnormas.com.br/2020/07/21/poluicao-do-ar-invisivel-e-letal>. Acesso em: 07 fev. 2023.

A imagem 1 é uma pintura da paisagem de Londres durante a primeira Revolução Industrial, no século 18. A imagem 2 é uma fotografia de um grande centro urbano e industrial do século 21. As imagens 1 e 2 demonstram que

(A) desde o princípio, a industrialização impactou seriamente o meio ambiente através da emissão de poluentes e a destruição de recursos naturais.

(B) a primeira fase da industrialização promoveu poluição ambiental, mas a atual reduziu significativamente a emissão de poluentes.

- (C) as ações de controle de emissão de poluentes eram realizadas desde o início da industrialização e permanecem nos tempos atuais.
- (D) a poluição industrial dos séculos 18 e 19 eram inexistentes, mas a do tempo presente se tornou um problema crítico.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 8º ano, 1º bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2024, p. 12.

Percebe-se que a questão não explora efetivamente as possibilidades analíticas presentes na comparação entre as imagens. Para responder ao item, o estudante precisa apenas reconhecer a associação entre industrialização e poluição ambiental, identificando a alternativa que afirma que os impactos ambientais acompanham o processo de industrialização desde seus primeiros momentos.

Logo, não é necessário analisar as características das representações, estabelecer diferenças entre os contextos históricos apresentados ou refletir sobre as mudanças e permanências nas relações entre sociedade, tecnologia e natureza.

As imagens, nesse caso, funcionam mais como recursos de contextualização do que como fontes históricas a serem interpretadas. A atividade, portanto, não solicita que o estudante examine os elementos visuais, compreenda as condições de produção das imagens ou construa explicações sobre os diferentes significados atribuídos à industrialização em cada período.

Sendo assim, a questão privilegia a identificação de uma relação causal já consolidada entre industrialização e problemas ambientais. Embora a temática permita mobilizar conceitos relacionados à mudança e continuidade, temporalidade histórica e relações entre passado e presente (Gómez-Carrasco; Molina; Puche, 2014; Sáiz; Rodríguez, 2017; Seixas; Morton, 2013), o item restringe-se ao reconhecimento de um conteúdo substantivo. Assim, o potencial das fontes imagéticas para desenvolver operações do pensamento histórico, como comparação, interpretação e construção de explicações históricas também não são exploradas.

A Questão 23 (Quadro 17) utiliza uma fotografia como documento histórico para abordar as reivindicações do movimento operário no início do século XX. O registro apresenta trabalhadores de uma mina na Austrália com um banner que expressa a defesa da jornada de oito horas de trabalho, oito horas de recreação e oito horas de descanso, possibilitando discutir as condições de trabalho no contexto da industrialização e as lutas sociais pela conquista de direitos trabalhistas.

Quadro 17 — Questão 23 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 8º ano, no 4º bimestre de 2024

23. Observe o registro a seguir.



Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/1-de-maio-dos-trabalhadores/> Acesso em: 11 nov. 2024.

Trabalhadores de uma mina na Austrália erguem banner com o lema “8 horas de trabalho, 8 horas de recreação e 8 horas de descanso”. Fotografia de 1912.

Entre as reivindicações trabalhistas desse período estava

- (A) o fim do pagamento de horas extras.
- (B) a implementação de valores fixos de aluguéis.
- (C) o aumento das horas trabalhadas nas fábricas.
- (D) garantir a jornada de trabalho de 8 horas diárias.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 8º ano, 4º bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2024, p. 10.

Nesse item, novamente, a fotografia não é explorada como uma fonte histórica a ser analisada pelo estudante. O documento funciona principalmente como recurso ilustrativo para introduzir um conteúdo. A atividade não mobiliza aspectos relacionados à produção da fonte, como o contexto em que a fotografia foi produzida, os sujeitos envolvidos ou os significados atribuídos ao lema presente no *banner*. Também não favorece uma reflexão sobre as relações entre exploração do trabalho, organização coletiva e conquista de direitos sociais.

Nesse sentido, observa-se uma exigência predominantemente descritivo e confirmatória, uma vez que o estudante é conduzido apenas à identificação direta de uma informação explícita presente na legenda da imagem. Assim, embora a questão utilize de uma fonte histórica com significativo potencial para a reflexão crítica, especialmente no que se refere à mobilização da

evidência histórica, o item se estrutura em um modelo avaliativo que privilegia o reconhecimento imediato de informações, em detrimento de análise crítica fundamentada em conceitos de segunda ordem.

A Questão 24 (Quadro 18) utiliza um texto didático como suporte para abordar a formação dos Estados Nacionais na América do Sul após os processos de independência. O enunciado apresenta características gerais desses novos Estados, destacando elementos como território definido, soberania política e organização institucional própria, e solicita ao estudante a identificação dos aspectos que caracterizam um Estado Nacional.

Quadro 18 — Questão 24 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 8º ano, no 2º bimestre de 2025

24. O trecho abaixo refere-se à formação dos Estados Nacionais da América do Sul após o processo de independência. Leia-o.

Formação dos Estados Nacionais na América do Sul

Após a Independência, as antigas colônias que formavam a América Espanhola começaram a se organizar em Estados Nacionais. Esses novos países tinham territórios definidos e governos soberanos não dominados por nações colonizadoras. Além disso, esses novos Estados passaram a ser governados por suas próprias leis e instituições políticas.

Ferreira, Lier et. al. Amplitude: História, 8: ensino fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

As características de um Estado Nacional são

- (A) um território sem limites definidos, governados por outras nações.
- (B) um país com um território definido, governo soberano e instituições próprias.
- (C) um território sem governo próprio, mas com aspectos culturais e identitários definidos.
- (D) a permanência do governo da Coroa espanhola mesmo após o processo de independência.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 8º ano, 2º bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2025, p. 11.

