



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

JAILTON JOSÉ DA SILVA

**POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO EM HISTÓRIA
NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO**

RECIFE

2024

JAILTON JOSÉ DA SILVA

**POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO EM HISTÓRIA
NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Paulo Julião da Silva

Recife

2024

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Jailton José da.

Possibilidades de Avaliação no Novo Ensino Médio em História no Currículo de Pernambuco / Jailton José da Silva. - Recife, 2024.

195f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, 2024.

Orientação: Paulo Julião da Silva.

1. ensino de história; 2. avaliação escolar; 3. currículo; 4. formação de professores. I. Silva, Paulo Julião da. II. Título.

JAILTON JOSÉ DA SILVA

**POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO EM HISTÓRIA
NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Ensino de História do Centro Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, na área de concentração Ensino de História para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 28/03/2024

Banca examinadora:

Dr. PAULO JULIAO DA SILVA

Universidade Federal de Pernambuco

Dr. ANDRÉ MENDES SALLES

Universidade Federal de Pernambuco

Dr. CARLOS ANDRÉ SILVA DE MOURA

Universidade de Pernambuco

RECIFE
2024

Dedico a todos os licenciados em história que persistem no combate por um ensino de qualidade na Educação Pública em meio a tantos desafios, aos docentes formadores e às instituições que apoiam esta causa.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, nossos agradecimentos àqueles que, com empolgação, colaboraram para a construção e consolidação desta pesquisa acadêmica. São muitos nomes: familiares, amigos de perto e de longe, companheiros de trabalho, colegas de curso e professores do mestrado; o nosso orientador, Professor Dr. Paulo Julião da Silva, cuja paciência e colaboração foram substanciais para que este trabalho fosse finalizado a contento. Da mesma forma, nossa gratidão aos professores que responderam ao formulário de pesquisa sobre avaliação, que foram de enorme contribuição para a conclusão de nossa pesquisa.

Também agradecemos ao Programa ProfHistória e à Capes/CNPq pela bolsa de pesquisa que possibilitou nossa presença em eventos acadêmicos para aprofundamento e divulgação deste trabalho. Fazer ciência é importante, e valiosa é a divulgação dos saberes acadêmicos.

RESUMO

A Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, promoveu a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para esta etapa de ensino e a reorganização dos currículos estaduais. No estado de Pernambuco, o Currículo do Ensino Médio foi homologado pelo Parecer CEE/PE N.º 007/2021-CEE. Este cenário de mudança modifica os tempos e as formas de ensino, mas a temática da avaliação mantém a mesma estrutura consagrada em currículos anteriores. Aparentemente, há um silenciamento sobre esta pauta, apesar das modificações educacionais propostas no Novo Ensino Médio que agrupa os saberes escolares em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Questiona-se como o ensino de história passa a ocorrer neste novo contexto e como as práticas de avaliação sofrem interferência neste novo modelo de organização da prática de ensino de história. É diante deste saber fragmentado que se analisam os documentos educacionais e, pela proposta da pesquisa-ação, procura-se fazer uma melhor compreensão do ensino de história neste contexto. Ao nível local, a Instrução Normativa N.º 04/2014 orienta as formas de realização da avaliação escolar na Rede Estadual. Ao analisar o currículo, depara-se com várias possibilidades de ensino de história e seus desafios, ao mesmo tempo, é importante formar o docente na perspectiva de saber lidar com os instrumentos normativos, mas ainda com foco no ensino de história mais apropriado para esta etapa da educação básica. A valorização do componente curricular história e de suas variantes neste novo formato de currículo é imprescindível para superar o sufocamento que os estudos desta área vêm sofrendo nos últimos anos e promover nas juventudes uma formação capaz de refletir sobre si e a coletividade.

Palavras-chave: ensino de história; avaliação escolar; currículo; formação de professores.

ABSTRACT

Law No. 13,415 of February 16, 2017, which instituted the *Novo Ensino Médio*, in the Brazilian education system. This law promoted the creation of a Base Nacional Comum Curricular, a new common curriculum for all High School Institutions. Now the states need to do a reorganization of the local curriculum. In the state of Pernambuco, this charge was approved by *Parecer CEE/PE N° 007/2021-CEE* (norm of the Education State Council). This scenario of change modifies the times and forms of teaching, but the subject of assessment maintains the same structure enshrined in previous curricula. There seems to be a silence on this issue despite the educational changes proposed in the *Novo Ensino Médio*, which groups school knowledge into General Basic Education (FGB) and Training Itineraries (IF). The question arises as to how history teaching takes place in this new context and how assessment practices are affected by this new model for organizing history teaching practice. It is in the face of this fragmented knowledge that the educational documents are analyzed, and through the proposal of action research we seek to gain a better understanding of history teaching in this context. In the Pernambuco Education System, Normative Instruction No. 04/2014 guides the way in which school evaluation are carried out in the state network. When analyzing the curriculum, one comes across various possibilities for teaching history and its challenges. At the same time, it is important to train teachers to be able to deal with the normative instruments, but still with a focus on teaching history that is more appropriate for this stage of basic education. Valuing the history curriculum component and its variants in this new curriculum format is essential to overcome the suffocation that studies in this area have suffered in recent years and to promote in young people an education capable of rethinking themselves and the community.

Keywords: history teaching; school evaluation; curriculum; teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Mapa das Gerências Regionais de Ensino (GRE) em Pernambuco.....	101
QUADRO 1 – Vinculação dos professores que responderam ao formulário a GRE, modalidade de currículo escolar e quantitativo de itinerário formativo.	104
FIGURA 2 – Porcentagem das respostas da questão 2: É professor de História da GRE Recife Norte?	105
FIGURA 3 – Porcentagem das respostas da questão 3: É professor de História do Ensino Médio?	105
FIGURA 4 – Porcentagem das respostas da questão 4: Possui formação de Licenciatura em História?	106
QUADRO 2 – Análise da questão 5: “Qual sua percepção sobre o Novo Ensino Médio?” .	107
FIGURA 5 – Porcentagem das respostas da questão 6: Você conhece o Currículo de Pernambuco?.....	109
FIGURA 6 – Porcentagem das respostas da questão 7: Conhece a sessão sobre a avaliação contida deste documento?	110
FIGURA 7 – Porcentagem das respostas da questão 8: Conhece a Normativa N.º 04/2014 sobre a avaliação na Rede Estadual de Ensino?	110
FIGURA 8 – Porcentagem das respostas da questão 9: Como você costuma realizar as suas avaliações?	111
FIGURA 9 – Porcentagem das respostas da questão 10: Você registra detalhadamente suas práticas de avaliação no diário de classe ou faz de forma generalista? .	112
QUADRO 3 – Análise da questão 10: “Você registra detalhadamente suas práticas de avaliação no diário de classe ou faz de forma generalista?” associada a questão 8: Conhece a Normativa N.º 04/2014 sobre a avaliação na Rede Estadual de Ensino?”	113
FIGURA 10 – Porcentagem das respostas da questão 11: Que instrumentos de avaliação costuma utilizar em sua prática?	114
FIGURA 11 – Porcentagem das respostas da questão 13: Que modalidades do currículo de história leciona?	116
FIGURA 12 – Análise das informações da questão 13 – por tipo de resposta docente.	117
FIGURA 13 – Porcentagem das respostas da questão 14: Atua na Formação Geral Básica?	118
FIGURA 14 – Porcentagem das respostas da questão 15: Na Formação Geral Básica, leciona em quais turmas?	118
FIGURA 15 – Quantitativo de respostas, por séries (agrupadas) em que leciona na FGB...	119
FIGURA 16 – Porcentagem das respostas da questão 16: Que instrumentos de avaliação costuma realizar em sua prática na Formação Geral Básica?	120
FIGURA 17 – Porcentagem das respostas da questão 18: Atua nos Itinerários Formativos (trilhas)?	122

FIGURA 18 – Porcentagem das respostas da questão 19: O Itinerário Formativo (trilha) que leciona, é da área de Humanas?	122
FIGURA 19 – Porcentagem das respostas da questão 20: Leciona em qual(is) trilhas (Itinerários Formativos)?	123
FIGURA 20 – Análise das respostas sobre os Itinerários Formativos: informações dadas pelos professores x Itinerários existentes nas Unidades de Ensino.	125
FIGURA 21 – Quantitativo total de Itinerários Formativos nas Unidades de Ensino pesquisadas.	125
FIGURA 22 – Análise percentual dos Itinerários Formativos nas Unidades de Ensino pesquisadas.	126
FIGURA 23 – Itinerários Formativos na Rede de Ensino – Pernambuco.....	127
FIGURA 24 – Percentual de preferência dos estudantes por Unidade Curricular.	128
QUADRO 4 – Informações dos Itinerários Formativos presentes nas Unidades de Ensino e das Unidades Curriculares e Trilhas apontadas pelos docentes que responderam atuar nos Itinerários Formativos com respostas validadas.	129
FIGURA 25 – Porcentagem das respostas da questão 22: Que instrumentos de avaliação costuma realizar em sua prática nos Itinerários Formativos?	131
FIGURA 26 – Porcentagem das respostas validadas de como realiza a avaliação nos Itinerários Formativos.....	132
FIGURA 27 – Porcentagem das respostas da questão 24: Atua em eletivas?.....	133
FIGURA 28 – Porcentagem das respostas da questão 25: Esta eletiva é voltada para o Ensino de História?	134
QUADRO 5 – Análise das respostas da Questão 26: “Qual o nome da Eletiva?” por docente e associando-as ao ensino da História.	134
FIGURA 29 – Porcentagem das respostas da questão 27: Que instrumentos de avaliação costuma realizar em sua prática nas Eletivas?	136
FIGURA 30 – Porcentagem das respostas da questão 29: Você se sente satisfeito com sua prática avaliativa?	138
FIGURA 31 – Porcentagem das respostas da questão 30: Você considera que foi preparado para realizar avaliações adequadas ao Currículo do Novo Ensino Médio?	139
FIGURA 32 – Porcentagem das respostas da questão 32: Você considera que, com os instrumentos que utiliza atualmente nas avaliações, é capaz de mensurar o que considera importante para o aprendizado de história?	142
FIGURA 33 – Porcentagem das respostas da questão 34: Você considera que aquilo que avalia em História está alinhado com as habilidades indicadas no Currículo de Pernambuco?	144
FIGURA 34 – Porcentagem das respostas da questão 36: Você utiliza as novas metodologias de ensino ou as novas tecnologias educacionais em suas avaliações?	148
QUADRO 6 – Análise de Conteúdos e Habilidades do Organizador Curricular de História por série do Ensino Médio.	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CP – EM	Currículo de Pernambuco - Ensino Médio.
CNE-CEB	Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica.
CONAE	Conferência Nacional de Educação.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
BNCC – EM	Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio.
DNC	Diretrizes Nacionais Curriculares
EI	Educação Infantil.
EF	Ensino Fundamental.
EM	Ensino Médio.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SAEPE	Sistema de Avaliação de Pernambuco.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	NOVO ENSINO MÉDIO, BNCC E ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO.	21
2.1	O NOVO ENSINO MÉDIO E AS TEORIAS CURRICULARES.....	21
2.2	A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS TENSÕES COM AS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS.	31
2.3	O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO DO ENSINO MÉDIO PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS.	38
3	BNCC, ENSINO DE HISTÓRIA E AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO.....	48
3.1	AVALIAR E AVALIAÇÃO: OS SABERES EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS E OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS.	48
3.2	O LUGAR DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO DO ENSINO MÉDIO E A AVALIAÇÃO ESCOLAR NESSE ESPAÇO.	63
3.3	AS ESPECIFICIDADES DA AVALIAÇÃO NAS NORMATIVAS CURRICULARES E SUAS IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO ESCOLAR DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO.	75
4	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICA AVALIATIVA NA ESTRUTURA EDUCACIONAL PÚBLICA DE PERNAMBUCO.....	98
4.1.	DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS: PROCESSO METODOLÓGICO.	98
4.2.	DIÁLOGO COM OS PROFESSORES: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.	103
a)	Identificação (Seção 1)	103
b)	Sobre sua atuação como Professor de História do Ensino Médio e sua formação. (Seção 2)	106
c)	Sobre sua atuação na Formação Geral Básica. (Seção 3).....	117
d)	Sobre sua atuação nos Itinerários Formativos (trilhas). (Seção 4).....	120

e)	Sobre sua atuação em disciplinas eletivas. (Seção 5)	133
f)	Sobre suas práticas de avaliação. (Seção 6)	137
g)	Sobre o uso de novas tecnologias nas avaliações. (Seção 7)	149
4.3.	DIÁLOGO COM O TRABALHO DOCENTE: O PRODUTO PEDAGÓGICO	151
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE A – Questionário sobre avaliação aplicado aos professores.	165
	APÊNDICE B – Produto Pedagógico (Exemplo de Competência na FGB).	176
	APÊNDICE C – Produto Pedagógico (Exemplo de Competência em Itinerário Formativo).....	178
	APÊNDICE D – Produto Pedagógico (Exemplo de Competência em Eletiva)	180
	APÊNDICE E – Link de acesso e capa do produto pedagógico.	183
	ANEXO A – Normativa 04/ 2012 (em Diário Oficial).	184
	ANEXO B – Organização Curricular no Ensino Médio por modalidades (Rede de Ensino Pública de Pernambuco)	185
	ANEXO C – Currículo do Ensino Médio para as Escolas Regulares.....	186
	ANEXO D – Currículo do Ensino Médio para as Escolas Integrais de 35 h. ...	187
	ANEXO E – Currículo do Ensino Médio para as Escolas Integrais de 45 h. ...	188
	ANEXO F – Currículo do Ensino Médio para as Escolas Técnicas (45 h).	189
	ANEXO G – Currículo do Ensino Médio para as Escolas Noturnas (Educação de Jovens e Adultos - EJA).	190
	ANEXO H – Unidades Curriculares de Trilha: Direitos Humanos e Participação Social	191
	ANEXO I – Unidades Curriculares de Trilha: Juventude Liberdade e Protagonismo.	192
	ANEXO J – Unidades Curriculares de Trilha: Diversidade Cultural e Territórios.	193
	ANEXO K – Unidades Curriculares de Trilha: Possibilidades em rede e Humanização dos espaços.....	194
	ANEXO L – Unidades Curriculares de Trilha: Desenvolvimento Social e Sustentabilidade.	195

1 INTRODUÇÃO

O desejo de tratar sobre a temática da avaliação no ensino de história advém de uma simples palavra muito usada ao final dos períodos letivos: prova. A prova faz parte de um conjunto de práticas avaliativas. Por sua vez, a avaliação é um elemento central na pedagogia que, juntamente com o currículo e o planejamento, formam uma trinca que conduz o processo de ensino. Ao longo das últimas décadas, muito tem se modificado no currículo, em específico, quando olhamos para o nosso campo de atuação, o ensino de história, impactando como planejamos aulas. A adoção e o impacto de novas tecnologias na educação também têm afetado a prática docente, mas, e as provas? Como o ato avaliativo tem se modificado neste contexto, se é que ele é, pois, aparentemente, é a imutabilidade dos instrumentos de avaliação que transparece o seu caráter de veracidade e exatidão?

Esta analogia entre a mutabilidade e a perpetuação de ferramentas pedagógicas me fez repensar sobre o papel da prova no ensino da história, não só como instrumento de avaliação, mas também de compreensão do que é a daquilo que tratamos na escola. Pois, a história é ciência que procura compreender o passado da humanidade; sua matéria nos é transmitida por outros seres humanos que necessitam comprovar a existência deste passado. Diferentemente de outras ciências, como a matemática, a química e a física, que possuem leis próprias e que podem ser demonstradas por meio de experimentos, a história não possui este caráter. A história afirma-se pelos documentos, pelo convívio, pelo que os fragmentos do passado permitem narrar.

Logo, encarar a prova desta disciplina escolar como um documento histórico que expõe como este estudante compreende a História e a sua própria trajetória, parece algo bem coerente para um professor que leciona esta matéria. Contudo, o caráter de verdade que este instrumento traz em si aparenta mais distanciar professor e estudante do que aproximá-los. Esta verdade, contida nos documentos é apresentada ao historiador, que dá a este um senso de juízo, de transmissor de um saber imprescindível ao desenvolvimento de sua escrita e dos conhecimentos que busca construir, da mesma forma, uma prova apresenta os saberes expressos pelos estudantes, e que são fundamentais para o professor balizar sua prática, compreendendo que dificuldades são apresentadas e que propostas podem ser apresentadas para superá-las.

Sendo assim, diante da experiência do mestrado e, após tratar sobre esta temática durante a pós-graduação ao nível de especialização, me proponho a aprofundar este debate, procurando analisar as práticas de avaliação escolar da disciplina história no contexto da

implantação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em específico, na Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco.

Para compreender esta dinâmica, entrelaçando conhecimentos pedagógicos e históricos aplicamos a metodologia da Análise do Discurso no que se refere a compreensão dos documentos curriculares e legislação que afeta a prática de avaliação nas escolas que compõem a rede de ensino estadual e da pesquisa-ação, em se tratando da compreensão da avaliação e suas complexidades diante da implantação do Novo Ensino Médio em Pernambuco.

No caso do uso da pesquisa-ação, entendemos que ela é pertinente, pois através dela é possível olhar para o objeto de pesquisa: a avaliação, também como um problema diante do quadro atual de reforma curricular. Ao mesmo tempo, em que se observa esta mudança pelo viés histórico, se apontam alternativas de trabalho pelo viés pedagógico. Thiollent e Colette (2014) enumeram três etapas neste formato: revisão teórica e levantamento bibliográfico, disseminação dos saberes, análise da aplicação sobre a luz da base teórica. Este último busca validar pela ação o que foi estudado. Neste tipo de pesquisa, a questão social é levada em consideração, o que é importante no contexto da realidade de trabalho de diversos professores, que por sua vez não é homogênea, e sim heterogênea, que deve ser compreendida e respeitada. Isto é importante sobretudo no que tange à construção do produto pedagógico complementar a esta dissertação, e também no entendimento que se constrói sobre o estudante, que da mesma forma também deve ser respeitado em sua multiplicidade.

Sobre a escolha da Análise do Discurso, segundo Caimi e Mistura (2021), permite a construção de um referencial teórico que interliga as Ciências Sociais à Linguística. E neste caso, usamos esta articulação para analisar a documentação educacional, sua repercussão, na prática docente e como isto impacta o trabalho do professor. Enfim, a pesquisa segue não apenas em tratar da documentação educacional, mas de suas repercussões na tomada de decisão dos docentes no que se refere a suas práticas de avaliação.

Além desta dissertação acadêmica, propus como fruto desta pesquisa um livro eletrônico, voltado para formação continuada de professores: *O X da questão – Propostas de Avaliação no Novo Ensino Médio em Pernambuco do Componente Curricular História*, procura apresentar possíveis de instrumentos e práticas de avaliação no contexto do Currículo de Pernambuco em ensino de história voltado para o Ensino Médio.