Apesar de tratar de um tema que envolve processos históricos complexos, a questão reduz a tarefa do estudante ao reconhecimento de informações já apresentadas no próprio texto. Não é necessário compreender as circunstâncias que envolveram a formação dos Estados sul-americanos,

analisar os conflitos e interesses presentes nesses processos ou refletir sobre as relações entre independência, soberania e construção das identidades nacionais.

O trecho utilizado funciona, portanto, mais como um apoio para a localização da resposta do que como um elemento que estimule a interpretação histórica. A questão não explora as diferentes experiências de formação dos Estados na América do Sul nem problematiza as permanências e contradições desses processos, como a manutenção de desigualdades sociais, a exclusão de determinados grupos e os limites da ideia de soberania no período pós-independência.

Ademais, as alternativas incorretas funcionam como distratores eficazes, porém, excessivamente simplificados, na medida que contrapõe o conceito de Estado Nacional a situações que se opõem ao contexto pós-independência, como a manutenção do domínio espanhol ou a inexistência de um governo próprio. Neste cenário, reduz-se significativamente o grau de complexidade cognitiva exigido do estudante, favorecendo uma resposta baseada no reconhecimento imediato da definição correta. Diante disso, a questão permanece ancorada em uma abordagem descritiva e pouco problematizada, sem explorar as tensões, disputas, exclusões e permanências que caracterizam sua construção histórica nas américas.

Por fim, conforme se observa nas questões do 8º ano, ainda que sejam mobilizadas fontes com potencial para problematização, o que se exige do aluno é, predominantemente, uma leitura passiva, orientada para a seleção de uma resposta previamente definida, sem demandar operações cognitivas que problematizam as fontes em sua complexidade. Segundo Ashby (2003):

Para compreender as fontes como evidência, os alunos têm de ser capazes de fazer a distinção entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional. O que é que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte pode dizer-nos, sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo? Estas são duas questões importantes para levar os alunos a fazer uma aproximação mais eficaz à análise da fonte. Ser capaz de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes é uma parte importante do ofício do historiador e é preciso que os alunos aprendam como responder e fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar aquilo a que nunca pensaram chegar (p. 50).

À luz dessa perspectiva, verifica-se que as questões analisadas não promovem a distinção entre os diferentes níveis de intencionalidade das fontes, tampouco incentivam a formulação de

inferências históricas, limitando o desenvolvimento das competências associadas ao uso da evidência e afastando-se de uma abordagem que favoreça o pensamento histórico.

5.3.4 Análise do 9º ano

A Questão 11 (Quadro 19) utiliza a letra da canção Cidadão, de Lúcio Barbosa, como recurso para abordar as transformações sociais decorrentes do processo de modernização brasileira ao longo do século XX. A narrativa presente na música acompanha a trajetória de um trabalhador migrante que participa da construção de espaços urbanos, mas permanece excluído dos benefícios produzidos por seu próprio trabalho. A fonte permite discutir temas como migração interna, urbanização, desigualdade social, direitos sociais e as experiências vividas pelos trabalhadores no contexto da modernização do país.

Quadro 19 — Questão 11 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 9º ano, no 3º bimestre de 2022

Leia a letra da música “Cidadão”, de autoria de Lúcio Barbosa, gravada em 1979.

Tá vendo aquele edifício, moço?	Vem pra mim toda contente
Ajudei a levantar	Pai vou me matricular
Foi um tempo de aflição	Mas me diz um cidadão
Eram quatro condução	Criança de pé no chão
Duas pra ir, duas pra voltar	Aqui não pode estudar
[...]	Esta dor doeu mais forte
Tá vendo aquele colégio, moço?	Por que é que eu deixei o norte?
Eu também trabalhei lá	Eu me pus a me dizer
Lá eu quase me arrebento	Lá a seca castigava,
Pus a massa, fiz cimento	mas o pouco que eu plantava
Ajudei a rebocar	Tinha direito a colher
Minha filha inocente	[...]

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ze-geraldo/cidadao.html> Acesso em: 24 jun. 2022.

QUESTÃO 11

O processo de modernização ocorrido no Brasil, entre os anos de 1930 a 1960, provocou mudanças (econômica, cultural e social) para a maioria da população brasileira, contudo, problemas como a desigualdade social continuaram sem solução, ou até mesmo agravaram. Como saída para esse problema, as pessoas

- (A) procuraram como alternativa de trabalho a região sul, que concentrava o maior número de indústrias do país.
- (B) buscaram permanecer nas áreas rurais, pois garantiam uma melhor qualidade de vida e trabalho.
- (C) saíram de seu estado natal e migravam para a região sudeste em busca de melhores condições de vida e trabalho.
- (D) deixaram o Brasil em busca de novas oportunidades e condições de vida em países de diferentes continentes.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 9º ano, 3º bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2022, p. 7-8.

No entanto, apesar dessas possibilidades, a questão não explora a complexidade da narrativa apresentada. A resolução do item depende da identificação de uma informação relativamente explícita na letra, especialmente quando o personagem menciona sua saída do Norte em direção a outras regiões em busca de melhores condições de vida. Dessa forma, a música funciona principalmente como um contexto para a confirmação de um conhecimento previamente esperado sobre os fluxos migratórios em direção ao Sudeste brasileiro.

Além disso, a atividade não demanda que o estudante interprete os significados sociais da canção, analise a perspectiva do sujeito retratado ou reflita sobre as contradições do processo de modernização descritas na própria letra. Aspectos centrais da narrativa, como a exclusão educacional, a precarização das condições de trabalho e a persistência das desigualdades sociais, permanecem secundarizados na resolução da questão.

Assim, embora mobilize uma fonte rica em possibilidades interpretativas, o item concentra-se no reconhecimento de um conteúdo substantivo relacionado às migrações internas no Brasil. A complexidade da narrativa é reduzida à identificação de informações, o que limita a mobilização de conceitos de segunda ordem associados à interpretação, à contextualização e à construção de explicações históricas.

Já a Questão 02 (Quadro 20) utiliza uma imagem do Muro de Berlim para abordar um dos principais símbolos da Guerra Fria. A temática possui potencial para discutir as tensões ideológicas entre os blocos capitalista e socialista, as disputas geopolíticas do período e os impactos dessas divisões na vida cotidiana da população alemã.

Quadro 20 — Questão 02 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 9º ano, no 4º bimestre de 2023

02. Observe a imagem a seguir do Muro de Berlim, em 1961.



BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade e cidadania, 9º Ano. FTD, 2020.

Em 1961 foi construído o Muro de Berlim que dividia a capital da Alemanha em duas partes: Berlim Ocidental e Berlim Oriental. O Muro de Berlim se tornou um dos maiores símbolos da Guerra Fria, pois

- (A) facilitou o diálogo entre os líderes da OTAN e do Pacto de Varsóvia no período.
- (B) impedia a passagem das pessoas do lado socialista para o lado capitalista da cidade.
- (C) servia como defesa da cidade contra invasões inimigas durante a Segunda Guerra.
- (D) facilitou o comércio entre a Alemanha Ocidental e a Alemanha Oriental.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 9º ano, 4º bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2023, p. 3.

Percebe-se que a imagem desempenha um papel secundário na resolução da questão. O item não exige que o estudante observe seus elementos visuais, interprete a cena representada ou estabeleça relações entre a fotografia e o contexto histórico de sua produção. A resposta pode ser obtida a partir do reconhecimento de uma informação amplamente associada ao Muro de Berlim: sua função de restringir a circulação de pessoas entre os dois lados da cidade.

A atividade concentra-se, assim, na recuperação de um conhecimento factual relacionado à Guerra Fria. Embora a presença da imagem possa contribuir para a contextualização do tema, ela não é mobilizada como evidência histórica nem como objeto de análise. Aspectos como a experiência dos sujeitos afetados pela divisão da cidade, os significados políticos atribuídos ao muro ou as diferentes interpretações sobre sua construção permanecem ausentes da proposta avaliativa.

Em síntese, a questão privilegia a identificação de um conteúdo substantivo relacionado à Guerra Fria e à divisão da Alemanha. A utilização da imagem não amplia a complexidade da tarefa cognitiva exigida, uma vez que a resolução do item continua fundamentada no reconhecimento de uma informação previamente conhecida, limitando a mobilização de conceitos de segunda ordem.

A Questão 26 (Quadro 21) aborda a Revolução Russa de 1917 e seus desdobramentos políticos ao longo do século XX. O enunciado destaca a criação da União Soviética e solicita que o estudante identifique o sistema político, econômico e social adotado após o processo revolucionário.

Quadro 21 — Questão 26 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 9º ano, no 2º bimestre de 2024

26. A Revolução Russa, iniciada em outubro de 1917, ocasionou uma série de eventos que repercutiram significativamente no século 20, culminando na criação da União Soviética. Neste processo revolucionário, a Rússia, e posteriormente outras nações, aderiram ao sistema político, econômico e social conhecido como
- (A) Liberalismo.
 - (B) Capitalismo.
 - (C) Socialismo.
 - (D) Fascismo.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 9º ano, 2º bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2024, p. 13.

A resolução da questão depende do reconhecimento de uma associação amplamente consolidada na historiografia escolar entre a Revolução Russa e o socialismo. Não é necessário compreender as circunstâncias históricas que levaram à queda do regime czarista, as disputas políticas entre os diferentes grupos revolucionários ou as transformações ocorridas na sociedade russa após 1917. O item exige, sobretudo, o conhecimento conceitual de primeira ordem.

Nota-se, portanto, que essa escolha reduz a complexidade de um dos processos históricos mais significativos do século XX a uma relação direta entre acontecimento e conceito. Aspectos

como os projetos políticos em disputa, os impactos internacionais da Revolução ou as diferentes interpretações produzidas sobre o processo revolucionário permanecem ausentes da atividade. A tarefa proposta pouco contribui para a mobilização de conceitos de segunda ordem, uma vez que não demanda interpretação, contextualização ou elaboração de explicações sobre os processos históricos envolvidos.

A Questão 28 (Quadro 22) utiliza uma charge para abordar a Revolução de 1930, processo que marcou o fim da Primeira República e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. A representação apresenta Vargas derrubando Júlio Prestes de uma cadeira, imagem que remete à ruptura política ocorrida naquele contexto e que poderia favorecer discussões sobre disputas de poder, representações do passado e diferentes interpretações sobre o movimento de 1930.

Quadro 22 — Questão 28 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 9º ano, no 1º bimestre de 2025

28. Observe a charge a seguir.



Disponível em <https://www.todamateria.com.br/revolucao-de-1930/>. Acesso em: 03 fev. 2025.

Nessa charge é possível observar Getúlio Vargas puxando a cadeira e derrubando o presidente eleito Júlio Prestes. Ela faz referência ao processo histórico que se convencionou chamar de “Revolução de 1930”. Esse movimento tratou do/da

- (A) ascensão de Getúlio Vargas ao cargo de presidência.
- (B) revolta popular que derrubou o sistema republicano.

- (C) a continuidade da política do café com leite.
 (D) fortalecimento do poderio dos coronéis.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 9º ano, 1º bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2025, p. 13.

Nessa questão, a charge ocupa um papel secundário na resolução da questão. O próprio enunciado antecipa os principais elementos necessários para a resposta ao explicar quem são os personagens representados e a qual acontecimento histórico a imagem faz referência. Dessa forma, a tarefa do estudante consiste basicamente em associar a Revolução de 1930 à chegada de Getúlio Vargas à presidência.