O ato de lecionar faz parte da minha vivência desde o ensino médio, quando reunia colegas para resolver atividades e reforçar o entendimento sobre conceitos estudados, principalmente das disciplinas de ciências da natureza, preparando os colegas para a realização das avaliações. Nesta época, cursava análises clínicas (técnico de patologia clínica), e sequer

projetava fazer um curso voltado para as ciências humanas. Porém, as dificuldades em progredir nesta área acabaram por me levar para o campo da docência na educação básica. Campo no qual, apesar das adversidades do trabalho em sala de aula, passei a enxergar enorme realização pessoal.

Fui discente da Universidade Federal Rural de Pernambuco, local no qual os estudos superiores de história já haviam se estabelecido como um curso de licenciatura e não de bacharelado. Este curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação por meio da Portaria n.º 1.698, de 3 de dezembro de 1999. Um curso noturno, que nas minhas possibilidades permitia trabalhar e obter a formação no ensino superior, e prosseguir profissionalmente no campo da educação. Após diplomado, atuei dois anos em escola privada, mas concursado pela rede estadual, ingressei na educação como servidor público. Antes destas experiências, já havia estagiado por quase um ano, quando cursava os últimos períodos da faculdade após concluir a bolsa PIBIC.

Como bolsista, realizei pesquisas documentais no Arquivo Público de Pernambuco, e não que este trabalho não tenha me satisfeito ou encantado, mas tinha a certeza de que, pela minha formação, meu campo profissional estaria na educação e não na pesquisa historiográfica. Penso que isto ainda era fruto das expectativas da sociedade da época, cuja mentalidade, apesar das mudanças, ainda vislumbrava a dicotomia docência e pesquisa, como algo naturalizado. Neste contexto, a valorização das disciplinas pedagógicas que tanto desprezava ao início do curso passou a ter grande relevância, pois foi nelas que pude fazer a ponte entre a História como ciência e disciplina escolar História por meio da didática de sala de aula.

Nas minhas conversas com outros docentes da área, a temática pedagógica normalmente aparecia como algo de segundo plano, sendo os principais tópicos aqueles abordados na própria historiografia, principalmente naquele momento, pois acabávamos de celebrar o quinto centenário de formação da nação brasileira. Os debates eram acalorados, e é até natural compreender este movimento de consolidação e reinterpretação da história nacional. Ficava claro que era necessário avançar no debate a fim de construir uma história mais inclusiva, que não retratasse apenas os ditos heróis nacionais, mas que ampliasse seu olhar na compreensão de que em um território tão vasto é inevitável o surgimento de diversas histórias que nem sempre são visibilizadas ou que colaboram com o discurso historiográfico classicamente estabelecido.

Logo nas primeiras experiências em sala de aula percebia que apesar da incorporação de uma nova historiografia nos materiais didáticos e a adoção de uma postura didática mais dialógica, a prática de avaliação pouco havia mudado, ou quando havia mudado parecia não

conversar com o contexto de ensino, trazendo atividades que muitas vezes mais enrolavam que auxiliavam nas aulas. Diante disto, para mim, o momento de avaliação sempre era bastante turbulento. A princípio acabei por reproduzir o modelo avaliativo que quantificava aquilo que o estudante era capaz de reproduzir das aulas que participou, logo, qualquer ausência, implicaria em uma punição na nota final, visto que, o estudante seria incapaz de atender os requisitos necessários para ter uma nota elevada, segundo as considerações que possuía neste modelo de avaliação.

As provas que realizavam ao final de cada bimestre mesclavam modelos de questões objetivas de múltipla escolha e perguntas dissertativas. Normalmente, nas questões dissertativas, solicitava que o estudante expusesse sua opinião sobre os temas estudados.

Agora, licenciado e atuando mediante concurso público, as angústias aumentavam cada vez mais. O trabalho docente era ótimo, mas a rotina burocrática era algo péssimo, que consumia boa parte do meu tempo pedagógico. Turmas grandes, com muitas atividades para corrigir, resultados abaixo do esperado. Neste período, quando ingressei na rede estadual de ensino, a avaliação era dada por conceitos de desempenho (registrados como: desempenho construído, em construção ou não construído) e que deveria ser transformado em nota numérica de desempenho ao fim de cada unidade didática.

Este trabalho de conversão de conceitos em notas era algo que poderia encaminhar para uma prática muito subjetiva, enquanto poderiam ser dados diferentes pesos para diferentes momentos do percurso didático, mesmo que os desempenhos fossem semelhantes. Em suma, até a posterior substituição deste registro de notas pelo padrão de escala numérico, o ato avaliativo passou a ter para mim um valor dúbio de registro qualitativo e quantitativo impreciso, pois percebia a fragilidade dos critérios de avaliação naquele momento.

Contudo, o retorno do registro de notas por escala numérica também não me trouxe conforto, enquanto passei a perceber a debilidade dos instrumentos de avaliação. O uso de questões compiladas de bancos de avaliação nem sempre dialogava com o que era vivenciado em sala de aula, o que trazia certo desconforto, mas também a elaboração de questões a partir das vivências em sala de aula não garantia êxito nos resultados esperados. Algo neste percurso didático ainda estava ausente no que se encaminhava da aula para o momento de avaliação escolar.

Passei a questionar não só a importância que era dada aos conteúdos ensinados em história e aos valores aprendidos através deles, mas que memória era construída ao longo deste percurso didático e como ela reverberava no momento de avaliação ao final do bimestre didático. As ausências falavam muito mais que as presenças, contudo, olhar para as presenças

permitia compreender os avanços realizados por cada estudante e diminuir o desassossego de perceber que a aula, por mais dinâmica que fosse, não era valorizada, ou não era compreendida como espaço de reformulação de compreensão do próprio percurso das sociedades em seus variados contextos. Mais doloroso que passar por isto durante o período letivo, era realizar a avaliação de recuperação anual, pois diante das especificidades dos alunos e da mecânica do trabalho docente, quase sempre as atividades de avaliação, buscavam um caminho mais fácil para a promoção do estudante e não a recuperação do que não foi aprendido ao longo do ano escolar. Algo muito destoante no que se refere a uma real avaliação da aprendizagem escolar.

Neste período, na metade da década de 2000, ainda me permitia estar presente em eventos sobre educação, e passei a dar aulas em cursos pré-vestibulares, genericamente chamados de cursinhos atualmente, e mais uma vez a questão da avaliação circundava a prática de ensino, agora não apenas em um contexto de aprendizagem escolar mediante um currículo estabelecido, mas na perspectiva de continuidade da vida dos estudantes no ensino superior através do Exame Nacional do Ensino Médio.

Questionar a avaliação e seus instrumentos em sala de aula parecia algo imponderável no meu cotidiano. Esta vivência em sala foi interrompida pois, logo, fui convidado para auxiliar o trabalho de gestão escolar. Distante da sala de aula, a problemática da avaliação ganhou um peso ainda maior, pois era ela que refletia o desempenho não mais apenas das turmas, mas de toda a escola. A vivência no cargo de chefe de secretaria me permitiu o contato com outros professores de história o que me possibilitou a ampliação do entendimento sobre o processo de avaliação. Naquele momento já estava formado há quase 10 anos, contudo, ainda percebia poucas mudanças na forma e no entendimento sobre a avaliação. A proximidade com a gestão me afastou dos espaços acadêmicos de formação inicial, devido à nova rotina de trabalho.

Após esta experiência e de volta à sala de aula, que ocorreu após poucos anos, preocupado com o desempenho dos estudantes, passei a variar as formas de avaliação: além da prova e atividades tradicionais, os seminários, debates, pesquisas passaram a povoar os planejamentos didáticos e a prática docente. Também procurei dar continuidade na formação profissional por meio de uma pós-graduação ao nível de especialização, cujo trabalho de conclusão de curso foi um artigo que retratava a avaliação no contexto de trabalho docente no qual me encontrava, no Ensino Médio.

A volta à sala de aula trouxe novamente antigos questionamentos e um novo trabalho de compreensão sobre o papel da avaliação no ensino médio para ingresso no ensino superior, bem como suas especificidades como a interdisciplinaridade. Ademais, houve uma preocupação maior não apenas com os conteúdos, mas com as competências e habilidades

exigidas nas provas de ingresso nas universidades (federal e estadual). Nesta busca, mais uma vez deparei-me com a necessidade de diálogo entre a formação pedagógica e a formação de área necessária a todo licenciado.

Sendo assim, após uma longa jornada de 20 anos, à volta a universidade significou para mim um momento de questionar a própria prática docente e verificar os principais entraves neste processo. Conclui o curso de licenciatura em uma das primeiras turmas que fez a transição do formato 3 + 1 para o modelo integrado. Era um momento de novidades, o que incluía a mudança de mentalidade que buscava dialogar com a formação pedagógica com a formação específica de área.

Assim, a avaliação inicialmente aparentava ter um caráter universal que se consolidava pela tradição e não pela inovação. Contudo, o que compreendi ao longo de 20 anos de docência é que esta universalidade não é tangível. Não que a prova impossibilite a elaboração de uma verdade sobre a vivência dos estudantes, mas que a prova é o recorte de um momento, que ela capta apenas algumas características dos alunos e que, abranger a complexidade de um sujeito educativo em um instrumento de avaliação, é algo que demanda a compreensão de muitas teias de saber. Não se pode incapacitar um docente por tentar provar algo que realmente ele não seja capaz de fazer por características pessoais ou limitações que ainda não foram superadas, mas buscar deste realizar uma compreensão mais efetiva da sua história e da trajetória da humanidade.

A avaliação deve humanizar o estudante e não o padronizar diante de uma turma. Ser provado muitas vezes é tratado como algo atormentador, e não encarado como algo desafiador, no sentido de enxergar, e muitas vezes superar limitações, ou entender e melhorar as ferramentas que possui. Estar em prova não quer dizer que se esteja em dificuldades, mas que este sujeito está sendo observado e que seus posicionamentos estão sendo considerados. Em uma sociedade no qual cada vez mais a verdade e o juízo buscam padrões de perfeição, a prova tomou caráter de endeusamento ao extremo, sendo capaz de direcionar a vida dos indivíduos, tomando pelo todo uma parte do que eles são. Da mesma forma, a história como encadeamento de fatos não se deve apegar a uma única narrativa ou documento, sim, deve considerá-lo, mas alcançar uma compreensão em algo maior, não em algo peculiar ou restritivo.

Não à toa, muitos estudantes desprezam as provas e tratam com desdém as atividades de avaliação, pois elas não dialogam com este estudante, mas como estruturas que buscam um padrão e não as potencialidades destes. A reforma curricular pretendida para o ensino médio brasileiro poderia ser uma oportunidade de repensar as práticas de avaliação escolar no ensino de história, e abriu para mim a oportunidade de olhar para este objeto de pesquisa e procurar

compreendê-lo melhor através desta produção acadêmica. Estruturalmente divide-se em três capítulos.

Inicialmente, no capítulo 2, analisamos a implementação da Base Nacional Comum Curricular em Pernambuco através do currículo local e os impactos do Novo Ensino Médio neste território. O debate sobre o currículo se faz necessário para compreender como a avaliação é apresentada nestes documentos. Enquanto aprofundamos o estudo, passamos a destacar o ensino médio e suas especificidades para a educação da juventude, voltando-se para a educação na área das ciências humanas, e afinando para as especificidades das práticas voltadas para o aprendizado em história.

Posteriormente, no capítulo 3, debateremos em específico sobre o currículo estadual de Pernambuco e seus impactos sobre o ensino de história. Nesta parte, debateremos sobre a avaliação mais especificamente, fazendo a transição do foco da análise do currículo para os processos de avaliação escolar, mas ainda olhando para a documentação e suas repercussões teóricas, na prática de ensino nos contextos examinados. Neste ponto, as normativas locais passam a ser consideradas e seu impacto sobre a didática em história diante das mudanças e permanências incutidas na rotina docente pelo Novo Ensino Médio.

Por fim, no capítulo 4 nos propusemos a compreender os processos de avaliação no ensino médio para o componente curricular história e as práticas de professores neste contexto e apresentamos o objeto pedagógico construído a partir desta pesquisa. Neste terceiro capítulo, procurou-se contato com professores mediante questionários a fim de conhecer como ocorre o trabalho docente neste momento de mudanças no ensino médio. Este último capítulo apresenta as principais bases para a construção do objeto pedagógico efetivado por esta dissertação. A partir da observação deste contexto educacional e da sua história, propomos mecanismos de reflexão e de intervenção para práticas de avaliação diante deste quadro de mudança curricular.

No decorrer de cada capítulo serão apresentados os fundamentos da pesquisa, referenciais, dados coletados, mas em específico, o primeiro parágrafo de cada sessão aponta para as vivências perpassadas por este discente/docente pesquisador entre os anos de 2017 até 2023 que retratam uma reforma educacional que transformou bastante o ensino médio e que trouxe impactos diretos na forma de trabalho em sala de aula. O intuito de trazer este relato, no qual cada um destes seis anos será apresentado em cada uma destas sessões, é proporcionar também um relato autobiográfico. Ao analisar a perspectiva fenomenológica do currículo a partir da autobiografia, Silva (1999) ressalta a compreensão deste como experiência de vida e traz o histórico de experiências como elemento de investigação para compreensão dos currículos construídos e de autotransformação, compondo o processo de formação docente.

Segundo este mesmo autor, a visão epistemológica autobiográfica é capaz de romper com o tradicionalismo curricular pautado em disciplinas e traz para o debate uma perspectiva multidisciplinar bastante pertinente para a compreensão do Novo Ensino Médio em sua complexidade.

Ressaltamos que, apesar do foco do debate na docência pautado na formação em licenciatura que possuo. A ideia principal da pesquisa é tratar a avaliação como um objeto social pautado pela história, conforme apresenta Teixeira (2013). Daí a necessidade de historicizar o processo de reforma curricular imposta pelo Novo Ensino Médio e, neste percurso, apontar para como a avaliação é construída, implicando compreender este instrumento não apenas em sua dimensão pedagógica. Boa leitura, na perspectiva de que este texto possa colaborar não só com sua formação docente, mas com a politização pelo entendimento da avaliação e de seus instrumentos como ato político através da atividade educacional.

2 NOVO ENSINO MÉDIO, BNCC E ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO.

2.1. O NOVO ENSINO MÉDIO E AS TEORIAS CURRICULARES.

Era o segundo semestre do ano de 2017, a maioria das escolas de Ensino Médio estavam realizando a escolha dos livros didáticos para o próximo triênio, uma coisa bastante corriqueira nas unidades de ensino da Rede Pública de Pernambuco naquele período não fosse a decisão federal de dar andamento a implementação da Base Nacional Comum Curricular que estava em debate desde 2015 (sendo instituída pela Portaria N.º 2 1.570, de 20 de dezembro de 2017, mas, como será explicado adiante, só afetará o ensino médio a partir de 2019). A escolha do livro didático para o ano de 2018 sinalizava uma década de política pública de distribuição de livros da disciplina história nas escolas públicas nesta modalidade de ensino¹. Aquele ano também marcava 20 anos da adoção do Enem. Esses 10 anos no qual caminhavam juntos a adoção de livros didáticos e a aplicação de uma avaliação nacional de todas as disciplinas estudadas nesta etapa de ensino, aparentemente isto promoveu uma melhora significativa na produção de material distribuído para as redes públicas pelo PNLD, acompanhado por pesquisas acadêmicas que buscavam a melhoria da produção destes instrumentos e sua aplicação, na prática docente.

Assim, o ano de 2017 poderia ser marcado pela preparação de celebração destas políticas públicas voltadas para a educação em ensino médio acabou por se transformar em um momento de tensão e dúvidas, com o advento de mais uma reforma curricular nacional que atingiria toda a educação básica em suas diversas etapas, mas não na mesma proporção, tendo em conta que os três níveis de ensino (infantil – EI, fundamental – EF e médio - EM) vivenciavam, àquela altura, estágios diferentes de cobertura e implantação. Diante das diversas possibilidade de ação política sobre a educação, por que então modificar o currículo?

Em meio a todas essas mudanças, nada tem sido mais significativo nem tão fundamental quanto as principais modificações que se têm feito no currículo em todos os níveis, desde a educação infantil até à universidade. Sua natureza fundamental decorre do fato de ser o currículo o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, ele é o elemento nuclear do projeto pedagógico da escola, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, toda e qualquer mudança não terá efeito, se não a acompanhar uma reconcepção do currículo. (Schmidt, 2003, p. 60)

¹ Segundo apontado na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Dados_Estatisticos/evolucao_pnld_ensino_medio_2005a2013.pdf

Logo, a reformulação do currículo, como fundamento do sistema de ensino, que passa a atender um número maior de estudantes (conforme as políticas de universalização da educação básica), era necessária para se adequar aquilo já determinado em legislação, haja vista que o Artigo 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), fixava o estabelecimento de conteúdos mínimos para o EF a fim de assegurar uma formação básica comum para os estudantes desta etapa. Cabe lembrar que, segundo Frigotto (2023), a LDB de 1996 não estabelecia a universalização do Ensino Médio na educação básica, o que ocorreu posteriormente com a implementação de novos dispositivos legais que serão retratados adiante.

Em 1997, ano posterior à nova LDB, são estabelecidos os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o EF. Note que ainda não se fala do estabelecimento de uma base curricular, parâmetros ou conteúdos mínimos para o EM, contudo, é importante recordar que em 1998 surge o ENEM e sua matriz de referência, e que posteriormente iria repercutir nesta etapa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) possibilitou a definição de um modelo de educação nacional e da criação de políticas públicas tais como o PNLD de forma mais ampla, atendendo não só o ensino fundamental, mas também o EF (e mais recentemente através da nova LDB a EI), a criação de uma política educacional alinhada a avaliações de larga escala como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e também o ENEM (que atualmente cumpre uma função importante para entrada dos estudantes no ensino superior). Logo, a universalização daquilo que se chamou de Educação Básica passaria a afetar as políticas públicas do EM de forma mais pontual articulando as práticas curriculares às práticas avaliativas de larga escala, como se percebe na produção de materiais didáticos a partir da matriz de referência do SAEB e do ENEM, mesmo que em alguns momentos não haja um diálogo tão alinhado entre essas práticas, conforme apontam De Sá, Santos e Ribeiro (2020), mas é nítida a repercussão entre elas.

Quando passamos a analisar a aplicação da legislação educacional neste momento, é neste contexto de ampliação ao atendimento público na educação básica em todo território nacional, que as políticas curriculares passam a englobar as etapas finais deste ciclo, levando as mudanças efetivadas no EF para o EM. Tais modificações apontam para as importantes transformações educacionais nos diversos níveis de ensino, que, porém, não ocorrem ao mesmo tempo, tendo como exemplo a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que só ocorre no ano 2000: três anos após os PCNs do EF e dois anos após o início do ENEM (com sua matriz de referência para todos os conteúdos estudados nesta modalidade e não só os conteúdos de português e matemática, que são avaliados através do SAEB).