Nesse caso, a interpretação da linguagem visual, dos símbolos presentes na charge ou da perspectiva adotada pelo autor não é exigida pela atividade. O item concentra-se, sobretudo, na identificação de uma informação histórica amplamente difundida na cultura escolar. Assim, ainda que mobilize uma fonte que poderia estimular a análise de representações e narrativas históricas, a questão privilegia a recuperação de um conteúdo substantivo.

A Questão 26 (Quadro 23) utiliza uma fotografia produzida durante a década de 1930 para abordar os efeitos da Grande Depressão nos Estados Unidos. A imagem retrata uma fila de pessoas à espera de doações de alimentos diante de um painel publicitário que exalta o padrão de vida norte-americano. A justaposição entre os dois elementos produz um forte contraste entre o discurso de prosperidade e a realidade social vivenciada por parcela da população naquele contexto.

Quadro 23 — Questão 26 de História do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), aplicada ao 9º ano, no 2º bimestre de 2025

26. Observe a fotografia a seguir e leia a legenda (e a tradução) com atenção.



Disponível em: <https://www.eagoracio.com.br/post/world-s-highest-standard-of-living>. Acesso em: 18 abr. 2024.

Fila de pessoas à espera de doações de alimentos à frente de um painel publicitário com os dizeres “O mais alto padrão de vida do mundo” e “Não há estilo de vida melhor que o estilo americano”, em Louisville, estado do Kentucky, Estados Unidos. Foto de 1937.

Essa fotografia mostra a grave crise econômica que assolou os Estados Unidos, conhecida como Grande Depressão. Seu marco principal foi a Quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, que perdurou pela década de 1930 e impactou fortemente a economia global. Esse período foi marcado pela

- (A) ampliação da produção industrial e dos índices de emprego.
- (B) falência de empresas e pelo elevado índice de desemprego.
- (C) elevação do salário e do comércio internacional.
- (D) expansão do crédito e pelo aumento do consumo.

Fonte: Exame Bimestral do Ensino Fundamental - 9º ano, 2º bimestre, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), 2025, p. 17.

Nesta questão, observa-se que o enunciado já define o sentido da imagem ao afirmar explicitamente que a fotografia “mostra a grave crise econômica que assolou os Estados Unidos”. Com isso, a imagem deixa de funcionar como fonte histórica a ser interpretada e assume uma função meramente ilustrativa, confirmando um significado antecipadamente pelo texto. A contradição visual entre a propaganda do “mais alto padrão de vida do mundo” e a fila de pessoas em situação de fome não é problematizada, sendo limitada pelo enunciado.

A fotografia poderia favorecer reflexões sobre as contradições do capitalismo norte-americano, os impactos sociais das crises econômicas ou mesmo a relação entre imagem,

propaganda e realidade histórica. No entanto, tais possibilidades permanecem secundárias, uma vez que o documento não é mobilizado como evidência a ser analisada, mas como elemento ilustrativo de um conteúdo que fora apresentado.

Em suma, tanto no 9º ano quanto nas demais turmas, observa-se a presença recorrente de diferentes tipos de documentos e fontes históricas. Entretanto, sua utilização nas questões tende a assumir um caráter ilustrativo e instrumental, servindo, na maior parte das vezes, como suporte para a localização de informações explícitas. Como argumenta Seixas (2017, p. 599, tradução nossa), “trabalhar com fontes primárias nunca é apenas um problema técnico a ser orientado por alguns algoritmos. Pelo contrário, isso coloca em questão a complexa rede de relações entre passado e presente e, conseqüentemente, entre a disciplina histórica e a vida cotidiana”.

Sob essa perspectiva, as fontes históricas presentes nas questões analisadas do EBEF possuem significativo potencial para favorecer a interpretação, a contextualização e a construção de explicações históricas. Contudo, esse potencial raramente é explorado. Em vez de serem mobilizadas como evidências a serem interrogadas, comparadas e problematizadas, as fontes aparecem, principalmente, como recurso para contextualização ou confirmação dos conteúdos apresentados, limitando as oportunidades de desenvolvimento de operações associadas ao pensamento histórico.

5.4 A premiação “Educação de Destaque”

Se, por um lado, as políticas avaliativas implementadas pela Rede Municipal de Educação de Goiânia são apresentados como instrumentos de monitoramento do desempenho estudantil, por outro, a validação e o reconhecimento dessas aprendizagens materializaram-se por meio da premiação denominada “Educação de Destaque”. Instituído em 2022, o evento tem como objetivo “reconhecer, incentivar e valorizar os estudantes e unidades educacionais que se empenharam e se destacaram durante o ano letivo” (Goiânia, 2024a, p. 34). Para esse fim, são premiados os estudantes considerados destaque, sendo um por ano escolar, e as unidades educacionais com melhor desempenho, sendo selecionadas três escolas pela Coordenadoria Regional de Educação.

Até 2023, a cerimônia era realizada anualmente, geralmente no mês de dezembro, reunindo estudantes homenageados, familiares, gestores escolares e representantes da administração municipal. A partir de 2024, contudo, a premiação passou a ocorrer bimestralmente nas próprias unidades educacionais, deixando de ser realizada em espaços cerimoniais, como o Centro de

Convenções da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), local que sediou as primeiras edições do evento.

A institucionalização dessa política de reconhecimento pode ser observada no Termo de Referência, processo nº 23.24.000038838-3, elaborado em 4 de dezembro de 2023, por meio do qual a SME solicitou a aquisição de troféus personalizados destinados aos estudantes considerados destaque nas avaliações aplicadas ao longo daquele ano, conforme apresentado na Figura 2. Segundo o documento, foram adquiridos 1.204 troféus hexagonais confeccionados em acrílico cristal, com 15 cm de altura e 3 mm de espessura, personalizados com o nome dos estudantes. Cada peça possuía base em acrílico preto, medindo 12 x 4 cm e com espessura de 2 mm. O valor unitário estimado foi de R\$ 32,83, totalizando um investimento de R\$ 39.527,32 (Goiânia, 2023).

Figura 2 — Troféu “Estudante Destaque” do ano de 2023



Fonte: Figuras extraídas do Termo de Referência (2023). Disponível em: <<https://pncp.gov.br/pncp-api/v1/orgaos/01409580000138/compras/2023/496/arquivos/1>>. Acesso em: 18 maio 2025.

Convém destacar que os troféus possuem formato hexagonal, remetendo aos favos de mel das colmeias, símbolo frequentemente associado à organização, cooperação, disciplina e trabalho coletivo. Na peça, abaixo do nome dos estudantes homenageados, encontra-se a frase atribuída a Paulo Freire: “Estudar é um ato revolucionário!”. A presença dessa citação chama a atenção, sobretudo porque o pensamento freireano está vinculado à defesa de uma educação democrática,

emancipatória e comprometida com a formação crítica dos sujeitos, perspectiva que contrasta com a lógica classificatória evidenciada pelas avaliações analisadas anteriormente.

A justificativa apresentada no Termo de Referência destaca a avaliação da aprendizagem como “um mecanismo fundamental no processo de apropriação dos conhecimentos”, uma vez que “os resultados fornecem dados que possibilitam a reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas, auxiliam professores e gestores nas tomadas de decisões, consequentemente, promovendo a melhoria da qualidade do ensino público ofertado pelo município de Goiânia” (Goiânia, 2023, p. 1).

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação sustenta que “reconhece a necessidade e a importância do desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, respeita suas especificidades e busca fomentar uma educação ética, crítica, participativa e responsável, considerando os diversos contextos socioculturais”. Como forma de materializar esse reconhecimento, propõe a realização de um evento destinado a homenagear aqueles que se destacaram ao longo do ano letivo (Goiânia, 2023, p. 1). Todavia, emerge uma tensão significativa entre o discurso de valorização das singularidades e o mecanismo efetivamente adotado para reconhecê-las. Se a proposta afirma considerar a diversidade dos percursos formativos, o reconhecimento institucional concentra-se justamente nos estudantes que alcançam os melhores resultados nas avaliações da rede.

Para a SME, essa ação configura-se como “um mecanismo de incentivo e valorização da educação, bem como reforçando a importância do desenvolvimento curricular” (Goiânia, 2023, p. 1). A lógica meritocrática que sustenta a premiação torna-se ainda mais evidente quando o documento afirma que o troféu busca reconhecer aqueles que cumpriram sua trajetória escolar com “responsabilidade e empenho”, materializando simbolicamente seu percurso individual e coletivo:

[...] como forma de reconhecimento e valorização dos estudantes que, ao longo do ano letivo de 2023, cumpriram com responsabilidade e empenho sua jornada escolar, objetiva-se premiar todos esses estudantes. Compreende-se, assim, que um troféu personalizado se apresenta como uma *solução* acessível, formal e simbolicamente valiosa, que *materializa o processo*, individual e coletivo, de cada estudante (Goiânia, 2023, p. 1, grifos nossos).

Tal formulação aproxima-se das críticas desenvolvidas por Freitas (2014) às reformas educacionais orientadas por princípios empresariais, nas quais o sucesso escolar é frequentemente

atribuído ao esforço individual, enquanto os condicionantes sociais, econômicos e culturais tendem a ser secundarizados. Como observa o autor, a igualdade de oportunidades é mobilizada para justificar desigualdades de resultados, transferindo para os próprios sujeitos a responsabilidade por seu desempenho.

Essa contradição torna-se ainda mais evidente na justificativa final do documento, segundo a qual a premiação contribuiria para a diminuição das diferenças sociais ao conferir visibilidade aos estudantes e às suas famílias, incentivando-os na busca por novos desafios:

[...] considera as especificidades socioculturais de nossa cidade e pode ser vista, também, como uma ferramenta para a diminuição das diferenças sociais, pois dá visibilidade e resalta a importância dos estudantes e de suas famílias para a RME e para Goiânia, motivando-os a se dedicarem, cada vez mais na conquista de novos desafios [...] (Goiânia, 2023, p. 1).

Esse parágrafo suscita importantes questionamentos. Em que medida uma ação fundamentada na seleção e distinção de determinados indivíduos pode ser compreendida como instrumento de redução das desigualdades? Se apenas uma parcela dos estudantes recebe reconhecimento público, quais são os efeitos produzidos sobre aqueles que permanecem fora desse processo de valorização institucional?

As reflexões de Esteban e Pina (2021) oferecem importantes contribuições para compreendermos os sentidos produzidos pela premiação “Educação de Destaque”. Como assinala as autoras:

Nos atos escolares marcados pela subalternização, a prescrição e o desempenho se encontram e dão legitimidade à negação da diferença, que sob o discurso da igualdade de oportunidades adquire uma feição democrática. Uma avaliação que se elabora em torno de pontos de chegada, objetivos ou metas pré-fixados e uniformes a se alcançar toma a homogeneidade como sua principal referência e se volta à promoção da individualização dos processos e resultados (Esteban; Pina, 2021, p. 425).

Ao enfatizarem que as avaliações orientadas por metas uniformes tendem a promover a individualização dos resultados e a ocultar as diferenças que atravessam os processos educativos,

Esteban e Pina (2021) chamam atenção para os mecanismos pelos quais determinadas trajetórias são valorizadas, enquanto outras permanecem invisibilizadas. Conforme apontam,

É preciso problematizar a afirmação da escola como projeto democrático, como se este fosse um conceito unívoco. Quando não se considera a dimensão de subalternização que também a constitui, ignora-se a produção de um intrincado conjunto de movimentos de visibilidade e invisibilidade dos sujeitos (docentes e discentes), seus processos e seus conhecimentos e aprendizagens, que contribui para a ocultação da exclusão como um dos fios significativos na produção da meritocracia, assumida no projeto hegemônico como justa. A defesa da universalização da escola nem sempre advém da validação dos diferentes, com suas diferenças. Por vezes, a escola lhes destina um lugar subalterno: o dos/as que não aprendem. Tal compreensão salienta a permanência da dimensão normalizadora da ação escolar, que requer da avaliação processos de controle hierárquico e de coerção (p. 427).