Na década posterior aos PCN-EM são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012) que justificam as novas mudanças no currículo para incorporação das transformações tecnológicas aprofundadas pela industrialização nacional e surgimento de novas tecnologias que impactam de forma direta a sociedade, assim como atendem a necessidade de padronização na ampliação do atendimento da educação básica para os alunos que terminam o ensino fundamental e que deveriam dar continuidade dos estudos por meio do ensino médio. Sendo assim, segundo este documento, a produção destas diretrizes concorre para a melhoria da educação impactando de forma positiva a sociedade através do cumprimento da legislação para a educação no que se refere ao atendimento da população e da formação da juventude em bases sociais e produtivas pertinentes para aquele momento. Contudo, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada apontam que naquela mesma década houve um movimento de desindustrialização. Este fenômeno econômico é bastante complexo, pois apresenta variáveis como desconcentração industrial, diminuição da indústria na composição do produto interno bruto nacional e redução da participação de mão de obra neste tipo de atividade. Sendo a indústria um setor com atuação bastante diversificada em nosso país é difícil realizar uma análise homogênea neste contexto, mas é fato uma tentativa de modernizar o parque industrial nacional o que reflete no desejo de aumento de quantidade e qualidade de mão de obra para esta área (Sampaio, 2017).

Também é debatido nas DCN – EM que esta ampliação concorre para a redução das desigualdades sociais no país através da universalização de oportunidades de educação. Por mais que esta política pareça progressista, acaba por também ter um viés neoliberal ao buscar instaurar um cenário de igualdade de oportunidades, mas sem alterar as estruturas sociais que perpetuam desigualdades. Esta análise corrobora com a fala de Costa (2019) ao afirmar que o processo de desindustrialização brasileira tenta ser mitigado com políticas de incentivos fiscais, mas sem combater as motivações que levam a este processo, o que acaba por aprofundar os processos de desigualdade social. São situações simétricas no campo de educação e da economia que apontam para mudanças que promovem perpetuação de cenários que desfavorecem a população em prol da manutenção dos privilégios da elite nacional.

No campo pedagógico estas diretrizes incorporam as quatro premissas da educação contemporânea apontadas pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser (Resolução CNE-CEB N.º 2, de 30 de janeiro 2012), buscando incorporar valores disseminados por esses organismos internacionais na educação nacional. Pontuamos que, mesmo com o esforço e a proposta de uma dita modernização educacional, economicamente, como afirmado acima, não houve uma redução destas desigualdades sociais.

Mesmo com uma renda salarial maior na área industrial, não houve aumento de vagas de emprego neste setor, mesmo observando que houve uma estabilização da participação deste setor dentro da economia. As leituras apresentadas acima demonstram que esta modernização levou a substituição de parte destas vagas por novas tecnologias e as novas relações de trabalho a uma precarização deste em toda a economia nacional. Atrelar um plano educacional a um desenvolvimento econômico e social parece não ser algo tão simples assim.

Desde a formulação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o debate público sobre o EM e o seu currículo já apontava para o impacto deste sobre a educação e não sobre o próprio currículo em si.

O produto mais importante de um processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. Nesse sentido, uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos. Em suma, o Ensino Médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar. (Brasil, 1998; Parecer CEB n.º 15/98, pp.65-66).

Dentro desta lógica de tentativa de política pública de universalização do ensino médio, se antes o problema para alcançá-la era a falta de vagas, pela impossibilidade de entrada de mais estudantes nesta etapa, agora, o maior problema parece ser a atratividade dos estudantes para a conclusão do ciclo da educação básica. O que, na lógica governamental (apontada pela análise dos documentos normativos), poderia ser superado pela organização curricular proposta por uma nova normatização escolar. Assim, seja em 1998 ou em 2012, as tentativas de adequação curricular apontam para um esforço no sentido de levar a juventude a ampliar o seu tempo de escolarização.

Novas transformações na legislação buscam reaproximar o projeto educacional do projeto econômico de desenvolvimento, haja vista que o EM brasileiro é costumeiramente visto como uma porta de entrada para a educação universitária e isto não parece tão atrativo para classes mais populares que vislumbram na inserção precoce no mercado de trabalho e não na continuidade dos estudos uma possibilidade de melhoria de vida. Logo, o currículo para esta etapa, volta-se, neste momento a dialogar com uma formação profissional que não obrigatoriamente leve ao encaminhamento de um curso superior através do ENEM, a fim de atrair esta juventude para permanência na escola, conforme apontado na Resolução CNE-CEB

N.º 2, de 30 de janeiro 2012. Ou seja, o debate para a funcionalidade do EM entre 1998 e 2012, variou entre um posicionamento desta etapa para entrada na educação superior e da possibilidade de uma formação profissional durante o curso deste.

Após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012), ocorre uma série de ações federais de forte impacto no EM entre este ano e 2015 que culminam no estabelecimento da comissão de especialistas para propor uma Base Nacional Comum Curricular através da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015 (Brasil, 2015).

As DCN-EM em seu Artigo 1º “definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares”. Neste documento, há uma clara acepção sobre o currículo e não uma expectativa sobre ele, como apresentado em documentos anteriores.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas. (Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012).

Nesta perspectiva, o currículo é visto como um movimento pedagógico a partir de saberes que se articulam com a vivência dos educandos diante sua realidade na perspectiva de proporcionar o desenvolvimento destes em sua integralidade. Este entendimento colabora com a superação da compreensão deste como um documento de essência tradicional, enquanto coloca o estudante como centro do processo educativo e não o professor. Contudo, a percepção ainda concebe os conteúdos escolares como essenciais para o funcionamento da escola. Entretanto, é importante pontuar que ele não possui uma neutralidade política, o que dialoga, de certa forma, com a proposição presente nestas diretrizes educacionais, que possui um caráter político e não apenas pedagógico. Ou seja, este currículo se inclui em um projeto maior.

Desde a apropriação deste termo ao vocabulário pedagógico, os sentidos mais usuais da palavra currículo se referem a planos e programas, a objetivos educacionais, a conteúdos, ao conhecimento escolar e à experiência de aprendizagem. [...] ele é muito mais que um rol de disciplinas, ele é uma questão político-cultural pelo fato de trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais; podendo-se perceber o quanto o tema é complexo. (Schmidt, 2003, p. 61).

Este trabalho de construção de um ensino médio universal nacional tem na política pública, a partir do dispositivo constitucional da gratuidade, uma tomada de decisão que veio a se efetivar pelo fomento de mais diretrizes de implementação. Desta forma, o currículo é alargado dos conteúdos para uma prática de normatização educacional, como se aponta a seguir.

No ano de 2013, ocorre o Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio, regulamentado pela Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013 (Brasil, 2013). Uma das ações deste pacto era “rediscutir e atualizar as práticas docentes” consoante com as DCN-EM estabelecidas no ano anterior. Enfim, em 2014, durante o CONAE, iniciam-se os debates para a formação daquilo que seria uma Base Nacional Comum Curricular para toda a Educação Básica, com repercussão não só nos currículos escolares, mas na produção de material didático, sistemas de avaliação e de formação e valorização de professores. Este movimento ocorre em consonância com a construção do Plano Nacional de Educação.

Até este ponto, realizamos uma análise do processo de implantação do Novo Ensino Médio. A partir deste ponto, vamos tratar da base teórico-curricular deste documento (apontando a evolução destas teorias e sua repercussão na educação nacional) e como se iniciou esta reforma curricular. Neste momento, quando historicizamos o processo de implantação deste currículo para o EM, não estamos olhando apenas para os documentos norteadores, mas refletindo sobre o impacto desta documentação para o trabalho nas unidades de ensino. A organização escolar e seu planejamento são muito dependentes destas orientações, seja na seleção e organização de conteúdos, seja no estabelecimento de métodos de ensino e avaliação, o que torna imprescindível a compreensão desta documentação.

Os documentos oficiais de proposição curricular para as redes de ensino têm se transformado em pontos de contato entre o campo da teoria, o campo da política curricular e o mundo da escola. É, especialmente, por intermédio deles que os pesquisadores conversam com os educadores; é por intermédio dos instrumentos prescritivos e “regulatórios” da oficialidade [...] que a teoria encontra espaço para dialogar com as escolas; é por meio de diretrizes, parâmetros e propostas curriculares que os intelectuais do currículo (integrados às chamadas comunidades epistêmicas), no diálogo com as redes de ensino, selecionam os conhecimentos, prescrevem metodologias e sugerem orientações didáticas. (Thiesen, 2011, p.132).

Antes de adentrarmos sobre o debate teórico-curricular, precisamos encerrar a análise sobre estes documentos oficiais, haja vista que ainda não visualizamos o surgimento da nova base comum curricular que orienta a atividade escolar neste momento. Os avanços na incorporação do EM na educação básica seguem, mas sua consolidação no atual modelo só ocorre no final da década de 2010 após uma série de debates. Entre 2015 e 2017 ocorre o

processo de formulação desta nova base em consonância com a criação do chamado Novo Ensino Médio, e assim como ocorreu anteriormente na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais, primeiro é homologado o documento para o EF e posteriormente o do EM. Diferentemente do que ocorreu na proposição dos PCNs, quando a organização da política do EM, ainda estava em formulação e postergou a entrega deste documento, neste momento foram as diferentes concepções para esta fase de ensino que impossibilitaram a entrega desta Base Nacional Curricular em conjunto para as duas etapas.

Pela primeira vez, a elaboração de uma política curricular rompia com o que havia sido construído anteriormente. Esta ruptura, contudo, não ocorre em uma teoria curricular específica, mas na forma de organização de etapa. Outra vez, a questão política interfere na organização da educação básica nacional. Isto não seria novidade, não fosse a ruptura proposta na construção desta base curricular. Mas afinal, que visão curricular seria esta?

De acordo com Moreira (1990), as questões curriculares vêm sendo discutidas desde as décadas de 20-30, quando os pioneiros da Escola Nova realizaram as primeiras reformas curriculares isoladas: Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal, e quando aconteceu a 1ª tentativa de reforma educacional brasileira, pelo ministro Francisco Campos, após a criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1930; sob a influência das teorias pedagógicas de Dewey, Decroly e Kilpatrick. (Schmidt, 2003, p. 64).

De acordo com este autor, as primeiras propostas curriculares brasileiras ocorreram em bases em teorias curriculares progressistas (com forte cunho investigativo, observacional e de trabalho em projetos). Marca que permanece até a atualidade quando se pensa em trabalhos pedagógicos na educação nacional. Esta proposta, além de ser a pioneira como modelo para o país, também buscava romper com o currículo humanista de herança europeia que pautou a educação nacional desde a instituição de uma estrutura de ensino pública ainda no Império, conforme apontado na mesma obra.

Silva (1999) discorre em sua obra sobre a construção currículo ao longo do século XX indicando o surgimento de diversas concepções de teorias curriculares associando-as a discursos de poder e perspectivas de que tipo de aprendizagem se deseja que ocorra na escola, agrupando estas teorias em: tradicionais, críticas e pós-críticas. A partir da década de 1930 ocorre a incorporação das teorias tradicionais, pautadas na escola administrativa e no regimento escolar. Eram tempos de ampliação das redes escolares, aumento progressivo do público e se fazia necessário buscar uma eficiência e eficácia neste processo. Ao mesmo tempo, procurava-se distanciar-se de questões políticas no campo educativo.

A prática pedagógica dessa escola ocorre de uma forma acrítica, não-criativa, mecanizada, onde os instrumentos utilizados levam a uma dicotomia entre o pensar e o fazer, entre a concepção e a execução, visando à racionalidade, à eficácia e à produtividade, deixando de lado as questões referentes aos fundamentos do currículo. No modelo técnico-linear o especialista domina o processo com a intenção de garantir o controle e maximizar o rendimento. (Schmidt, 2003, p. 65).

Este pensamento técnico-linear é herança da concepção estadunidense sobre o currículo desenvolvida por John Franklin Bobbitt durante a década de 1910, quando se executa a massificação da educação nos EUA. Sua proposta conservadora absorvia a concepção taylorista nas práticas educacionais, transformando a concepção do documento curricular em uma ação burocrática. Esta ideia dotava o currículo de métodos que tornava a educação objeto de análise científica pela previsibilidade de resultados. Esta mecanização agia em dicotomia com a preocupação social das teorias mais progressistas que concorriam com esta prática, mas eram carregadas de subjetividade. Tal concepção de previsibilidade possui forte impacto nas práticas avaliativas, conforme reforçado no trecho abaixo sobre a construção do currículo nesta concepção.

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (Silva, 1999, p. 24).

A técnica de construção de um currículo encaminha esta prática para a avaliação, apontando a necessidade de verificar a efetividade do ato educativo. Esta influência de Bobbitt se estabelece como campo especializado de estudo: a avaliação escolar. Desta forma, avaliar torna-se uma parte importante dentro da teoria curricular. Contudo, as ideias deste teórico só se consolidam com a publicação da obra *Princípios Básicos do Currículo e Ensino* em 1949, por Ralph Tyler nos Estados Unidos. Este livro influenciou não só a produção dos currículos, mas também as práticas de avaliação, no sentido de dar a este instrumento objetividade e um caráter validador do conhecimento memorizado pelo estudante e exposto durante os exercícios de avaliação escolar.

É esta concepção técnica que concorre com entendimento mais progressista que estava presente na elaboração dos documentos educacionais neste mesmo período. O debate sobre a eficácia deste currículo mecanizado ocorre enquanto as contestações sociais sobre a escolarização acontecem em uma sociedade com tantas diferenças quanto a brasileira.

Inundado pelas correntes liberais derivadas de uma epistemologia positivista/mecanicista, o currículo toma posse da escola ocidental alinhando-a na direção de uma racionalidade moderna que a define em matéria de estrutura, objetivos e funções. Particularmente, no Brasil republicano, o currículo é território tomado como propriedade liberal, inicialmente, numa versão mais progressista, seguido por uma orientação de base autoritária, alinhando-se, atualmente, às demandas de uma sociedade neoliberal. (Thiesen, 2011, p.131).

A fala acima aponta para as três grandes reformas curriculares que ocorrem no Brasil para o ensino secundário: a década de 1930 com a primeira reforma curricular (em uma sociedade que transitava de uma organização rural para urbana); o segundo momento na década de 1970, em específico, quando há a ruptura autoritária dos governos militares que dirigiam o país sob os auspícios da Guerra Fria (e do embate popular no espaço sindicalizado do trabalho) e finalmente o momento mais recente, após a década de 1990 no qual, sob as diretrizes neoliberais de uma sociedade que se insere no mundo globalizado, busca se pautar uma nova educação nacional neste novo contexto tecnológico, conforme apontado por estudos da mesma autora.

Frigotto (2023) destaca que neste período ocorrem dois momentos de governo ditatorial (1937 e 1964) e diversos golpes. Durante a década de 1930, o ensino secundário é organizado sob uma nova estrutura a partir do Colégio Pedro II e a criação de uma Inspeção para validação das escolas de curso secundário. Este primeiro momento transita entre as concepções tradicionais e progressistas de currículo, prevalecendo a primeira ao final da década de 1960, com a ascensão do governo militar. O segundo momento para o ensino médio é pautado pela obrigatoriedade do curso técnico em conjunto com o ensino secundário durante o regime militar. Neste projeto autoritário imposto pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, esta educação técnico-profissional era denominada formação especial (de caráter profissional). Não era a primeira experiência neste sentido, pois durante o Estado Novo, em 1939, a formação do Sistema S já apontava para esta modalidade de ensino para a juventude das camadas populares.

Conforme dispõe o mesmo texto da lei, o ensino de primeiro grau (fundamental) de 8 anos poderia ser cursado entre os 7 e os 14 anos e o ensino secundário (médio) após a conclusão do primeiro grau em 3 ou 4 anos, a depender do curso. Esta redação confere o ensino de primeiro grau obrigatório, mas não oferece a mesma particularidade para o ensino secundário. (Lei N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971). Frigotto (2023), assim como outros autores apontam para semelhanças entre esta legislação e a adotada para o Novo Ensino Médio, que aponta, tal qual a lei da década de 1970, a divisão do currículo em estudos gerais e especialidades, mesmo que

na atual conjuntura não haja uma obrigatoriedade do ensino profissionalizante, ela aparece como um dos possíveis itinerários de aprofundamento dos estudos.

Frigotto (2003) ainda aponta que, em um momento mais próximo, a alteração desta lei através do dispositivo legal 7.044/1982 criou a possibilidade de cursar o segundo grau sem as especificidades, mas pelo aprofundamento dos estudos gerais. Modelo este que voltou a vigorar após a homologação da LDB 9.394/96 com a assinatura do decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, que volta a estabelecer a dualidade entre os estudos gerais e a formação técnico-profissional, instituindo esta como formação paralela ou posterior ao ensino médio e não integrada a esta, refletindo os anseios da formação de mão de obra no contexto de neoliberalismo.

Já apontamos anteriormente a repercussão entre políticas educacionais e políticas econômicas na proposição de formação de uma mão de obra. A mudança governamental pode promover alterações de concepção destas políticas, como ocorre com o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 que reestruturou a possibilidade de integração entre educação básica e formação técnico profissional, sem que haja a dualidade de formação presente nos currículos anteriores, como volta a apresentar o atual currículo do NEM através da BNCC-EM. Esta reforma distancia a concepção de currículo padronizado daquele estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, que tinham como objetivo o desenvolvimento pleno do estudante por meio de uma educação integrada. Na prática, estas normativas educacionais ainda possuem uma forte conotação tradicional, voltada para uma racionalidade científica e formação cidadã. Como reflexo da estruturação de um currículo integrado, Frigotto (2023) aponta a criação de movimentos articulados para influenciar as demandas educacionais, como o Escola sem Partido e o Movimento Todos pela Educação.

As influências políticas, sobretudo após 2016, passam a ditar as pautas sobre a criação de um currículo nacional para a educação brasileira. O Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) é anterior à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para esta etapa da educação básica. Enquanto as modificações curriculares mediante uma base nacional para o EF ocorrem no ano de 2017, apenas no ano seguinte, por meio da Resolução CNE 004/2018 de 17 de dezembro de 2018, alcançam o EM, consolidando as reformas educacionais curriculares e normativas do arranjo escolar nacional.

Tais mudanças apontam para um cenário desafiador para esta etapa da educação básica, afetando as chamadas quatro áreas de conhecimento: linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, também, o campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esta divisão de saberes escolares já estava consolidada no EM por meio do ENEM, e a partir da nova BNCC passa a repetir esta lógica de

agrupamento de saberes escolares na etapa anterior (EF). Esta reorganização deixa de ser uma novidade e se torna uma exigência do currículo no sentido de interdisciplinar estes conteúdos escolares, antes contingenciados em seus próprios referenciais, conforme registrado na própria base.

A transição de um currículo tradicional para um currículo crítico, voltado para as problemáticas sociais, parecia ser a base das mudanças educacionais neste período, mas conforme apontaram os estudos de Frigotto (2023) e Thiesen (2011), este debate foi golpeado pela manutenção de estruturas que, ao mesmo tempo procuravam ampliar o acesso da população para a escolarização (aumentando o tempo de permanência na escola) precarizava este espaço para a população menos abastada com a criação de currículos que se tornavam pouco atrativos por impossibilitar uma educação em sua integralidade com a opção de escolhas socialmente relevantes.

Neste campo de debate, cabe refletir sobre o papel dos estudos das Ciências Humanas, em específico da História, como disciplina escolar neste contexto de transformação da educação brasileira.

2.2. A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS TENSÕES COM AS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS.