O Termo de Referência apresenta a distribuição dos estudantes considerados “destaque” por Coordenadoria Regional de Educação. Em razão dos objetivos desta investigação, optou-se por concentrar a análise nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), excluindo os anos iniciais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda assim, os dados relativos a essas etapas são apresentados para possibilitar uma compreensão mais ampla do alcance da política de reconhecimento adotada pela rede (Tabela 3).

Tabela 3 — Média de estudantes considerados “destaque” nos anos iniciais do Ensino Fundamental, separados pelas Coordenadorias Regionais de Goiânia (2023)

Coordenadorias Regionais de Educação					
	CRE Brasil	CRE Bretas	CRE Central	CRE Jarbas	CRE Thomé
Média de Estudantes Destaque	31	35	37	38	28
Total	855				

Fonte: Elaboração própria do autor com base nos dados disponíveis no Termo de Referência (2023). Disponível em: <https://pncp.gov.br/pncp-api/v1/orgaos/01409580000138/compras/2023/496/arquivos/1>. Acesso em: 7 dez. 2025.

Conforme demonstra a Tabela 3, foram contemplados 855 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos entre as cinco Coordenadorias Regionais de Educação. Já na

Educação de Jovens e Adultos foram reconhecidos 119 estudantes, sendo 65 do primeiro segmento e 54 do segundo. No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, a Tabela 4 indica a premiação de 230 estudantes, distribuídos entre o 6º e o 9º ano das diferentes regionais.

Tabela 4 — Quantitativo de estudantes “destaque” nos anos finais do Ensino Fundamental de cada Coordenadoria Regional de Educação de Goiânia (2023)

Turmas	Número de Estudantes da CRE Brasil	Número de Estudantes da CRE Bretas	Número de Estudantes da CRE Central	Número de Estudantes da CRE Jarbas	Número de Estudantes da CRE Thomé
6º ano	17	14	13	19	9
7º ano	13	12	13	17	7
8º ano	10	12	11	15	7
9º ano	7	10	8	10	6
Subtotais	47	48	45	61	29
Total	230				

Fonte: Tabela reelaborada pelo autor com base nos dados disponíveis no Termo de Referência (2023). Disponível em: <https://pncp.gov.br/pncp-api/v1/orgaos/01409580000138/compras/2023/496/arquivos/1>. Acesso em: 7 dez. 2025.

Mais do que expressarem dados quantitativos, esses números revelam os efeitos simbólicos produzidos pela política de premiação. Ao selecionar determinados estudantes como representantes do êxito escolar, a iniciativa estabelece critérios de distinção que conferem visibilidade pública a alguns percursos de aprendizagem em detrimento de outros. Tal dinâmica aproxima-se das reflexões de Esteban e Pina (2021) acerca dos processos de visibilidade e invisibilidade produzidos pelas práticas avaliativas, uma vez que o reconhecimento institucional recai sobre aqueles que alcançam os resultados esperados, enquanto os demais permanecem ausentes das narrativas de sucesso construídas pela rede.

Desse modo, embora a premiação seja apresentada como uma estratégia de valorização da educação e de incentivo ao empenho estudantil, ela também evidencia os limites de uma lógica fundamentada na classificação e na comparação de desempenhos. Ao reconhecer apenas aqueles que se destacam nos critérios estabelecidos pelas avaliações, a política reforça hierarquias escolares e

tende a naturalizar diferenças que são produzidas em contextos sociais, econômicos e culturais desiguais. Nesse cenário, emerge uma questão central: qual é o lugar destinado aos estudantes que não alcançam o reconhecimento conferido pela categoria de “destaque”?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as questões do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF), tomando como objeto empírico os cadernos de provas de História aplicados nos Anos Finais da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) entre os anos de 2022 a 2025. Partindo da problemática que orientou esta investigação (quais concepções de conhecimento histórico fundamentam os exames de história da rede municipal), buscou-se compreender os sentidos atribuídos ao conhecimento histórico por meio dos exames externos implementados no contexto das recentes transformações educacionais no município.

Inicialmente, realizou-se um panorama da avaliação da aprendizagem enquanto objeto de pesquisa no campo do Ensino de História. Em seguida, a investigação voltou-se para o contexto da Rede Municipal de Educação de Goiânia, analisando o processo de implementação e posterior encerramento da organização escolar em Ciclos de Formação. Verificou-se que, embora essa proposta estivesse fundamentada em uma concepção de educação centrada no desenvolvimento humano e na superação das práticas avaliativas classificatórias, sua efetivação foi marcada por tensões, ambiguidades e fragilidades. A ausência de um diálogo mais consistente entre os formuladores da política e os sujeitos diretamente envolvidos no cotidiano escolar, somada à permanência de práticas tradicionais fortemente enraizadas na cultura escolar, dificultou a consolidação desse modelo. Nesse contexto, o fortalecimento das críticas aos ciclos, aliado à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado), contribuiu para o retorno ao regime seriado e para a constituição de um sistema de monitoramento pedagógico materializado, entre outros mecanismos, na criação de avaliações externas padronizadas, implementadas a partir de 2022.

A terceira seção evidenciou que tanto a BNCC quanto o DC-GO Ampliado desempenharam papel decisivo nesse processo. Embora o documento curricular estadual procure legitimar-se por meio de elementos regionalizados, as alterações em relação à BNCC mostraram-se limitadas, indicando a centralidade da BNCC como currículo efetivamente normativo. Assim, mesmo diante das possibilidades de construção de propostas curriculares mais contextualizadas, observou-se a predominância de uma lógica de padronização alinhada às políticas curriculares

nacionais. Isso é igualmente verificado no componente de História, com o entendimento da disciplina como neutra e apólica, nos moldes da BNCC.

Nesse cenário, agravado pelos impactos educacionais decorrentes da pandemia de Covid-19, a Rede Municipal de Educação de Goiânia passou por intensas transformações a partir de 2022, entre as quais se destaca a consolidação do EBEF, objeto central desta dissertação. A análise dos documentos normativos revelou um crescimento expressivo das avaliações aplicadas em etapas da escolarização ofertadas pelo município e demonstrou que, embora os textos oficiais defendam, em tese, a diversidade de instrumentos avaliativos na sala de aula, a centralidade do processo avaliativo recai, de forma inequívoca, sobre os exames padronizados de larga escala.

Por fim, a quinta seção concentrou-se na análise das questões de História presentes nos cadernos de prova. Nessa perspectiva, constatou-se que o EBEF não opera apenas como mecanismo de mensuração das aprendizagens, mas também como um dispositivo que seleciona conteúdos, estabelece formas legítimas de conhecimento e define determinadas maneiras de se relacionar com o passado.

A análise das questões evidenciou a predominância de um modelo avaliativo centrado na identificação e no reconhecimento de informações. Ainda que apresentem diversidade de fontes e dialoguem, em certa medida, com debates historiográficos contemporâneos, o exame esvazia o potencial formativo desses materiais, tendo em vista que frequentemente os reduz à função de suporte para a obtenção da resposta correta. Desse modo, observou-se que conceitos de segunda ordem vinculados ao pensamento histórico — como evidência, causalidade, empatia histórica, mudança e permanência — aparecem de forma limitada ou superficial.

Além disso, a análise da premiação “Educação de Destaque” permitiu compreender que os efeitos da política avaliativa extrapolam o espaço dos exames. Ao selecionar e reconhecer estudantes a partir de seus desempenhos, a rede municipal transforma os resultados das avaliações em mecanismos de distinção e valorização escolar. Nesse sentido, a premiação reforça a centralidade dos exames na definição do que deve ser aprendido e de quem deve ser reconhecido, produzindo hierarquias simbólicas que atribuem visibilidade a determinados percursos escolares e invisibilizam outros.

Dessa forma, conclui-se que o EBEF, tal como estruturado, contribui mais para a consolidação de uma concepção instrumental e conteudista da conhecimento histórico do que para

o desenvolvimento do pensamento histórico, entendido como uma forma específica de compreender o passado, interpretar o presente e orientar-se no tempo. Os resultados desta pesquisa indicam que, embora os exames mobilizem conteúdos historicamente relevantes, eles tendem a restringir as possibilidades do desenvolvimento de um pensamento histórico crítico e reflexivo.

Por fim, considera-se que este estudo contribui para o debate sobre avaliação e Ensino de História ao evidenciar que as avaliações em larga escala não apenas aferem aprendizagens, mas também produzem sentidos sobre o conhecimento histórico escolar. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar os pressupostos que orientam tais instrumentos e ampliar as discussões sobre formas de avaliação que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos ativos, capazes de interpretar fontes, elaborar explicações e atribuir sentidos ao passado em diálogo com os desafios do presente.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, v. 7, n. 01, p. 11-22, 2007.
- ÁLVAREZ, Humberto Andrés. Enseñanza de la historia en el siglo XXI: propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciências Sociais*, Maracaibo, v. 26, n. esp. 2, p. 442–459, 2020.
- ÁLVAREZ SEPÚLVEDA, Humberto Andrés; CARRASCO-RODRÍGUEZ, A. Evaluación del pensamiento histórico en futuros profesores de Historia . **Revista Notas Históricas y Geográficas**, [S. l.], n. 35, p. 174–200, 2025. DOI: 10.58210/nhyg675. Disponível em: <https://www.revistanotashistoricasygeograficas.cl/index.php/nhyg/article/view/675>. Acesso em: 22 ene. 2026
- ANDRADE, J. A. de; BONFIM, M. Problematizando a avaliação no ensino de história: contribuições ao debate sobre a aprendizagem da história ensinada . **História & Ensino**, v. 28, n. 1, p. 009–017, 2022.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.
- ARAÚJO, A. F. B. de. Avaliação do ensino de história em lugar de fronteira . **História & Ensino**, v. 28, n. 1, p. 179–200, 2022.
- ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel (Org.). **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003, p. 37-57.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília (org.). **Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar**. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021. DOI: 10.21747/9789898970312/dia.
- BAUER, Adriana. Avaliação em larga escala e estabelecimento de metas e indicadores educacionais: usos e abusos da quantofrenia. **Educar em Revista**, v. 40, p. e94095, 2024.
- BLOOM, Benjamin. *et al.* **Taxonomía de objetivos educacionales**. Buenos Aires: El Ateneo, 1970.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação básica**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 4 out. 2025.

CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de ngenarrativas?. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 4, 2016.

CASTRO, Mad'ana Desirée Ribeiro de. **As novas tecnologias nas escolas públicas: limites e possibilidades**. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

DEVANIR, Aparecida. **Um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa em turmas do 3º período do Ciclo II em escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. 2004. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 36–59. [Google Livros]

GOIÁS. **AlfaMais**: Governo de Goiás cria novo programa de alfabetização. Goiás: Estado de Goiás, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/alfamais-governo-de-goias-cria-novo-programa-de-alfabetizacao>. Acesso em: 17 mai. 2025.