A chegada do processo eleitoral em 2018 propiciava uma situação de permanência das reformas neoliberais aceleradas com o impeachment de Dilma Rousseff ou de volta das políticas de valorização popular implantadas pelos governos mais à esquerda que dirigiram o Brasil a partir de 2002. O resultado do pleito, contudo, manteve o processo de ruptura, instituído em 2016, ainda mais, acabou por levar a um debate político polarizado e bastante radicalizado. Neste contexto político ocorre a continuidade dos debates para implantação da nova Base Nacional Comum Curricular, e este campo de confronto político acaba por influenciar a construção desta base, não mais nas etapas de escolarização infantil e EF, mas sim no EM, principalmente após o estabelecimento da lei que instituiu o NEM (Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017).

Como herdeira da LDBEN (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a proposta de BNCC busca dialogar inicialmente com este documento. Em três anos, três diferentes versões desta base curricular para o ensino médio são construídas. Isto aponta para um intenso confronto de ideias na formulação desta nova base, principalmente na questão de tempo de trabalho

pedagógico, organização e seleção dos saberes. Esta mudança é pautada em premissas como: ampliação do tempo escolar e interdisciplinaridade dos saberes escolares.

Cabe pontuar aqui que é neste campo de reformas curriculares que as teorias curriculares tradicionais acabam cedendo espaço para as teorias curriculares críticas, com a adoção de uma postura mais sociológica (voltada para as ciências humanas) e menos administrativa. Um dos teóricos deste período é Bernstein que formula uma hipótese para compreensão do fracasso escolar a partir das diferenças sociais e pedagógicas dentro do processo de educação.

Ela [a pesquisa inicial de Bernstein] continua nos mostrando, sobretudo, que é impossível compreender o currículo (e a pedagogia) sem uma perspectiva sociológica. Afinal, uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. É evidente que o currículo ocupa um papel central nesse processo. A sociologia da educação de Bernstein nos ajuda precisamente a compreender melhor em que consiste esse papel. (Silva, 1999, p. 76).

A própria reforma do ensino médio, que, na verdade, é tratada como contrarreforma dada as condições políticas nas quais ocorreu, acaba por levar a uma compreensão semelhante do papel da escola para as diferentes classes sociais no Brasil. Enquanto política pública, a educação básica para o ensino médio preconizava uma base que atraísse pela equidade de formação e pela qualidade de oferta. A base homologada acaba por levar a uma formação fragmentada e precarizada pautada no currículo constituído por ela.

Uma marca desta base, que está presente tanto no ENEM, quanto nos PCN para o EM, quanto nas DNC desta etapa de ensino, é o agrupamento das disciplinas escolares em áreas de conhecimento. E isto se reflete na estrutura da base que estava sendo construída, mas como isto se reflete nos estudos de história neste novo modelo?

“Para o Ensino Médio não há conteúdo de História especificamente porque a proposta está dividida por áreas de conhecimento apenas e as habilidades e competências são tão vagas, e poucas, que torna difícil de antever a prática.” (Cruz e Cerri, 2021, p. 148).

Duas críticas que apontamos a esta nova proposta de organização curricular pautada em áreas de conhecimento são: a substituição dos saberes por habilidades e a anulação das disciplinas escolares por estes grupos de conhecimento escolar. Desta forma, a única disciplina que não sofre com a nova base é matemática, que se mantém como uma área própria (compreendendo a complexidade da disciplina por conter em si diversas linguagens e saberes específicos e diferentes como aritmética, geometria, álgebra, trigonometria, estatística, pesos e

medidas), mas este privilégio não se estende para outros saberes escolares, até mesmo a disciplina de língua portuguesa não foi poupada, sendo esta incluída na área de linguagens e suas tecnologias em conjunto com (artes, educação física e língua estrangeira moderna). Apesar de matemática, inglês e língua portuguesa terem um tratamento à parte na Base para o EM o ponto debatido inicialmente de substituição de saberes e conteúdos por competências e habilidades dificulta a produção de métodos e materiais escolares, pois tudo pode ser potencializado como objeto de conhecimento da prática escolar.

Neste contexto curricular, os conteúdos passam a ter um local secundário. Este modelo de currículo considera as habilidades estruturadas em eixos temáticos, nos quais os conteúdos não estão explícitos. O que indicava um avanço significativo na organização curricular para o EM. Borries (2016) ressalta que a construção de um modelo de pensamento e não a memorização de acontecimentos ao longo do tempo (fatos e datas) deveria ser o principal foco da didática da História. Ao realizar este movimento, o currículo tenta se aproximar de uma teoria curricular crítica e pós-crítica na perspectiva de dotar o saber escolar como uma forma de poder e a construção deste não através da reprodução, mas por meio da significação das aprendizagens.

Não resta dúvida que as teorias curriculares vêm priorizando discussões em torno da questão da prática educativa escolar e do trabalho dos professores, principalmente os estudos em perspectivas que questionam a tecnificação tyleriana e que se afastam do reprodutivismo que marcou o campo, nos anos 1960/70. Sobretudo abordagens que concebem a escola como espaço de resistência (Henry Giroux), de emancipação (Paulo Freire) e de prática de sentidos e significados (pós-estruturalismo) vêm defendendo que a escola é lugar de produção de currículo; (Thiesen, 2011, p.134).

Este cenário indica a possibilidade de uma reflexão sobre a prática educativa, contudo o debate sobre a base girava em torno da organização dos conteúdos ao longo da educação básica (pautado o debate em um modelo tradicional). Esta análise vai além das disciplinas que eram avaliadas pelo SAEB (língua portuguesa e matemática), alcançando os outros componentes curriculares estabelecidos nas diretrizes de ensino médio. Estes outros componentes se encontram reunidos em mais dois campos de saber: o das ciências naturais e suas tecnologias, que agregam a biologia, a física e a química, e por fim o das ciências humanas e sociais aplicadas, que incluem a filosofia, a sociologia, a geografia e a história. Esta quebra de paradigma ocorre em toda a educação básica, e modifica a organização do trabalho escolar nesta nova perspectiva.

a primeira versão apresentava uma organização curricular com propostas de objetivos a serem alcançados e não uma listagem de conteúdos, como tradicionalmente tem se visto no Brasil. Esse modelo transforma o conteúdo em ferramenta, não um fim em si mesmo. (Cruz e Cerri, 2021, p. 147).

Assim, se apresenta a história escolar neste currículo com todos os seus desafios e dilemas, de selecionar não o ensinado, mas como ensinar conteúdos que temporalmente vão do surgimento da humanidade na terra até os dias atuais, seja no espaço brasileiro ou fora dele. Como ressaltamos, esta agregação de saberes em áreas e não em disciplinas escolares é herdeira da LDBEN (Lei 9.394/1996) que, assim como o ENEM, faz esta organização de conhecimentos por grandes áreas. A versão final da base nacional curricular para o ensino médio manteve a obrigatoriedade apenas das disciplinas de língua portuguesa e matemática (devendo estar presente nos três anos desta etapa de ensino), assim como de artes, educação física, filosofia e sociologia e língua inglesa (mas estes sem delimitação de espaço e de carga horária dentro do currículo). Os demais componentes curriculares deixam de ser obrigatórios, mas as áreas de conhecimento não. As novas diretrizes curriculares encaminham o trabalho pedagógico para o entrelaçamento destes saberes por área a partir dos eixos temáticos destacados no currículo.

Mas o que inicialmente seria um trabalho colaborativo entre os agora, componentes curriculares, e não mais disciplinas, tornou-se, na versão final um agregado de habilidades voltados para esta área de saber sem qualquer especificidade para o componente curricular história (assim como as demais: geografia, sociologia ou filosofia) como ocorreu nas etapas anteriores (ensino infantil e fundamental). O trabalho desta área ganha um forte cunho didático nesta base nacional e são os currículos locais que reorganizam os trabalhos de ensino através dos conteúdos escolares agrupados por componentes curriculares e não por grandes áreas de conhecimento, haja vista que o currículo nacional, em sua base, não menciona a história como componente presente na base comum. Um exemplo deste fenômeno ocorreu no caso da organização do currículo de Pernambuco, e será detalhado adiante.

Cruz e Cerri (2021) apontam para duas problemáticas decorrentes deste novo currículo, uma é que, para o ensino de história, os conteúdos contemplados não são aqueles que os jovens possuem mais interesse, além disso, o rol de conteúdos traduz uma tradição que não aparenta ser mais aquilo que se reflete nos estudos historiográficos, que passaram a conceber a história como um estudo do presente e não do passado (ao aproximar do presente para compreender o passado a história parece ter mais sentido para os jovens, do que estar no passado olhando para o presente). A outra problemática se refere ao material didático, que ainda possui também uma constituição bastante tradicional, pautada nos conteúdos eurocêntricos e apresentados

cronologicamente sequenciados, e não nos objetivos de aprendizagem. No caso do ensino médio, o apagamento dos conteúdos que foi substituído neste material, assim como na base curricular por eixos temáticos, acabou por descaracterizar o ensino de história em suas particularidades, pois este é percebido como mais um componente da área que dialoga com outros e não como uma disciplina escolar. Ou seja, este material fragmenta as especificidades das disciplinas por área ao invés de propor uma atividade interdisciplinar, mantendo as características de cada um dos componentes curriculares da área de ciências humanas. Tal lógica aparenta fundamentar-se na divisão de área de saberes do ENEM e da própria BNCC, mas que, na prática, não são o mesmo, principalmente quando se observam os currículos regionais.

O impacto da falta de diálogo entre o currículo basilar e as especificidades regionais, que carregará na ponta do processo o trabalho de escolarização, acabou por gerar mais dúvidas e conflitos que certezas. A disputa entre a manutenção de um currículo tradicional e hegemônico por parte das elites e a construção de um EM na perspectiva de uma universalização e de uma formação integral são visíveis neste momento de debate de políticas educacionais, indicando a importância desta etapa de ensino na educação básica.

O ensino médio que se constitui em condição à cidadania política e econômica é aquela que fornece as bases, os princípios, os fundamentos das ciências da natureza e das ciências sociais e humanas e das artes. Isto implica em organizar um currículo com um justo e equilíbrio entre a ciências da natureza, ciências sociais e humanas e o campo das artes. Ou seja, um ensino médio que dê bases para formar um cidadão por inteiro. (Frigotto, 2023, p. 458).

A apresentação de uma Formação Geral Básica (Base Comum) e de Itinerários Formativos (para aprofundamento dos estudos) torna este equilíbrio curricular algo impossibilitado de realização, haja vista que, a partir da escolha dos estudantes pode haver aprofundamento de uma ou de outra área das ciências (naturais ou humanas), rompendo com a proposta de integralidade do estudante defendida desde as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio de 2012. O advento de teorias curriculares pós-críticas, no contexto do desenrolar da globalização, da contestação do colonialismo e da crise do capitalismo dos últimos anos possibilitam questionar não só a racionalidade e os conhecimentos tributados a escola, mas reforçar alguns questionamentos advindos das teorias críticas, entendo que “As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido.” (Silva, 1999, p, 148).

Neste sentido, o novo currículo preconiza uma igualdade de oportunidades, mas acaba por gerar mais desigualdades, além de não debater ou enfrentar o cerne que provoca esta situação, como já foi comentado anteriormente, gerando mais insatisfação e incompreensão do que aprovação deste novo modelo. A aproximação de grupos empresariais das instituições educacionais privadas e públicas acaba por interferir nas políticas de universalização da educação básica, conforme apontado por Frigotto (2023) reforça a mudança curricular não como uma ação democrática, mas como desejo de uma elite de manutenção de privilégios dentro desta estrutura de educação. A teia de poder neste novo contexto, mesmo submerso em um contexto dito democrático, pode ser bastante autoritária e irromper em golpes para perpetuar sua dominação. A política não está apenas nos políticos, mas em outras estruturas da sociedade.

Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder tais como os analisados por Foucault, é também evidente que continuamos sendo também governados," de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais. (Silva, 1999, p, 145).

É neste contexto de disputa de poder entre uma escola mais tradicional e uma escola que se aproxima de um olhar mais social que valores passam a ser disputados. Estes valores interferem diretamente na forma como a escola é conduzida. Seja inspirando hierarquias, como no projeto das escolas cívico-militares (abandonadas após 2023, com a ascensão de um novo governo), seja nas escolas privadas voltadas para a classe mais abastada ou nas escolas públicas voltadas para o atendimento das classes populares. Esta educação pode parecer única, mas possui fragmentados sentidos a depender do público que atende. A BNCC tenta tornar estas diferenças algo asséptico, estéril, principalmente a não delimitar conteúdos e a transferir a problemática da educação para a observação de um repertório de habilidades que o estudante deve apresentar durante o seu aprendizado. Se nas escolas privadas o acesso a recursos culturais é facilitado, o mesmo não ocorre entre as camadas populares, propiciando um contexto de manutenção de poder através desta apropriação de recursos culturais que refletem na forma como ocorre o processo de educação.

Os diferentes papéis, exercidos pela escola, influenciado pelo público que atende, acabam por afetar a produção de uma base curricular que atenda uma expectativa de tornar homogêneo um processo que atua em um campo tão heterogêneo. Assim, não basta uma disciplina ser importante para a vivência escolar, ela deve ser um valor de destaque para se manter no contexto educacional. Cada sociedade avalia, seleciona e destaca aquilo que é desejado se produzir como conhecimento escolar.

A seleção de conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna. (Bittencourt, 2009, p. 39).

Como se percebe, a BNCC agrupa os saberes escolares em áreas, e a estes passa a referenciar não pelos conteúdos produzidos pelas suas respectivas ciências de referência, mas por uma lista de competências e habilidades que deverão se desenvolver ao longo do ensino médio. Neste documento, não há menção de uma história escolar, mas de análises sociais que envolvem a compreensão de contextos históricos. Neste processo, os conteúdos podem ser atribuídos, encaixados para se alcançar o desenvolvimento das habilidades e competências desejadas. Há uma abertura para a construção de um currículo que caminhe no sentido de atender as perspectivas de desenvolvimento do estudante, mas já é possível prever que este processo é fragmentado e não integral por ter um caráter predominantemente individualista e não universalizante, pois este contexto de aprendizado é muito generalista.

O que cabe a escola é, conhecendo tais interesses, confrontá-los com as necessidades formativas desses jovens, à luz de um projeto de sociedade. Isso tem a ver com currículo escolar. Pensar este currículo nas dimensões da vida do estudante implica trazer a ciência, o conhecimento, o trabalho e a cultura em todas as suas dimensões – a cultura juvenil, da mídia, erudita, enfim. É preciso haver, primeiro um confronto para se poder construir o encontro entre projeto educacional e interesses do estudante. (Frigotto, 2023, p. 239).

Se na teoria há a perspectiva da formação de juventudes e não de uma juventude, a possibilidade de aumentar as desigualdades é enorme. Como destacado anteriormente, cada ambiente escolar irá desenvolver seu currículo no sentido de reforçar certas características, o qual possui maior valor. O embate defendido pelo autor é eliminado pelo próprio currículo, que procura promover, a partir da escola do estudante, nos percursos de aprofundamento, a eliminação daquilo que considera desnecessário para sua formação. Sem este confronto, a educação do estudante em sua integralidade não é alcançada e o projeto educacional nacional é fadado ao fracasso.

Vejam como esta base curricular se concretiza nas redes de ensino, tomando como base a construção da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para as escolas da rede pública do Estado de Pernambuco.

2.3. O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO DO ENSINO MÉDIO PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS.

No decorrer do ano de 2019, o primeiro ano do governo Bolsonaro, ocorre o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento local dos currículos. Dentro da rede no qual atuava, aquele ano letivo foi marcado pelos impactos curriculares na organização escolar, se antes o currículo das escolas da educação integral era composto por componentes como Empreendedorismo e Direitos Humanos e Cidadania, agora, estes foram substituídos por Projeto de Vida e Empreendedorismo e disciplinas Eletivas. Para os professores da área de ciências humanas, como era meu caso, isto significou a redução de 4 aulas semanais por turma em tese, visto que a maioria destas aulas eram atribuídas a docentes desta área. Esta mudança era fruto da implantação do novo modelo de ensino atribuído ao EM.

Antes de aprofundar o debate sobre as Ciências Humanas neste currículo local, é importante compreender esta capilarização de responsabilidades neste processo. Se a Emenda Constitucional 14/1996 (Brasil, 1996) preocupa-se com não só com a universalização do ensino médio, como estabelecido na Constituição Federal de 1988, mas com a gratuidade desta modalidade de ensino, a Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009) reforça não somente este direito assegurando a educação básica gratuita à juventude, mas assegura a ela programas suplementares de alimentação, transporte e material didático como política de estado, responsabilizando os ente-federativos pela oferta destas políticas. Em Pernambuco, o ano de 2008 marca o estabelecimento da oferta do EM de tempo integral. É a partir desta pauta que se desenrola uma política estadual de organização curricular que perpassa por toda a educação básica, com olhar que engloba esta etapa de ensino em específico, por ser, segundo a LDBEN/1996, de responsabilidade dos estados. Desta forma, coube a cada rede educacional pública, estadual ou privada estabelecer seu novo currículo para o EM conforme as diretrizes nacionais.

As modificações decorrentes da reforma imposta para o Ensino Médio pela nova BNCC incluem um novo currículo estadual, a adoção de novas metodologias de ensino e uma grade curricular adaptada para a divisão deste currículo em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). A Resolução CNE 004/2018 (Ministério da Educação (Brasil), 2018) em seu Art. 12 instituiu o ano de 2020 como ano de início da adequação dos currículos a nova base, mas desde o ano de 2017 (quando se instituiu legalmente o NEM), o estado de Pernambuco já estava realizando ajustes curriculares na perspectiva de atender estas demandas.

Durante o ano de 2019, a Rede de Educação Pública do Estado de Pernambuco realizou debates a fim de criar o seu currículo para o EM. No início do segundo semestre de 2021, o Currículo Estadual para esta etapa foi homologado. Estas mudanças curriculares foram implementadas em 2022 na Rede Estadual de Ensino em Pernambuco após ser referendada pelo Parecer CEE-PE 007/2021 (Pernambuco, 2021) Este parecer de 10 de fevereiro de 2021 foi publicado no Diário Oficial do Estado de Pernambuco de 26 de março de 2021, pela portaria 1312 da Secretaria de Educação de 25 de março de 2021, apresentando o voto de aprovação do documento e sua estrutura que só seria apresentado publicamente quatro meses depois.

O Currículo de Pernambuco (2021) apresenta a nova configuração de organização escolar para o Ensino Médio apresentando, inicialmente, os marcos teóricos e legais do documento normativo, as características do ensino médio como etapa da educação básica e as suas especificidades, a composição dos Itinerários formativos neste currículo, as subdivisões da formação geral básica por áreas de conhecimento, os itinerários formativos por área de conhecimento (propedêuticos) e do EPT (ensino técnico profissionalizante). Enfim, o parecer descreve, sem aprofundamento ou contestação, a arquitetura do novo ensino médio para o estado de Pernambuco.

Como fruto das mudanças trazidas pela Lei Federal 13.415 (Brasil, 2017), que instituiu o Novo Ensino Médio, o Currículo de Pernambuco realizou uma reorganização de elementos da prática escolar, mas com a permanência dos componentes curriculares, contudo, mantendo-os ainda agrupados por áreas de conhecimento. Ele também conservou o estudo por habilidades, mas contextualizando-os com os conteúdos escolares, agora chamados de objetos de conhecimentos.

Este currículo trouxe mudanças significativas para o componente curricular História, que, segundo a legislação educacional, integra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas juntamente com os estudos de Geografia, Filosofia e Sociologia. Segundo este documento, os estudos de história como componente curricular da chamada Formação Geral Básica ocorrerão nos três anos do Ensino Médio com uma aula semanal no primeiro ano, duas no segundo e uma no terceiro, somando ao todo 80 horas anuais ao longo do curso (uma redução de 40 horas anuais, ou seja, um quarto, em comparação grade curricular anterior a 2021 que possuía duas aulas semanais em cada um dos três anos, computando 120 horas anuais em todo o período). Esta mudança ocorre em adaptação a divisão da carga horária em estudos da formação geral básica pelas áreas de conhecimento: 1.800 horas aula anuais (800h no primeiro ano, 600h no segundo e 400 no terceiro); e de aprofundamento dos estudos pelos itinerários formativos: 1.200

horas anuais (200h no primeiro ano, 400h no segundo e 600 no terceiro) no currículo pernambucano (Pernambuco, 2021).

Esta redução também ocorreu com os demais componentes das Ciências Sociais Humanas Aplicadas: geografia, sociologia e filosofia, sendo que este prejuízo foi maior para os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia, que só serão vivenciados em um único ano do Ensino Médio com duas aulas semanais apenas (ficando estabelecido os estudos de filosofia no primeiro ano do ensino médio e os de sociologia no segundo ano), conforme apontado no documento curricular. Com a coleta de informações com professores, que será apresentada no capítulo 3, poderemos verificar estes impactos, na prática docente.

Na questão do aprofundamento dos estudos pelos itinerários formativos, o currículo estabelece estes por trilhas, consoante as áreas de conhecimento, que serão vivenciados em formato semestral. Cada um destes períodos compõe uma unidade temática (como se fosse um módulo) com uma ou mais unidades curriculares de duas aulas semanais cada. Ao todo, ao longo dos três anos do ensino médio, serão vivenciadas 22 unidades curriculares em cada trilha de aprofundamento (itinerário formativo). Foram formuladas 14 trilhas possíveis, sendo destas 5 voltadas para a área de Ciências Sociais Humanas. Duas destas trilhas, são específicas da área de humanas: Direitos Humanos e Participação Social; e Juventude, Liberdade e Protagonismo; e mais três trilhas integradas a outras áreas do conhecimento: Diversidade Cultural e Territórios (integrada a área de linguagens); possibilidades em rede e Humanização dos espaços (integrada a área de matemática) e Desenvolvimento Social e Sustentabilidade (integrada a área de natureza). Estas informações estarão apresentadas no apêndice deste trabalho em formato de infográficos.

Ao todo, das 216 unidades curriculares montadas pela grade para as 14 trilhas possíveis, 57 podem eventualmente ser ministradas por docentes com formação em história. Destas, 32 são exclusivas para docência de professores da área de humanas (história, geografia, sociologia e filosofia); as outras 25 são integradas as demais áreas do conhecimento e podem ser ministradas por professores da área de ciências humanas e sociais, como também de outras áreas de conhecimento, sendo destas: 2 integradas a área de matemática, 9 integradas a área de ciências da natureza (biologia, química) e 14 integradas a área de linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira – inglês ou espanhol – artes ou educação física).

Se houve prejuízo para todos os componentes curriculares na divisão e agrupamentos destes na formação geral básica, foi nos itinerários formativos, que o prejuízo para a disciplina de história foi maior, pois nenhuma destas unidades curriculares é exclusiva para este

componente curricular, que concorre com os componentes da mesma área e até de outras, quando estas trilhas são integradas com outras áreas.

Percebe-se, neste conjunto de informações, a fragmentação do trabalho do professor de história. A configuração deste currículo, cada vez mais integrado a outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, dificulta o desenvolvimento de um trabalho específico para um letramento histórico nesta etapa da educação básica. Uma das únicas oportunidades de aprofundamento específico no estudo de história no ensino médio poderá ser através das aulas de disciplinas eletivas (cuja ementa é elaborada pelo professor e referendada pela unidade escolar e gerência regional de ensino), mesmo assim esta experiência continua sendo fragmentada, pois é semestral, e optativa para o estudante.

Como a BNCC e o Currículo de Pernambuco foram construídos, apontam para formas de trabalho bem distintas. Os materiais didáticos pautados pela BNCC (em seus eixos temáticos por áreas de saber, habilidades e competências específicas) não dialogam com o currículo local que elenca os objetos de conhecimento de forma tradicional. Assim, além da questão metodológica e da questão da seleção de conteúdos o professor vai necessitar elaborar seu próprio material de aula de acordo com suas especificidades (diante da dificuldade de adaptar o material didático que possui outra configuração) além de buscar ser atrativo em sua prática docente.

Nesta perspectiva de atuação dentro do ensino médio, o docente de história da rede estadual de educação de Pernambuco pode lecionar dentro de sua formação: ou no componente curricular história na FGB, ou como professor das unidades curriculares dos Itinerários Formativos das Ciências Humanas², ou eventualmente em uma disciplina eletiva. Isto não quer dizer que este professor não possa estar lotado em outros componentes curriculares da área (geografia, sociologia, filosofia), nas aulas de Projeto de Vida, Estudo Orientado, Educação Socioemocional, Protagonismo Juvenil, mas que atuando especificamente em sua área de formação só há estas três possibilidades.

O professor de História do Ensino Médio da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco, diante deste cenário, seja como docente de História da Formação Geral Básica, seja como professor das unidades curriculares das trilhas dos Itinerários Formativos, seja ensinando uma disciplina eletiva voltada para os estudos históricos, deverá

² O Currículo de Pernambuco, na parte das Trilhas de aprofundamento em cada Unidade Curricular, aponta o perfil de docente, indicando a formação acadêmica adequada para regências deste.

adotar uma metodologia própria para cada uma destas funções e uma avaliação pertinente para cada uma destas situações conforme orienta o próprio currículo.

um currículo pautado na formação integral considera o estudante como centro do processo pedagógico e compreende que todas as ações voltadas para as aprendizagens devem ser construídas, avaliadas e reorientadas a partir dos contextos, interesses e necessidades dos estudantes, proporcionando, portanto, o desenvolvimento integral e entendendo que todos são capazes de aprender, ainda que em tempos e formas diferentes. (Pernambuco, 2021, p. 19).

Fica bem evidente, neste novo contexto de trabalho escolar, que a didática e as metodologias de ensino passam a ter uma configuração diversa apropriada para cada um destes cenários: os materiais, as interações professor-estudante e a forma de trabalho foram diretamente impactadas por este novo currículo que tenta realizar um trabalho pedagógico de educação em uma perspectiva de integralidade apesar das características que possui de fragmentação de formação do estudante que já foram destacadas anteriormente. Desta forma, o pensamento neoliberal atinge, não só o estudante, por suas escolhas, mas também os professores que, neste contexto, passam a ter a missão de realizar um trabalho atrativo não para toda uma turma, mas para cada estudante em específico.

Para os estudos de História, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio de 2021 também apresenta competências específicas para a do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que envolvem: análise dos processos estruturais em diversas temporalidades e espacialidades a fim de tomar decisões pautadas em bases científicas, análise das formações territoriais e das relações de poder existente nelas, avaliação crítica do consumo e seus impactos para a sociedade, análise das transformações sociais através das relações de capital e trabalho, identificação e combate das injustiças sociais e participação do debate público de forma crítica, respeitosa e responsável. (Pernambuco, 2021) No entanto, a estrutura deste documento mantém os conteúdos de forma temporal, fragilizando a ideia de unidades temáticas, presente na BNCC, e referendada neste documento, mas que não apresenta este formato de organização dos conteúdos didáticos.

O trabalho de ensino com estas unidades temáticas permitiria uma maior integração pedagógica entre os componentes curriculares desta área, e no próprio desenvolvimento das competências desejadas por esta normativa, bem como um melhor uso do material didático, que apresenta configuração voltada para integração dos saberes desta área por meio desta contextualização. Na verdade, esta abordagem em torno de conteúdos se pauta mais no rol de

assuntos listados na avaliação do Sistema Seriado de Avaliação³ (realizado pela Universidade Estadual de Pernambuco – UPE), que no próprio fundamento da BNCC e do Currículo de Pernambuco.

O Organizador Curricular de Pernambuco para o EM, além destes objetos de conhecimento (conteúdos), lista habilidades específicas que são fundamentadas nas competências e habilidades por área estabelecidas na própria BNCC. Este documento lista os conteúdos, denominados objetos de conhecimento, competências e habilidades a ser desenvolvida por cada professor durante o bimestre didático. O trabalho com estes objetos de conhecimento nesta perspectiva exige o aprofundamento destes, tendo em vista que como tais assuntos já teriam sido apreendidos na etapa anterior de educação básica, neste momento se realizaria um trabalho de aprofundamento e ampliação destes saberes a partir do desenvolvimento das habilidades expressas na BNCC. Não bastasse a redução de carga horária e a complexidade deste trabalho, o novo currículo promoveu um acanhamento dos estudos de história neste nível de educação, apesar da importância que este mesmo documento indica para os estudos da área de humanas, conforme apontado na normativa curricular.

Antes de aprofundar o debate sobre a BNCC importa tratar um pouco sobre o currículo. Silva (1999) em sua obra indica a reverberação de se compreender o currículo como um discurso e não apenas uma teoria. Neste sentido, aferir ao currículo um entendimento de que ele se insere em um discurso, dota-o de um caráter linguístico que não o associa aquilo que o currículo deseja impor, mas aquilo que ele é: no nosso caso um documento normativo imerso a um contexto político-pedagógico de disputas. Isto é importante quando se deseja aprofundar uma análise sobre as práticas educacionais, pois é o currículo que aponta como e o que deve ser ensinado.

Discorre este autor sobre as diversas apresentações do currículo em contextos tradicionais, críticos e pós-críticos. Na acepção tradicional o currículo é tratado como normatizador da qualidade de ensino ele traz um receituário padrão a ser seguido em prol da manutenção de uma estrutura conservadora. Currículo e técnica são muito próximos e esta perspectiva distancia os agentes de seu produto a fim de dar ao currículo um caráter de neutralidade (inclusive política). Contudo, este posicionamento é refutado através de uma análise mais profunda, que mina qualquer possibilidade de neutralidade do currículo, pois este

³ O SSA foi estabelecido pela Resolução CONSUN (Conselho Universitário da UPE) 13/2007 de 30 de outubro de 2007, que institui o Sistema Seriado de Avaliação – SSA para ingresso nos cursos de graduação da Universidade de Pernambuco – UPE.

é uma construção não apenas técnica, mas sobretudo, social. Durante a década de 1950 e 1960, a visão tradicional sobre o currículo norteia os primeiros estudos sobre esta temática, impactando as políticas públicas para a educação.

Aprofundando sua obra, o autor aponta para rupturas frente a esta perspectiva tradicional ao apresentar as compreensões críticas do currículo. Neste novo contexto, emergente na década de 1970, o elemento psicológico e humano, antes relegado pela primazia da técnica, passa a ser visibilizado na análise do currículo. As questões sociais, psicológicas e políticas passam a ser percebidas nesta trama, observando não só a técnica, mas o impacto desta técnica sobre diferentes sujeitos. A incorporação do marxismo, da fenomenologia e do impacto dos debates políticos sobre o campo curricular e suas implicações nos sistemas de ensino.

Por fim, a apresentação das teorias pós-críticas, emergentes após a década de 1980, o autor apresenta o impacto das questões subjetivas e individuais introduzidas nas teorias críticas em um espectro mais amplo. Se antes a temática social está mais presente, agora a temática do sujeito protagoniza o cerne do currículo. Este deve dar acesso a expressividade e o desenvolvimento individual, na busca de um pleno desenvolvimento, assim como compreender como este sujeito se constitui através de um processo histórico arrolado pelos processos e sistemas educacionais.

Vejamos como este debate entre os diversos discursos curriculares se apresentam na documentação curricular do EM para o contexto de Pernambuco em seu currículo fomentado no contexto da BNCC.

Nesse sentido, talvez o grande desafio no momento de reconstrução do currículo do Ensino Médio seja atingir tais finalidades e ainda operacionalizar uma formação humana contextualizada capaz de atribuir significado aos conhecimentos escolares, de modo a desenvolver a argumentação, capacidade de pesquisar, aprender e agir sobre o mundo, indo além da memorização, do acúmulo de informações e da compartimentação dos saberes. (Pernambuco, 2021, p. 290)

Bem, o referido trecho acena para a superação de uma metodologia tradicional, rompendo o formato de aprendizado pela memorização. Pauta a prática pela pesquisa, intervenção significação e argumentação dos saberes, partindo para uma compreensão crítica da educação. Este posicionamento pressupõe a manutenção de uma teoria crítica do currículo (com sua base fenomenológica e marxista) em detrimento da adoção de uma teoria pós-crítica direciona o currículo para um caminho de reflexão mais amplo da sociedade a partir de seu contexto de diversidade. Tal posicionamento é reforçado quando este mesmo documento evoca as teses de Freire e Saviani (teóricos críticos), conforme apontado no fragmento a seguir.

Na perspectiva histórico-crítica, a partir de Saviani, o currículo representa o conhecimento objetivado, a partir do qual se alcança a formação da consciência crítica nos estudantes. O currículo, nessa perspectiva garantiria aos estudantes um ponto de chegada comum ao final da Educação Básica (Saviani, 2003, 2016). Na perspectiva freiriana, por outro lado, são os saberes da realidade concreta dos estudantes que constituem o ponto de partida para a construção dialógica dos saberes frente aos conhecimentos curriculares (Freire, 1987, 1992). ... (Pernambuco, 2021, p. 290)

Nesta visão crítica, a proposição de múltiplos caminhos para a vivência curricular a partir dos objetivos escolares aparenta uma liberdade de atuação do docente, mas questionamos como trabalhar em uma perspectiva freiriana, conforme apresentado no documento, na medida em que os objetos de conhecimento já vêm estabelecidos neste currículo, no que se refere a formação geral básica de história. A própria ideia de um ponto de chegada em comum pelo desenvolvimento de uma educação crítica, pode ser questionada pois esta possibilidade de múltiplos percursos, proporcionado pelo arranjo do currículo, aponta para um aprendizado fragmentado. Assinalando, dessa forma, uma possibilidade de percurso de aprendizado, e não o estabelecimento de um currículo que pode ser experienciado, pela vivência escolar, de forma universal pelos estudantes.

A operacionalização deste pensamento pode até ser eficaz para a construção de eletivas. Desta forma, o pensamento freiriano pode até fazer sentido. Mas, a descontinuidade do trabalho docente finalizado após seis meses acaba não trazendo atratividade para este modelo de trabalho pedagógico. Pouco se pode falar em relação aos itinerários formativos, haja vista que o arranjo das trilhas continua sendo estruturado na enquanto o currículo é implementado e que a especificidade deste modelo também dificulta uma ação freiriana, haja vista que são valorizados os eixos estruturantes, a ementa (conteúdos) e a(s) habilidade(s) a se desenvolver nesta unidade curricular (muito mais que o dito interesse dos alunos como fio condutor do aprendizado).

Percebe-se também a pouca efetividade da visão de Saviani sobre o Currículo de Pernambuco na empreitada de formação crítica dos estudantes, pois não só a metodologia (e neste aspecto, estamos observando o trabalho do docente de história em suas aulas, focando no aprendizado dos estudantes), mas também os próprios procedimentos de avaliação educacional que ocorrem no ambiente escolar que parecem não colaborar com este processo, pois apresentam predominantemente um modelo bastante tradicional pautado em provas escritas ou de múltipla escolha que costumeiramente validam a reprodução do saber escolar e não a reflexão que pode provocar nos estudantes.

Dentro do debate teórico, os questionamentos são muitos. Como o currículo de Pernambuco se diz crítico se não é capaz de debater com amplitude os processos de dominação centrados na desigualdade social, étnica e de gênero construído na sociedade brasileira? Da mesma forma, este currículo não trata o conhecimento como um instrumento de poder, pois apenas reforça na sua lista de conteúdos estas desigualdades e assimetrias sociais (sem sequer que haja tempo para reflexão sobre este cenário histórico). Também por se pautar em sua predita autonomia do sujeito através de sua emancipação, não podemos concordar que tal currículo se apoie na teoria pós crítica, haja vista que esta visão do indivíduo, é pautada em outros valores (mais sociais que curriculares) que não estão presentes nestas teorias (ou discursos) curriculares que apontam sim para uma subjetividade, mas não no desejo presente nas teorias críticas do forjamento de um indivíduo autônomo a partir da crítica ao capitalismo.

A criação de um currículo pós-crítico, neste contexto, seria um trabalho de inserir no debate sobre o conhecimento qualquer experiência humana, seja ela de gênero, étnica, etária e não apenas social, e trabalhar estes experimentos como forma de produção de poder. Tal perspectiva rompe com a dialética marxista da visão curricular, muitas vezes centrada no debate de superação ao capitalismo. Esta curva para fora desta centralidade faz do ato de educar uma ferramenta de afirmação das singularidades do indivíduo e da experiência da humanidade um exercício que vai além da promoção de um progresso, mas sim de um movimento de diálogo coletivo, e não de uma imposição de valores, no qual o espaço para fala é o maior exemplo de empoderamento possível. Então, como promover um currículo que desenvolva o debate científico na formação inicial dos sujeitos e, ao mesmo tempo possibilite este espaço de fala?

A premissa de trazer para a construção do Currículo de Pernambuco a atividade de iniciação científica com a possibilidade de que os estudantes possam compreender e avaliar sua realidade promovendo propostas de intervenção nestes espaços, não tem sido muito atrativo e nem bem trabalhado em tal contexto. Assim, estes jovens não se sentem valorizados por esta proposta pedagógica, pois politicamente já se sentem excluídos de qualquer valorização. Muitas vezes, quando se aponta para um protagonismo juvenil no currículo do ensino médio, este se volta para a promoção de ferramentas que possam ser capitalizadas por estruturas superiores. Ideias que podem ser apropriadas por grupos capitalistas e não práticas de ressignificação social. O laboratório de empreendedorismo praticado nas escolas (quando se fala das experiências realizadas na Rede de Ensino Estadual de Pernambuco) não oferece qualquer esperança para que este jovem tenha sua cultura valorizada pelo que ela é e não pelo que ela pode propiciar como capital.

Logo, este vazio de sentidos é a única coisa que abraça estes estudantes. Há um interesse por parte de alguns por estes conteúdos, mas não é algo que vislumbre socialmente alguma mudança significativa. Mais uma vez, a escola passa a transmitir códigos e condutas que privilegiam as classes da elite. De certa forma, a ascensão social significa abandonar a cultura de origem pela adoção de novas práticas reconhecidas e valorizadas por esta classe da elite.

Uma destas práticas que ainda insiste em ocupar a didática do espaço escolar são as avaliações classificatórias. Mesmo que estas não estejam explícitas nos currículos prescritos, Silva, 1999 aponta que “Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo.” (idem, p. 80). A adoção desta prática acaba por privilegiar certos grupos e conhecimentos em detrimento de outros.