ESTEBAN, Maria Teresa; PINA, Bruna de Souza Fabricante. Silenciamento e diálogo na avaliação escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 420-433, out./nov. 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.52977.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 123-134, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERNANDES, Alex de Oliveira. **O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de História no ensino médio**. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FIGUEIREDO, Wagner Luiz. **Projeto escola para o século XXI: entre o mundo oficial e o mundo real**. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar**. México: Siglo XXI, 1977

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

GABRIEL, C. T, MARTINS, M. L. B., ANDRADE, J. A. de., (Orgs). **Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2023.

GABRIEL, Carmen. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 72-78.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás: Volume III – Ensino Fundamental: Anos Finais**, 2020.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o processo de avaliação do Ensino Fundamental das unidades educacionais da Rede Municipal de Goiânia**. Goiânia: SME, 2022a. Disponível em:

<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental?download=1068:avaliacao-da-aprendizagem-pdf>. Acesso em: 17 mai. 2025.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Semestre letivo em Goiânia começa com avaliação das aprendizagens dos estudantes**. Goiânia, 4 fev. 2022b. Disponível em:

<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/1610-semester-letivo-e-m-goiania-comeca-com-avaliacao-das-aprendizagens-dos-estudantes>. Acesso em: 11 mai. 2025.

GOIÂNIA. **Termo de Referência**, 2023. Disponível em:

<https://pncp.gov.br/pncp-api/v1/orgaos/01409580000138/compras/2023/496/arquivos/1>. Acesso em: 17 mai. 2025.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação em Movimento: Um panorama das ações da Secretaria de Educação de Goiânia (2021-2024)**. Goiânia: SME, 2024a. [*e-book*].

Disponível em:

<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-documentos-gerais?download=1021:educacao-em-movimento-o-trabalho-da-supped-2021-2024-pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Goiânia alcança 1º lugar no IDEB, índice que mede qualidade da educação.** Goiânia: SME, 27 ago. 2024b. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/2821-goiania-alcanca-1-lugar-no-ideb-indice-que-mede-qualidade-da-educacao>. Acesso em: 19 abr. 2025.

GOIÂNIA. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiânia.** Conheça o programa. [s.d]. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiania.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: 18 abr. 2025.

GÓMEZ-CARRASCO, Cosme Jesús; MOLINA, Jorge Ortuño; PUCHE, Sebastián Molina. Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 11, p. 5-27, 2014.

GUIMARÃES, Gislene Margaret Avelar. **Modelos didáticos presentes no discurso de professores de Ciências:** um estudo na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. 2002. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista brasileira de História**, v. 19, p. 125-138, 1999.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John (org.). **How students learn:** history in the classroom. Washington, DC: National Academies Press, 2005. p. 31-77.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (Org.). **Educação histórica e museus.** Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

LIMA, Tatiana Azevedo de Souza da Cunha. **A produção de sucesso e fracasso escolar por meio das fichas de avaliação:** uma investigação junto aos ciclos de desenvolvimento humano em Goiânia. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: entre “silêncios de” e “desafios para” um campo de pesquisa. **CLIO: Revista Pesquisa Histórica**, v. 38, n. 1, p. 152-168, 2020.

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

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**, n. 18, p. 107-128, 2020.

MILANO, Lydia Godoy. **Políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar: a Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2012. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

MIRANDA, Sarah Rizzia Campos Luiz. **A avaliação e a formação continuada no município de Goiânia na vigência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

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.

MONTEIRO, Miguel Corrêa. **Didáctica da História Teorização e Prática** - algumas reflexões. Lisboa: Plátano, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 367–381, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/228>. Acesso em: 31 jan. 2026.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e aprendendo História**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1985.

NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, p. 83-98, jul. 2005.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, vol. 26, n. 107, 2018.

PORCIÚNCULA, Zenith Pires de M. **O currículo dos “ciclos de formação” em escolas municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível**. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

PROENÇA, Maria Cândida. **Didáctica da História**. Braga: Universidade do Minho, 1992

RABELO, Kamila Santos de Paula. **Ensino de geografia e avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na rede pública de Goiânia – GO**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SÁIZ SERRANO, Jorge; DOMÍNGUEZ CASTILLO, Jesús. Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. In: LÓPEZ FACAL, Ramón; MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro; PRATS CUEVAS, Joaquim; GÓMEZ CARRASCO, Cosme J. (org.). **Enseñanza de la historia y competencias educativas**. Barcelona: Graó, 2017.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. In: PINTO JR., Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da; (Orgs.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. 1. ed. Recife (PE): Editora Universidade de Pernambuco (EDUPE), 2022. p. 155-192

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013.

SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. **Educational Philosophy and Theory**, v. 49, n. 6, p. 593–605, 2017. DOI: 10.1080/00131857.2015.1101363.

SILVA, Marcos. **Uma análise da proposta pedagógica da avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos de formação da Rede Municipal de Goiânia de 1998 a 2010**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**, [S. l.], v. 9, p. 223–242, 2003. DOI: 10.5433/2238-3018.2003v9n0p223. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12086>. Acesso em: 3 jul. 2026.

SHEMILT, Denis. **History 13–16: evaluation study**. Edinburgh: Holmes McDougall, 1980.

TAVARES, Beatriz Silva. **O PNAIC em escolas e CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Goiânia: um estudo sobre sua concepção, implementação e indicadores de avaliação**. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020

TIAGO, Amanda Pereira. **O trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia: análise das orientações e dos desdobramentos regulatórios do Documento Curricular para Goiás–Ampliado (DC-GO AMPLIADO)**. 2025. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2025.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. A avaliação no ensino de História. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 69-82, jul./jun. 1996/1997.

VALVERDE, Marcilene Ricarda da Silva. **Avaliação em educação infantil no município de Goiânia**: um estudo documental. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

VIANA, Cláudio Pires Pires; VIANA, Cláudio Pires. Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Educação de Goiânia: desafios para a consolidação na prática pedagógica. **Anais da Semana de Integração da UEG Câmpus Inhumas**, v. 3, n. 1, p. 208-219, 2016.