A continuidade da vivência destas práticas explícitas no cotidiano escolar e ocultas no currículo produz uma normalização das desigualdades e certo acomodamento com esta situação que se torna natural. Frigotto (2023) indica que “os resultados da avaliação suplantam a importância da própria formação” (idem, p. 230) ressaltando que a atual BNCC imposta por uma hegemonia conservadora resulta, para a juventude popular que está na educação básica, a negação de conteúdos importantes para a sua formação em integralidade tal qual ocorreu durante a ditadura civil-militar, como, por exemplo, na adoção dos Estudos Sociais em detrimento dos aprendizados de história e geografia.

Neste novo momento, a fragmentação do currículo cumpre um papel importante na manutenção de poder dentro desta sociedade conservadora, mesmo que não haja uma responsabilização de que grupos agem na perpetuação das estruturas sociais com a imposição de seus valores.

Ninguém, precisamente, era responsável por ter escondido o currículo oculto. O que tinha constituído sua força acabara por decretar seu enfraquecimento como um conceito importante da teorização crítica sobre currículo. Finalmente, numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista. (Silva, 1999, p. 81).

Se a fragmentação do currículo escolar, e sobretudo a redução do papel do ensino de história na escolarização do ensino médio faz parte de um projeto social conservador, a manutenção de tal diminuição de importância por meio de avaliações classificatórias que celebram a memorização de conteúdos escolares é papel do professor, que compreende esta dinâmica social, agir no sentido de proporcionar uma ruptura com esta lógica valorativa de aspectos capitalistas como competitividade e individualismo.

3 BNCC, ENSINO DE HISTÓRIA E AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO.

3.1 AVALIAR E AVALIAÇÃO: OS SABERES EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS E OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS.

Quando analisamos o processo de transformação curricular que estava em curso no EM, percebia-se que o ano de 2020 seria dedicado a consolidação e validação dos currículos estaduais, pois o processo para a construção deste documento para o EF já havia finalizado, através dele, novos livros didáticos para esta etapa já estavam sendo produzidos. Era necessário finalizar este processo, as consultas haviam sido feitas, mas as informações ainda eram escassas sobre a forma de organizar o currículo (principalmente porque cada rede teria a possibilidade de estruturar a divisão de carga horária da FGB e dos IF). Como a implantação da ampliação da jornada de educação integral em Pernambuco vinha ocorrendo de longa data, este impacto foi bem menor que em outras redes. Seria o último ano deste formato de trabalho pedagógico com o ensino médio. Uma nova realidade estava no horizonte, pouca orientação, muitas dúvidas e, no meio deste processo, uma inesperada pandemia que tornou esta modificação ainda mais complexa.

No capítulo anterior, tratamos da questão curricular através das normativas educacionais. Neste capítulo, aprofundamos o debate sobre o currículo, retratando a questão da avaliação e de seus impactos, quer seja na produção de currículos, quer seja na prática docente. É necessário pontuar que avaliação e disciplina, em certo aspecto, parecem ser indissociáveis como objeto escolar: “A própria consolidação histórica do currículo como seleção dos saberes ensinados na escola passaria pela definição desses saberes como passíveis de exame, quer dizer, como saberes propriamente “examináveis” (GOODSON, 2011).” (Araújo, 2023, p. 181).

A princípio, é necessário retratar e compreender o papel do Ensino de História neste currículo. Aliás, é necessário compreender como a História se tornou uma disciplina escolar e como ela permanece no currículo, bem como ela se apresenta pedagogicamente. Isto recai também em compreender o processo de avaliação como instrumento: de proposição curricular, assim como é da prática docente.

Bittencourt (2018) aponta para mudanças de objetivos da história dentro do currículo escolar, se a princípio, ainda no período colonial, havia um estudo da cultura clássica para formação de oradores, as ideias do iluminismo trazem para as humanidades a prática de uma ciência histórica em busca de compressão da civilização, tendo um papel não apenas prático de formulação de discursos, mas também científico, no sentido de compreender como e por que se

estuda. Segundo esta autora: “A constituição da História sob forma de uma disciplina autônoma incluía, portanto, uma fundamentação sustentada nas relações entre conteúdo e método de ensino e aprendizagem.” (Bittencourt, 2018, p. 132).

Cada nação realizou este processo de formulação de currículos de ensino, assim, a educação é trazida para o campo de uma política de Estado, daí a necessidade de uma regulação e normatização. Era necessário estabelecer o que deveria ser estudado, ao mesmo tempo, produzir materiais para as escolas, ou seja, estabelecer um conteúdo, propor um método de ensino e realizar uma verificação desta aprendizagem. Mas, sobretudo, era preciso dar um sentido para esta educação como política fomentada pelos governos, seja em instituições privadas ou públicas.

Sob tais currículos o ensino de História ocupou determinados espaços e articulou-se aos dois tipos de formação humanística: uma que integra o indivíduo a uma elite, a uma cultura destinada aos filhos dos grupos dirigentes ou de classes mais ricas, e outra fundada sobre a natureza ou sobre as “coisas do universo” que permite a todos se situar no mundo e possibilita multiplicar suas marcas e nele inscrever suas ações e, portanto, destinada aos filhos de todas as classes sociais, ou seja, em princípio, à totalidade da juventude. (Bittencourt, 2018, p. 128).

Nota-se que o papel dos estudos de história passa a compor uma formação generalista do indivíduo, a fim de fazê-lo partícipe deste campo social. Este sujeito, além do domínio das letras e dos cálculos, deveria ter uma base científica generalista no campo das ciências e das humanidades. Isto não quer dizer que ele seja capaz de dominar estes saberes mais amplos, mas que seja capaz de identificá-los e situá-los dentro de sua realidade. Cabendo apenas para a elite uma educação voltada para o domínio e reflexão destes saberes, bem como da aplicação destes nas suas mais variadas formas.

Sendo assim, a prática de uma memorização de informações cumpre um papel importante na verificação da aprendizagem dos alunos destas camadas populares no que se refere ao ensino das ciências das humanidades. O aprofundamento destes estudos era necessário apenas para validar a entrada de alunos das camadas da elite nos cursos superiores. Mesmo com a transição do governo imperial para o republicano, esta prática permanece, dando à educação este caráter de segregação de finalidades, e por conta disto, de classes sociais. Esta política pública possuía uma efetividade muito grande de seleção de quem poderia estudar, e qual o status dado ao saber difundido no ambiente escolar.

As propostas curriculares e os manuais escolares que se difundiam nas primeiras décadas republicanas mantinham, em essência, o método catequético do humanismo clássico com as práticas do “aprender de cor” as causas e os efeitos dos diferentes acontecimentos realizados sempre pelos poderosos representantes do Estado, da Igreja ou do poder dos grandes proprietários. A consolidação de um ensino de História da Civilização se fez pelas determinações da Reforma de Francisco Campos de 1931 que uniformizou o currículo em escala nacional. Embora houvesse indicações de mudanças metodológicas estas não se concretizaram, dentre outras razões, pelo crescente número de alunos que ingressaram no ginásio ao se tornar uma etapa obrigatória para alunos que desejassem cursar as Faculdades (Bittencourt, 1990). (Bittencourt, 2018, p. 137).

Como participante do rol de saberes necessários para o prosseguimento dos estudos, segundo a legislação vigente, consolida-se o ensino de história dentro do sistema educacional brasileiro. Um ensino que não estaria imune a novas reformas que ocorreram durante o período republicano e que foram capazes de ressignificar o papel e o sentido da História neste decorrer do tempo. Nem estas mudanças dialogavam com o sentido de ciência produzido por esta disciplina escolar, e mesmo assim, estas mudanças, apesar de referenciadas por um campo de legislação educacional, não eram revertidas para a prática docente.

as mudanças curriculares propostas na esfera das políticas públicas, embora alicerçadas em sólidos referenciais epistemológicos, nem sempre são apropriadas com a mesma clareza pelos professores, resultando em situações que apontam para a renovação de alguns conteúdos ou da assunção de um ideário tido como progressista, que não se ampara efetivamente na concretização das novas concepções epistemológicas e teóricas relativas ao domínio da ciência de referência; (Caimi, 2015, p. 110).

Trabalhar com um currículo não significa apenas agir didaticamente, pois este documento possui uma forte carga política. E isto possui um forte impacto nas práticas que ocorrem na escola. Desta forma, o ambiente da docência cruzava interesses políticos e didáticos, muitas vezes conflitantes no que se refere ao desenvolvimento da ciência ou da sociedade. Haja vista que estas pautas nem sempre eram de interesse dos governantes. Assim, como hoje, é possível observar que, ao longo deste processo, nem sempre o que é debatido na academia chega até o dito chão da escola. Os tempos de mudança são controlados e muito bem-organizados pelos agentes políticos. Temos como exemplo deste fato a agregação dos estudos de história e geografia no ensino primário nos chamados estudos sociais. Enquanto isto, no ensino secundário, a esta época restrito a uma parcela reduzida da sociedade, permanecia a essência dos estudos desta disciplina, ainda voltado para a preparação para os estudos superiores.

A partir da década de 1990 a mudança de cenário político, mais liberal, e os avanços no campo da educação desencadearam novas reformas educacionais no Brasil, a fim de adaptar os processos desenvolvidos neste âmbito a modernidade exigida a esta época pautada pela ideologia neoliberalista globalizada. Santos (2016) aponta para estas transformações decorrentes da reestruturação produtiva em âmbito nacional na educação, apontando a “pedagogia da qualidade total” decorrente do neoprodutivismo empresarial. Segundo esta pesquisadora, ao fazer um levantamento de vários pesquisadores sobre esta temática, associa a qualidade total da estrutura empresarial a práticas de políticas educacionais desenvolvidas no estado de Pernambuco durante o no Governo Eduardo Campos (2007 – 2014), corroborando com pesquisa exposta por Saviani (2014) que introduz este conceito de pedagogia da qualidade total.

Para tais pesquisadores, esta prática da qualidade total voltada para a escolarização se pauta no aprender a aprender, através do desenvolvimento das competências necessárias para inserção neste modelo de sociedade. Lembrando que é neste período que concorre a política de ampliação de estudantes no EM. Este novo cenário se concretiza através do aparato educacional atingindo de diferentes formas, mas afetado sobretudo os professores e estudantes.

Portanto, há um alastramento regulatório do Estado nas reformas educacionais e nada mais apropriado para sua materialização do que pelo currículo, pela produção de documentos oficiais, pelos livros didáticos, programas de formação continuada, pelas avaliações externas, que enfatizam o estabelecimento das competências e habilidades necessárias a serem atingidas por professores/as e alunos/as. (Rocha, 2012, p. 52).

Este componente político tem como um dos seus vieses a questão da qualidade do serviço público. Contudo, por detrás deste mecanismo político há uma opção de sociedade que se molda. Na atualidade, este poder político não é exercido em prol da ampliação de políticas públicas de qualidade, mas de práticas que fazem do mercado o maior beneficiado deste agenciamento. Caimi (2015) aponta para uma série de mudanças historiográficas que assumem em parte o desejo de superação de um ensino de história enciclopedista e verbalista, fundamentado em uma memorização e reprodução de saberes, porém, ao mesmo tempo, as mudanças que apontam o conteúdo como meio, e não fim em si, a adoção de metodologias ativas e buscam perceber a individualidade dos sujeitos dentro do ensino de história, muito se aproximam do ideário neoliberal, o que exige do educador cuidado ao ver como progressismo a adoção destas novidades.

Este cenário de inovações pedagógicas e tecnológicas adentra nas práticas docentes, atinge a organização curricular, seus conteúdos e métodos, inclusive a avaliação.

O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retorno aos *métodos instrucionais catequéticos* uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha. (Bittencourt, 2018, p. 144 – grifo da autora).

Desta forma, nada se liberta das amarras exercidas por estas práticas que incidem sobre as políticas públicas de educação. Esse retorno ao tecnicismo apontado por esta tendência torna-se um desafio. Principalmente quando observamos na educação pública uma possibilidade de superação das desigualdades sociais. Novamente, volta-se a priorizar um ensino que memoriza e que busca identificar conhecimentos ao invés de tratá-los como ferramentas de ampliação de saberes no ambiente escolar. E, em tal cenário, as práticas avaliativas concorrem com estas permanências, muitas vezes respaldadas por mecanismos legislativos que reforçam estes métodos.

Sobre o desenvolvimento de estudos relacionados à avaliação dentro do contexto capitalista contemporâneo, destacamos o realizado por Freire, Carvalho e Ribeiro, (2013). Estas pesquisadoras apontam as especificidades das chamadas quatro gerações avaliativas. Enquadram a formação de estudos de avaliação nos Estados Unidos entre o período de 1920 a 1930 focados nos erros dos estudantes, durante os testes, a fim de evidenciar a defasagem da aprendizagem e culpabilizar os próprios estudantes por esta situação de fracasso escolar isentando os processos de ensino desta responsabilidade, na chamada primeira geração.

Ainda segundo estes estudos, a segunda geração de avaliação, apontada por este mesmo estudo que decorre entre as décadas 1930 e 1940, aproximadamente, passa a incluir a compreensão sobre o currículo para justificar o fracasso escolar, debatendo a necessidade de objetivos avaliativos mediante padrões e critérios estabelecidos neste documento. Neste entendimento, a avaliação pode fracassar pelos processos de mensuração, que podem não ser tão específicos ou ter a clareza necessária para sua compreensão, devendo estes processos de mensuração serem adequados às experiências pedagógicas vivenciadas pelos alunos.

Continua o estudo para a ampliação de compreensão que vem na terceira geração avaliativa, que vai das décadas de 1950 a 1980, com a incorporação do planejamento e dos

objetivos estabelecidos previamente dentro de sua análise. É o momento da incorporação de uma postura crítico-reflexiva da avaliação, no qual a avaliação deixa de ser um mero descritivo comportamental dos resultados do aluno para ser uma ferramenta de reflexão sobre o currículo, possibilitando a tomada de decisão dos agentes educacionais para melhores resultados. Ou seja, a avaliação passa a ter um caráter político, de tomada de decisão e de postura comportamental. Nesta fase ocorre o aumento de instrumentos avaliativos, ampliando as possibilidades de avaliação, contudo, esta incorporação de novos formatos e o debate político, contaminam esta visão, enquanto se busca uma imparcialidade do julgamento do avaliador. A busca de uma análise neutra e não só de uma medição de referenciais foi uma marca deste momento.

A quarta geração avaliativa, apontada no referido estudo, reflete o momento mais próximo da atualidade, a partir da década de 1990 e é pautada por uma influência construtivista do ensino. No cerne da sociedade globalizada e diversificada, com multiplicidades de identidades e visões do mundo para dentro do ambiente escolar, o processo de avaliação escolar procura incorporar estes elementos heterogêneos para os seus processos, a fim de dar sentido a si mesma. Cito como exemplo a possibilidade de avaliação física, ou digital, presencial, ou on-line, escrita, oral, científica, artística, enfim, uma avaliação que cada vez mais busca dialogar com seus sujeitos.

Mais uma vez, ao compreender as historicidades dos processos pedagógicos, o professor de história mantém o diálogo interdisciplinar do seu campo de ensino e de sua prática, passando a não só contextualizar a sua ação, mas refletir sobre a sua postura. Ao agir de forma reflexiva, pautando sua ação docente nas especificidades que os estudantes e as salas de aula que leciona, este educador passa a atuar com uma postura coerente com o ato avaliativo buscando compreender e auxiliar o estudante no seu percurso de formação escolar, superando, desta forma a postura de não apenas de lançar resultados de uma prova que analisa a reprodução de conhecimento e não a produção destes.

É durante a década de 1990 que o Ministério da Educação começa o processo de avaliação em larga escala através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) com a implantação e posterior consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A adoção desta prática se amplia para outros campos (Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos) mas não é de inspiração própria, mas reflexo de outras experiências como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do qual o Brasil é signatário (Santos, 2016).

Tais mecanismos de avaliação também chegam a outras instâncias, como estados e municípios, e no caso de Pernambuco, se desdobra na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). Assim, compreender as reformas educacionais também implica considerar o impacto destas avaliações de larga escala nas políticas públicas. Segundo Araújo (2023): “O currículo construído nessas avaliações teria como referência um olhar tradicional sobre o conhecimento histórico escolar, centrado nos eventos políticos e enfaticamente eurocêntrico” (p. 188). Santos (2016) vai além da questão pedagógica, ao afirmar que: “considerando a centralidade da avaliação nas reformas educacionais e compreendendo a avaliação em larga escala como instrumento norteador de políticas educacionais e seus resultados como principal mecanismo utilizado como parâmetro de qualidade...” (p. 25).

Estas afirmações nos possibilitam realizar várias reflexões, mas primeiramente, desejaria enumerar que, diante destes aspectos, as reformas educacionais se vestem de uma modernidade conservadora, visto que, no cenário brasileiro, reforçam padrões sociais elitistas ao invés de buscar um caminho para superá-los. E, em tal contexto, as avaliações acabam por incorporar estes elementos. Assim, percebe-se o instrumento avaliativo de larga escala como mais uma ferramenta de política pública de controle social. Qualidade do ensino se pauta, neste contexto, como adequação e reprodução de condicionantes previamente estabelecidos e inquestionáveis.

Ao passar a figurar como um dos integrantes de um processo internacional de avaliação em larga escala, o Brasil, abraça um projeto de sociedade capitalista que constrói sobre esta coletividade uma visão e um plano político mais amplos que se reverte em uma política materializada através dos processos de educação priorizados por esta concepção que se deseja ter dos cidadãos.

Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. (Bittencourt, 2018, pp. 143-144).

Refletir sobre os impactos deste modelo capitalista em uma sociedade multiétnica como a brasileira é algo imperativo. Afinal, o que desejam estes grupos que comandam e, ao nível de instância superior, são comandados por minorias que sequer compreendem as realidades locais? Projetar como estas diferenças seriam diluídas e a pretensa igualdade tornar-se-ia alcançável é um exercício de superação de séculos de desigualdade.

Ao retornar para a escola, percebe-se a funcionalidade deste pensamento ao se observar escolas em condições diferentes sendo avaliadas da mesma forma em uma universalidade que não se importa em buscar instrumentos de superação, mas de promover mecanismos de ranqueamento.

Mas, afinal de contas, o que esses testes padronizados avaliam? Pesquisadores vêm indicando que esses modelos de avaliação em larga escala avaliam um aspecto muito restrito daquilo que acontece na escola (SORDI; VARANI; MENDES, 2017). E, ainda, ao restringir os elementos que devem ser avaliados em uma escola, atinge profundamente a dinâmica de trabalho, os currículos e outras práticas escolares. (Araújo, 2023, p. 185).

Segundo este mesmo autor (Araújo, 2023), estas restrições do que é avaliado são perceptíveis tanto no âmbito social quanto no âmbito cognitivo. Nas questões sociais, são deixados de fora os processos sociais que ocorrem fora da escola que impactam os processos de aprendizagem. No aspecto cognitivo, a restrição da avaliação a certos saberes específicos, acabam por privilegiar o estreitamento curricular (privilegiando a avaliação das disciplinas de língua portuguesa e matemática) e a exclusão da avaliação de práticas sociais desenvolvidas pela escola (que amplia o exercício das inteligências para além do campo dos saberes escolares e abraça o desenvolvimento das inteligências emocionais). Esta exclusão do que se testa daquilo que influencia o aprendizado, gera mais um reforço o pensamento neoliberal por propiciar situações do qual só obtém sucesso quem se esforça – mas deixa-se de lado situações de desigualdade geradas por este mesmo sistema, e se premia aqueles casos esporádicos de indivíduos que criam mecanismos específicos para superação de suas dificuldades, que dificilmente são passíveis de reprodução.

Ao olhar para estes instrumentos de avaliação de larga escala, a presença da história é nula. Ela não está presente no PISA, nem no SAEB, nem no SAEPE. Contudo, quando visualizamos as ciências humanas no EM, percebemos a presença da história no ENEM. Sendo assim, a única avaliação de larga escala que nos possibilita refletir o que se é avaliado em história nesta etapa de ensino é este exame.

Voltando para a constituição da história como disciplina escolar, e seus usos para validação de saberes e entrada no ensino superior.

A partir de 1831, História e Geografia foram incluídas nesses exames e integraram, portanto, o curso preparatório das academias, e a partir de 1855 tornaram-se matérias obrigatórias para a matrícula nos cursos de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Dessa forma, a História se constituiu primeiramente em um conhecimento “obrigatório” pelos exames de admissão aos cursos

superiores, e essa condição avaliativa imprimiu uma cultura educacional que tem controlado a seleção de conteúdos e métodos das escolas públicas e particulares secundárias até os dias atuais. (Bittencourt, 2018, p. 133).

Esta tradição perpassou todo o período analisado e, ao chegar na década de 1990, encontra: o sistema de avaliação em larga escala e, ao mesmo, tempo os novos paradigmas de avaliação da denominada quarta geração. O ENEM foi criado em 1998 é atualmente a maior política pública de acesso à universidade realizada no país. Sobre este exame, Monteiro e Cristiano de Souza (2023) analisam as questões das disciplinas avaliadas, em específico, a de História, como semelhante à atividade escolar que organiza os conteúdos de maneira a medir o conhecimento dos estudantes. Tornando este exame, próximo às discussões pertinentes do Ensino de História, por esta contextualização escolar.

A importância dada a este exame produz repercussão na organização do trabalho docente no EM, gerando um tipo de currículo paralelo àquele que seria exigido no trabalho escolar. Aqui cabe a reflexão sobre a reprodução de ações tradicionais na escola, cuja prioridade é o currículo e não o estudante em suas especificidades, a este exame, soma-se o peso das avaliações externas e o processo de finalização da educação básica e o posterior ingresso no ensino universitário, ou no mundo do trabalho, quando não ocorre a entrada em ambos. Somadas estas complicações e o estreitamento curricular, percebem-se dificuldades na promoção de um ensino de história que não caia nas práticas de reprodução de informações.

Como elementos complicadores, temos os exames vestibulares ao final do ensino médio e exames nacionais ou estaduais, a cada fim de ano. Professores que adotam livros didáticos sentem-se obrigados a seguir de cabo a rabo seu conteúdo, pressionados por diretores, coordenadores e pais. Com número baixo de aulas de História oferecidas, quaisquer assuntos e discussões que, embora importantes “atrasem a matéria”, são deixados de lado. O resultado de tudo isto é a transformação do conhecimento histórico numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas à força, mas sempre desinteressante e frequentemente inúteis. (Pinsky e Pinsky, 2010, p. 29).

Se as metodologias de ensino, os materiais didáticos, o currículo, as avaliações, os anseios dos estudantes e seus pais acabam por privilegiar estas atitudes que acabam por reproduzir uma tradição. Questiona-se como se desvencilhar deste conservadorismo histórico que reduzem, em muito as possibilidades de um letramento histórico, a contextualização de informações que superem o seu acúmulo e o debate e a compreensão dos processos históricos em suas complexidades e especificidades como ciência abraçada pela escola como possibilidade de formação humana.

também o Enem – priorizam a memorização do conteúdo histórico, tratado de forma superficial e sem contextualizações e debates historiográficos, como um passado fixo e isolado no tempo, ou seja, as questões de história exigem, em geral, que os alunos tenham decorado muitos acontecimentos e contextos históricos, contribuindo pouco para fomentar a literacia e o pensamento históricos. (Monteiro e Cristiano de Souza, 2023, p. 54).

Neste contexto de avaliação, a reprodução torna-se mecânica e padrão de qualidade. Aquilo que supere este nicho pode trazer dificuldades e confusão para o estudante, tirando o foco do modelo de avaliação que lhe é cobrado e deve ser suprimido. Cabe também neste contexto, uma reflexão sobre a etimologia desta avaliação, que não sendo uma prova, ou uma avaliação, mas um exame, possui outras especificidades que a distância destes outros instrumentos.

O exame funciona como instrumento de objetificação de indivíduos, os quais, por serem objetificados, não se tornam sujeitos, não exercem suas subjetividades. A eles é negada a possibilidade de pensamento autônomo e livre. A vigilância constante cerceia as possibilidades de criar algo fora das regras estabelecidas ou de pensar para além do que foi determinado como útil ou importante. É, portanto, um modo de adestramento. (Ribeiro, 2023, p. 24).

Logo, se a princípio há uma semelhança entre o ENEM e o que é realizado no contexto escolar, seguir com este pensamento indica tornar o ato educativo um processo desumanizante, pois leva em si o caráter de adestramento típico do trato com não humanos. Cabe à escola, em seu processo educativo, repensar e reverter este quadro de perversidade e dar a sua atividade primordial a experiência do aprendizado, tão importante para o desenvolvimento humano. É este caráter subjetivo que torna o indivíduo da espécie humana singular e capaz de interagir com outros através desta sua unicidade.

O ensino de história, em específico nesta etapa da educação básica, que pressupõe um contato inicial com a ciência história, seus métodos e objetos de estudo, a possibilidade de se estudar a história na etapa final da educação básica, deveria ser um espaço de aprofundamento desta caminhada e não de reforço daquilo que supostamente foi apreendido. Ainda mais em um contexto de currículo que supera os conteúdos pelas habilidades e competências que pode produzir. A análise deste tecido avaliativo pode indicar sérios problemas referentes à compreensão da disciplina escolar História dentro da política de escolarização. Contudo, é a partir deste entendimento que podemos olhar para este exame como indutor de conhecimento.

Quando se trata de Ensino de história, há diversas possibilidades de análise dessas provas, entre elas a observação de quais conteúdos, conceitos e

temática são mais recorrentes e quais são ausentes. Também, que tipos de abordagens desses conteúdos estão presentes, referenciais conceituais, lacunas, imprecisões, entre outros. É possível observar, ainda, quais exigências de conhecimento histórico esses exames contemplam, se estão focadas no domínio e na utilização de conceitos, na memorização de informações ou datas, entre outros. (Monteiro e Cristiano de Souza, 2023, p. 37).

A superação de práticas tradicionais não é algo fácil, principalmente quando socialmente possui significado (no caso do ENEM, a entrada na universidade). Mas não se pode pautar o ensino de uma rede por um tipo de prática que vai ao encontro do que preconiza o entendimento sobre educação. A menos que aquilo que se realiza na escola não seja o que a ela foi responsabilizado. O processo de escolarização pode estar passando pelo mesmo esvaziamento que ocorre nas práticas de avaliação, cada vez mais absorvidas por projetos políticos que pouco conversam com os sujeitos afetados por estes ditames. Assim, a escola cria e perpetua uma tradição, pautada em interesses que vão além dos reais motivos do que seria uma educação escolar através da difusão da ciência por meio das diferentes disciplinas, no qual a história se inclui.

Com isso, podemos pensar no estabelecimento de um código disciplinar que se faz presente na tradição escolar, local em que o exame é praticado de forma ininterrupta, acompanhando toda a operação do ensino, de maneira a gerar padrões de comparação entre cada aluno e todos. [...] O exame objetifica o processo de avaliação e incute a ideia de que é possível pensar o conhecimento ou a aprendizagem de maneira independente do sujeito que aprende. Consolida a ideia de que conhecimento/objeto ou saber/objeto não estabelece relação com o sujeito, e pauta a avaliação como um produto e não como um processo. (Ribeiro, 2023, p. 23).

O currículo, como percebemos ao longo deste texto, coaduna com as atuais práticas de avaliação em larga escala e, ao mesmo tempo, é influenciado por ela, pois as mudanças que correm nas legislações educacionais são referendadas ou motivadas por estes instrumentos de medição tão potentes. A busca de uma higienização, na prática, escolar, pautada por esta documentação, acaba por atrair para si valores, mesmo que não estejam explicitados nestes papéis, mas que compõe, como tal, elabora e deseja que a sociedade se constitua. Dentro deste espectro, o currículo nacional tem maior destaque, pois é a partir dele que esta política se reverberará em níveis mais locais.

Convém dizer que o currículo nacional é uma forma privilegiada de controlar e regular indivíduos na escola (docentes e alunos) e a população em geral, pois determinados comportamentos são valorizados em detrimento da

desvalorização de outros. (...) Somos instigados a nos tornar competitivos, produtivos, polivalentes, atualizados, em suma, flexíveis, para atender a nova lógica de produção capitalista. (Rocha, 2012, p. 56).

Assim, partindo para o contexto de mudança local, o estabelecimento da BNCC, que se reflete nos currículos estaduais, inclusive no Currículo de Pernambuco, trouxe bastante desconforto tanto para educadores quanto para estudantes. As amarras estabelecidas pela BNCC tornaram o processo de ensino neste contexto de implantação bastante confuso. Algumas premissas, como a possibilidade de escolha realizada pelos estudantes, não ocorrem, ou se realizam de forma atabalhoada, levando a desinteresse dos estudos e descontentamento com este modelo de currículo. Haja vista o não cumprimento das expectativas dos estudantes do EM, neste novo modelo de ensino. Esta crise de identidade acaba por contaminar todo o processo realizado na escola, pois a lógica que havia neles foi questionada, mas estes saberes continuam sendo importantes nas avaliações que ocorrem após a vida escolar.

as disciplinas escolares que alcançam o status de figurar no restrito rol que compõe o currículo escolar, ali estão em virtude de cumprir determinadas funções nos contextos políticos, sociais, culturais da sua época, em especial, para a formação cidadã das novas gerações e não, evidentemente, para profissionalizar historiadores, geógrafos, matemáticos ou linguistas. Os conhecimentos ditos científicos e os saberes escolares obedecem a lógicas e propósitos distintos, mas ambos concorrem para que se cumpram os objetivos fundamentais da História escolar. (Caimi, 2015, p. 122).

Esta lacuna já está afetando a promoção da cidadania dos estudantes que estão concluindo o EM. A falta de recursos que afetou os alunos das escolas públicas durante a pandemia levou a um quadro de esvaziamento deste espaço. Sem o convívio com seus pares, com a dificuldade de assimilação de saberes, as ausências de recursos tecnológicos; isto tudo levou a um acanhamento de parte dos estudantes. As lacunas de saberes que antes eram disfarçadas agora se tornaram gritantes e dificultadoras no processo de adaptação a estas mudanças. Nunca refletir sobre a história escolar no ensino médio foi tão importante, pois significava para as camadas mais populares repensar sobre seu local dentro do ambiente escolar, diante dos desafios que as cercam.

Ao mesmo tempo, em que esta crise sanitária ocorria, o processo de mudança curricular avançava. Neste ponto, não gostaria de me deter sobre a questão curricular, mas que tipo de escola é possível estabelecer neste cenário de crise. Olhar para o currículo como algo a se cumprir de forma mecânica é desesperador diante do cotidiano vivenciado por este docente, é se curvar a um documento sem a perspectiva de compreendê-lo. Mas refletir sobre as

possibilidades que o componente História pode trazer para a educação, concorre para que as próprias relações de história tenham um sentido educacional e não meramente curricular. No caso local, houve uma readequação dos objetos de conhecimento (conteúdo) com uma reorganização do horário de trabalho docente por componente curricular. Contudo, o foco do professor de história está no sentido que ele dá a esta atividade e não no receituário que ele recebe, haja vista que é no cotidiano da sala de aula que este currículo se materializa, por experiências e por vivências.

Já as propostas curriculares que concebem o currículo e a educação dentro dos padrões mais atualizados constroem a trama expositiva procurando envolver o aluno por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno; as atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensado sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo. A preocupação não é com a quantidade de conteúdos a serem apresentados, ou com a lacuna dos conteúdos de História que ficaram por ser preenchidas, de acordo com a lista de assuntos que tradicionalmente fazem parte dos conteúdos a serem transmitidos pela escola. O que está em evidência é o modo de trabalhar historicamente os temas/assuntos/objetivos em pauta. (Bezerra, 2010, p. 41).

Logo, uma saída para superar as próprias dificuldades impostas pelos documentos normativos seria a problematização, olhando sobretudo para o conjunto de habilidades desejadas e não apenas para a lista de conteúdos expostos. Esta vivência deve trazer consigo as práticas de avaliação, mas sob outra perspectiva docente, não de aprisionamento e padronização de saberes estipulados, mas de validador real de saberes assimilados pelos estudantes por meio do desenvolvimento de competências de expressão e organização das ideias através dos pressupostos da história como disciplina escolar. Estes instrumentos de medição, nesta perspectiva, encaminham as atividades de verificação de aprendizagem para um trabalho autoral, do que se entende dos conteúdos estudados, e não da mera reprodução destes.

Os instrumentos avaliativos no âmbito dessa disciplina escolar constituem-se, portanto, como terreno privilegiado desse processo na medida em que são eles que em última instância vão definir as configurações legítimas desse conhecimento em termos de conteúdos, habilidades, competências, em suma, em relações com o saber. Em outras palavras, é por meio das avaliações que narrativas históricas e formas de se relacionar com elas serão validadas ou deslegitimadas. (Martins, 2020, p. 9).

Esta seria uma possibilidade interessante de trabalhar o saber através da avaliação, torná-la um validador e não um medidor de saberes, muito menos um exame de conteúdos aprendidos. A dificuldade deste processo é que toda a atividade de avaliar torna-se muito mais

autoral, isto é, autêntica, enquanto se olha para o estudante pelos instrumentos de avaliação, e não o inverso. E o peso deste saber dentro do debate escolar é muito pouco valorizado. Mas não o deveria, pois este exercício também traria para o professor esta autenticidade e autoridade na sua prática, no sentido de ser autoral aquilo que ele trabalha, singular, único, mesmo que os objetos e os processos não sejam (pois estão em uma régua de padronização universal).

As interações existentes no ambiente escolar entre os saberes históricos e sua turma também são singulares, e isto não cabe em padrões generalizantes. Elas podem, sim, indicar um direcionamento, mas o caminho a ser percorrido depende de especificidades que cada ambiente escolar irá requerer, e como foi observado anteriormente, as avaliações de larga escala não são capazes de dialogar com estas especificidades. O docente, quando compreende as potencialidades de seu trabalho e usa em favor de seus estudantes, caminha para um processo muito mais dialógico, democrático e libertário. E isto não quer dizer uma autonomia absoluta, mas a capacidade de fazer escolhas assertivas no seu trabalho cotidiano.

Sabemos que aquilo que o professor ensina e deixa de ensinar – bem como aquilo que o aluno aprende e deixa de aprender – vai muito além do proposto nos livros didáticos e nos currículos prescritos nas diretrizes e mesmo nos projetos pedagógicos. Por isso defendemos um diálogo crítico, permanente, entre sujeitos que (re)constroem saberes históricos nos diversos espaços educativos e culturais (Fonseca, 2006, p. 244).

O diálogo entre as normatizes curriculares e as atividades em sala de aula nem sempre são harmoniosas e é necessário entender as origens e motivações destes conflitos dialogando com aqueles que estão não só na base teórica, regulamentando as práticas educacionais, mas também, com os docentes que realizam este trabalho no seu cotidiano sendo necessário a compreensão de quais desafios e dificuldades são encontrados neste percurso e que estratégias exitosas podem ser aplicadas na expectativa de superá-los. Isto parece algo estranho, pois a educação se justifica pelo aprendizado, mas os diferentes interesses e concepções de ensino acabam por gerar estes ruídos no campo pedagógico, como se visualiza no processo de avaliação.

Percebe-se que, diferentemente do que o senso comum costuma compreender, mas já comprovado por parte dos estudantes, avaliações externas e escolares pouco dialogam, pois são atividades em contextos diferentes, apesar de semelhanças. As avaliações externas são estéreis, ausentes das singularidades e da vida dos estudantes, e isto é fruto de uma política de padronização que muito se distancia de uma educação assertiva focada no aprendente. Esta quebra de paradigma dialoga muito mais com as presentes teorias curriculares do que com as

normativas educacionais, que atendem a outros interesses políticos. Assim, dentro deste contexto,

se um instrumento avaliativo pode ser o lugar da ordem ameaçada pelo uso que permite, no âmbito do ensino de História o risco de transgressão torna-se ainda mais acentuado pelo caráter narrativo de seu conhecimento que conduz a uma viabilidade de refiguração temporal de experiências... (Martins, 2020, p. 11).

O caráter do aprendizado de história neste novo contexto avaliativo, autoral, é de protagonizar os saberes dos estudantes do EM e não a capacidade de apreender e reproduzir o que receber do seu professor durante as aulas. Isto não necessita reconfigurar o currículo, mas as experiências de aprendizado vividas nos espaços escolares. A ampliação do acesso ao EM as camadas populares trouxe desafios que um currículo centrado no eurocentrismo não é capaz de superar. Esta visão de uma régua de saber a ser alcançada, principalmente em uma nação multiétnica como o Brasil, é algo bastante problemático.

Sobre a formação do currículo do EM no Brasil, o que se percebe aparentemente é que na neste momento de universalização da educação básica, o tal foi estruturado não a partir de conhecimentos (saberes) pertinentes para a vivência dos estudantes, mas de uma avaliação nacional que padronizou aquilo que seria exigido dos estudantes na saída desta etapa. Seria este currículo tradicional? Ou por ter uma dinâmica mais flexível pautada em habilidades que perpassam as disciplinas escolares agrupadas em áreas de conhecimento, possui um caráter mais crítico? Dar juízo a estas questões são situações secundárias, pois o que valerá é a prática desenvolvida pelo docente, e não o caráter observado no documento, seja este exercício pautado em uma consciência inovadora ou tradicional. Por fim, não se deve confundir o processo de avaliação escolar com o sistema nacional de avaliação. Apesar de que ambos deveriam trabalhar pedagogicamente em parceria e não em concorrência.

Ao mesmo tempo, a fim de compreender esta complexidade o professor de história deve olhar para seu campo profissional e exercitar como articular os saberes explícitos nas avaliações externas, a fim de lidar com estes saberes de forma crítica através do ensino de história produzindo um processo de avaliação que dialogue com seus estudantes no sentido de protagonizar os saberes, os valores e as atitudes desenvolvidos ao longo do período letivo.

3.2. O LUGAR DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO DO ENSINO MÉDIO E A AVALIAÇÃO ESCOLAR NESSE ESPAÇO.

Ainda no processo de superação da crise sanitária, 2021 trouxe consigo muitos reflexos do ano anterior em vários sentidos. Primeiro da finalização do processo de construção da base curricular local e posterior aprovação, ainda que todo o processo tenha ocorrido em ambiente remoto, em sua quase totalidade, posteriormente, os reflexos das dificuldades de ensino neste quadro de caos, que ao nível local produziu a criação de um ciclo de ensino, desta forma impossibilita-se a adoção de um novo currículo, mas, ao mesmo tempo, segue-se com o processo de escolha de novos materiais didáticos para o EM através do PNLD de 2021. Como se percebe, as mudanças ocorrem em vários aspectos e são desafiadas por um quadro inesperado que afetou como a sociedade se relaciona. Neste aspecto, há dúvidas se isto facilitou ou prejudicou projetos políticos que estavam se articulando até então.

Antes de enveredar sobre a avaliação para o EM na educação pública de Pernambuco, é necessário pontuar o local do ensino de história, fora da documentação normativa para criar um parâmetro científico de verificação do que a História representa no campo da educação a partir de uma perspectiva acadêmica e não regulatória.

No caso brasileiro, o estudo das humanidades (o que inclui o estudo da ciência histórica) estava atrelado a um projeto de seleção de classes sociais. Era necessário polir e letrar a elite colonial, diferenciando-a das camadas mais populares através do saber disposto por estas instituições. Percebe-se o uso da ciência e dos seus materiais em um projeto de sociedade pautado por seus valores e projetos, cuja intencionalidade é a seleção e o aprimoramento das letras.

Nos colégios dos jesuítas instalados na colônia americana dos portugueses houve, igualmente, a difusão de uma história por intermédio de antigos textos “clássicos” e de maneira semelhante ao que ocorria em escolas europeias. João Hansen (2007) destaca que a utilização de autores da Antiguidade pelos jesuítas nas regiões colonizadas da América serviu, mais fortemente do que na Europa, como meio de seleção social das elites do que efetivamente como fundamento para o estudo de uma cultura letrada. (Bittencourt, 2018, p. 129).

Estes estudos no modelo catequético, além da forte relação com instituições religiosas, refletem uma visão de mundo que se traduz também na forma de ensino. Era necessário separar o bom do mal, eliminando os vícios e potencializando as virtudes. Esta lógica possui impacto nas atividades, exercícios e avaliações realizados neste espaço de forma repetitiva até a

perfeição. O modelo mais recente de Ensino de História busca dialogar com toda a sociedade, e não apenas com uma parte dela. Não se percebem mais estruturas perfeitas ou passíveis de perfeição nesta nova abordagem. As questões sociais e sua análise, dão lugar aos textos clássicos. A busca de modelos de cidadania e democracia passa a direcionar os estudos de história na perspectiva de compreender melhor a complexidade de seus objetos de estudo. Monteiro e Cristiano de Souza (2023) citam Bodo von Borries (2016) para indicar aspectos importantes deste trabalho de aprendizagem histórica: 1. Fazer perguntas históricas; 2. Orientar-se historicamente; 3. Abordar a multiperspectividade.

Este questionamento histórico, que se orienta por seus próprios fundamentos e que abraça a possibilidade de diferentes pontos de vista de um mesmo fato, traz para a atividade escolar o desafio de superar a catequese, a busca de uma verdade pura e perfeita. Ao invés disto, o campo da escola deveria promover reflexões sobre os impactos sociais das decisões humanas em seus variados aspectos: sociais, culturais, econômicos e políticos.

Assim, a História concebida como um processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado. (Bezerra, 2010, p. 44).

Esta reflexão deve se iniciar nas séries menores, restringindo-se esta compreensão a fenômenos mais locais e, à medida que se alcançam séries mais avançadas, aumentar estas análises para espaços mais amplos, incluindo aqueles aos quais não possui proximidade. Este trabalho de ampliação de investigação possibilita ao estudante a produção de uma narrativa que possui um sentido e que é capaz de articular uma visão temporal (presente, passado e futuro), possibilitando a estrutura de um pensamento histórico (Martins, 2020) que pode ser avaliada pelo professor. Este processo mais recente de exercício do Ensino de História marca uma mudança de paradigma, que também reverbera na didática desta disciplina escolar.

O Ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. (Bittencourt, 2018, p. 127).

Ribeiro (2023) aponta sobre os desafios de se refletir, a partir de fundamentos teóricos pós-estruturalistas e pós-coloniais, os processos de avaliação escolar. Este cenário, segundo esta mesma autora, indicava a importância da historiografia escolar sobre a compreensão do Ensino de História. Estas transformações originaram novos problemas e análises epistemológicas e historiográficas que refletem na inserção ou exclusão da história em projetos de currículos de várias esferas políticas (Bittencourt, 2018).

Este currículo prescrito, ou a ausência dele, aponta para o professor de história a criação de um símbolo que precisa ser transcrito, de um cenário legislativo, para um cenário didático de prática escolar. Na questão da sua falta, é necessário problematizar o porquê deste silenciamento e suas repercussões, e quando há a presença, como fazer uma transcrição que faça sentido para seu trabalho docente. Um exemplo disto é verificado ao levar em conta a seleção de conteúdos necessários para permitir a possibilidade de elaboração destas narrativas, que se configuram como uma forma de expressão de pensamento histórico por parte dos estudantes.

Tal atividade narrativa, importante para um contato inicial para com a ciência histórica pode ser ampliada, principalmente no Ensino Médio, por meio de um letramento (literacia) histórico que seja capaz de superar a reprodução de conhecimento e proporcionar ao educando desenvolver competências no sentido de fazer escolhas para a própria vida, mas dialogando com vários contextos (Monteiro e Cristiano de Souza, 2023). Estes mesmos autores fundamentam com outras leituras seu conceito de literacia histórica. Isto será exposto na sessão adiante ao tratar dos impactos diretos deste letramento no currículo e na avaliação escolar. Este letramento busca usar os conceitos da ciência história para, a partir do passado, se tornar um sujeito questionador e compreendedor da realidade.

Este quadro de escolhas, da construção de narrativas que articulam espaço e tempo, bem como do desenvolvimento de competências que dialogam com um conjunto multifacetado de informações, proporciona ao estudante uma experiência de maturação do pensamento. A proposição deste exercício colabora com um ensino de história mediante elementos culturais presentes na humanidade.

Ensinar pode ser considerado uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente [...] entendemos a tarefa de ensinar como a apropriação, pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos

que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis”, em conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são os aprendentes. [...] A tarefa de ensinar passa pela decodificação da cultura disponível e é feita por um mediador decisivo que se interpõe entre o chamado currículo prescrito e os alunos: o professor. (Caimi, 2015, p. 115-116).

O próprio currículo prescrito é um elemento cultural, que necessita ser apreendido e decodificado pelo professor em sua prática docente. Ao se levar em conta esta complexidade de seleção e manuseio dos conteúdos disciplinares, e não dos conhecimentos científicos historiográficos, através de métodos didáticos (e não epistemológicos, estes mais voltados para a área de ciência) o docente transita em um território de fronteira entre sua base teórica e o campo pedagógico, pois seu foco é o aprendizado do estudante. Neste caso, a avaliação passa a ser um norteador daquilo que está sendo produzido de aprendizado pelos estudantes pela história e não para a história.

Ter esta percepção é importante para sedimentar seu trabalho no ensino de história. Por exemplo, ao estimular a produção de narrativas o aluno passa a levar em conta que não é qualquer narrativa que pode ser fundamentada, que existem impossibilidades para o pensamento de um passado, da mesma forma em que tais narrativas da história são disputadas por diversos grupos sociais e que é necessário se posicionar diante delas. Neste ponto, a construção de competências para a literacia histórica colaborará para uma melhor percepção de anacronismos históricos, na melhoria da compreensão deste passado e na produção de narrativas mais complexas com base nas informações e nos conteúdos estudados em sala de aula.

Para o docente, o desafio deste trabalho vai além da seleção destes conteúdos e da escolha das melhores metodologias para trabalhá-los com estudantes, e se enfatiza na conclusão deste processo via instrumentos de avaliação. Ensinar historicamente exige também avaliar com a percepção de compreender (ou traduzir) como os estudantes expressam seus aprendizados. Esta reflexão é dificultada pela quantidade de concepções sobre o tema, contudo ela não é impossibilitada. É necessário articular o campo do Ensino de História às teorias curriculares e de avaliação, para enfim, conceber um projeto de verificação de aprendizagem escolar da disciplina história que supere as problemáticas que estes instrumentos trazem, alguns, já consolidados em práticas mais tradicionais e seja objeto de reflexão de atitudes mais arrojada neste campo, com proposições que façam sentido para os professores que delas a utilizam.

desafio para o ensino de História pensar o que é relevante na aprendizagem histórica que mereça estar numa avaliação. Essa questão gera desdobramentos que articulam aspectos relacionados a epistemologia do conhecimento histórico escolar, sentidos de aprendizagem, elementos da cultura escolar e currículo de História. Se a avaliação da aprendizagem, para além das críticas que lhes são feitas historicamente, permanece como elemento incontornável nos processos de escolarização mundo a fora que novos sentidos lhe sejam empregados de forma a criar uma linguagem de possibilidades para efetivas aprendizagens por meio dessa prática didático-pedagógica-curricular. (Martins, 2020, pp. 165-166).

Araújo (2023) reforça a necessidade de diálogo entre as pesquisas educacionais e “chão da escola”, e traz interessantes informações sobre o posicionamento da professora Emilia Viotti da Costa, ainda na década de 1950 sobre os objetivos do ensino de história para o ensino secundário (hoje, EM), que estes deveriam ser associados a reflexão sobre que tipo de indivíduo a educação em história pretende formar e o modelo de sociedade no qual se pretende viver, devendo permitir que o estudante se expresse da melhor forma possível, pela escrita ou pela oralidade, permitindo a sistematização do seu pensamento e a possibilidade de usar a autonomia, a crítica e o questionamento para formar a sua personalidade, elaborar um pensamento criativo e construir soluções para os problemas sociais. No atual currículo, estas proposições se assemelham bastante àquelas propostas para o componente de Projeto de Vida no EM. Isto quer dizer que o componente História tenha atualmente sido esvaziado? De forma alguma, mas quer dizer que neste componente os métodos da história não são tão importantes quando na sua ciência de referência e que o estudo do Projeto de Vida dialoga com outros métodos além daqueles próprios das ciências sociais.

No projeto curricular para o EM que está em curso, como já descrito, o ensino de História compõe o bloco de estudo das ciências humanas, mas no currículo local ela se apresenta como um componente curricular autônomo, mesmo que com perdas, diante da organização das aulas em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Este novo cenário requer que este docente passe a exercer sua atividade em um modelo de organização do tempo escolar que não fez parte de sua formação. Contudo, este professor deverá ter foco na sua disciplina de referência, mesmo que atuando em aulas que fujam deste contexto, ou procurar uma complementação que o capacite para exercer esta atividade, mas sem perder o contato com sua formação inicial.

Todo professor de História, para poder ensinar, deve antes que nada, saber História. Para superar a escola vazia de conhecimentos significativos é necessário que os docentes alcancem um domínio complexo daqueles

conteúdos que têm de ensinar, sob pena de se limitarem ao domínio da forma sem conteúdo. (Caimi, 2015, pp. 112-113).

É neste contexto, de uma forma sem conteúdo, que há uma simplificação e descontextualização dos conteúdos, métodos e processos que afetam o ensino de história, incluindo a avaliação. Neste aspecto, há um peso maior para professores de humanas que possuem atribuição de aulas de história (tanto no EF, quanto no EM, há um prejuízo, mas o EM nesta situação é mais danosa devido à repercussão deste esvaziamento nesta etapa final), pois “ensinar História não se reduz ao domínio do conhecimento histórico, pois existem enfoques específicos sobre os conteúdos e sobre as metodologias que requerem o estabelecimento de relações estreitas entre a teoria e a prática.” (Caimi, 2015, p. 116). Assim, a falta deste relacionamento possui impacto nesta atividade dentro do espaço escolar.

Contextualizamos mais uma vez a questão curricular, que envolve a escola em uma expectativa de trabalho docente, mas nem sempre oferece os meios para uma atividade mais eficiente, como no quadro mostrado acima. Rocha (2012) aponta para a responsabilização do professor no cumprimento destes currículos, enquanto na produção destes, as vozes de tais profissionais são silenciadas. O trabalho sobre as pessoas, principalmente as crianças e jovens, cumpre um papel de destaque na sociedade e obviamente se enquadra em um projeto social com direcionamento político. Pautar esta política pública apenas sob um olhar gerencial é colocar em conflito diferentes projetos de futuro por falta de diálogo.

Este nível de diálogo também ocorre dentro do ambiente escolar, não apenas por uma imposição dos atuais currículos, mas para superar os desafios de uma educação cada vez mais instigada pela imposição de narrativas, controle do que e como ensinar, da mecanização, da burocratização e da padronização e controle das rotinas escolares.

Os docentes em geral, não só os que atuam na disciplina História, são hoje chamados a exercer o seu trabalho com níveis mais altos de autonomia, o que traz novas e maiores exigências, muitas das quais de caráter burocrático. Exige-se do professor disposição (e competência) para trabalhar de forma integrada a outras disciplinas e áreas do conhecimento, uma vez que o trabalho docente é de natureza social. (Caimi, 2015, p. 109).

Construir esta teia de saberes e de relacionamentos em uma escola não é uma tarefa simples. Saber trabalhar em meio a este controle exige um forte posicionamento político que só se adquire com experiência profissional e bagagem epistemológica e didática. Sobretudo, ao superar a padronização normativa visualizando as especificidades locais, e uma forma de

manter esta trama bem ajustada é no foco dos desempenhos dos estudantes e da instituição escolar em si por meio de sistemas de avaliação.

A aproximação da disciplina escolar História neste contexto de ensino força a própria prática da construção de histórias e de relações humanas que possuem valor dentro desta sociedade. Mas qual seria o maior valor a direcionar o trabalho docente? Aquele relacionado à lógica da produção destes currículos ou aquela mais próxima do desenvolvimento do estudante? O cuidado do professor deve ser em cumprir o que foi prescrito, com os resultados que deseja alcançar ou com sua contribuição para proporcionar a este jovem um ambiente de aprendizagem? Podemos encaminhar esta reflexão no caminho de compreender que o trabalho docente “para além de se preocupar em saber se o/a aluno/a está aprendendo, ela se preocupa em saber o porquê não está, e tenta ajudar da melhor forma possível.” (Araújo Miranda, Cerri e Magalhães Junior, 2023, p. 154). Neste processo, a avaliação tem papel central em examinar este quadro e preparar o docente para os questionamentos dos seus alunos e encaminhar suas indagações para uma possibilidade de superação de incompreensão e construção de novos saberes. A construção da história na escola só é possível através do diálogo.

Para ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem. Tenho utilizado essa frase de efeito para chamar a atenção de meus interlocutores da necessidade de superar visões reducionistas que defendem a supremacia do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam prioritariamente o polo discente, posição traduzida na retórica de que é preciso “conhecer a (e partir dá) realidade do aluno”. (Caimi, 2015, p. 112).

Este equilíbrio, que parece óbvio, nem sempre é respeitado nos projetos curriculares. Por sua vez, cabe ao docente se posicionar nesta situação e trazer para seu trabalho este equilíbrio. O diálogo entre saberes epistemológicos, pedagógicos e didáticos defendidos por esta autora encaminha o trabalho docente para um posicionamento político necessário no campo de disputa de narrativas proporcionadas pelos currículos educacionais. O professor de história não exerce sua docência ao traduzir o currículo de forma estéril. Sua prática é fruto de uma construção cultural que se impregna no seu trabalho, pois este sujeito possui uma concepção da ciência de referência e da forma que deseja comunicar estes saberes para seus estudantes. Assim, a cultura também deve entrar no conjunto de ferramentas que o docente com formação em história deve utilizar nas suas reflexões.

Caimi (2015) estipula algumas categorias: os saberes a ensinar (os saberes da epistemologia da História e historiográficos); os saberes para ensinar (os saberes pedagógicos e de ensino de História); os saberes do aprender (os saberes sobre o aprendizado estudantil – histórico; histórico escolar; e saberes das ciências da educação, relativos às concepções e mecanismos de aprendizado). Acrescentamos, neste sentido, os saberes da reflexão histórico-didática, considerando as múltiplas dimensões da aprendizagem cultural-identitária historicamente situada: saberes estético-afetivos (comportamentais atitudinais), morais e políticos (Araújo Miranda, Cerri e Magalhães Junior, 2023, p 140).

Por fim, apontamos a importância da questão dos afetos para o acolhimento dos estudantes, suas histórias e suas narrativas, principalmente em dois sentidos. Primeiro de encaminhar a análise histórica para compreensão de suas histórias e da formulação de suas narrativas sobre a história no ambiente escolar, e para propor a construção de uma cultura que valorize a prática do aprendizado, da investigação, do questionamento, de forma democrática e não sob um viés de utilidade capitalista. Esta afetividade não significa tratar os alunos de forma materna, mas se posicionar pedagogicamente, compreendendo que “O professor é aquele que sabe antes que os alunos e pode traçar os itinerários mais adequados para conduzi-los à aprendizagem.” (Caimi, 2015, p. 113).

Ao observar esta atitude por parte do professor, o estudante pode se experienciar, por meio do afeto, ter empatia com os conteúdos escolares da história e passar a manuseá-los para aprofundar o conhecimento da sua realidade e de outras externas a ele. Neste caminhar, é como se o professor olhasse para o estudante e afirmasse para ele: a história se preocupa com você, pois é parte dela; depois indicasse a necessidade de compreender esta ciência, para entender a si (conforme sugerido pela professora Emília Viotti da Costa segundo Araújo, 2023). No EM, diante do aprofundamento desta problematização, é necessário buscar dialogar com outras ciências, sejam elas do campo das humanidades ou não. Assim, prioriza-se um lócus muito mais democrático que autoritário, e por conta disto acolhedor das diferenças, da possibilidade do erro e potencializador para um ambiente de aprendizagem.

Voltando à questão da avaliação, ao perceber esta postura, de singularidade, dos sujeitos e das aulas, questiona-se o sentido de uma avaliação externa a este processo. Seria este instrumento estéril o suficiente para se isentar de um julgamento do estudante, voltando-se apenas para verificação de conteúdos por ele traduzidos neste instrumento? Ao mesmo tempo, esta atividade possui um peso na organização do trabalho docente, pois assim como o planejamento, requer tempo e reflexão. O trabalho com turmas numerosas e com turmas com muitos estudantes dificulta a criação das afetividades necessárias para a democratização da atividade de escolarização histórica. O texto de Araújo Miranda, Cerri e Magalhães Junior

(2023) aponta para exemplos de práticas docentes de avaliação, que mesmo retratando o ensino superior, possibilitam a reflexão de práticas, principalmente aqueles que possuem uma formação mais antiga e que desejam superar ações avaliativas mais tradicionais.

Um mote presente neste cenário é a diversidade. Ou seja, a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação (sendo necessário verificar até que ponto os documentos normativos corroboram com este posicionamento), e diversificação de normativas, que impossibilita a criação de uma resposta única, mas que seja coerente com o contexto da experiência da aprendizagem. Contudo, um cenário que ainda persiste é a visão que se possui sobre a avaliação como um instrumento de poder. Não se pode negar esta característica, contudo, cabe ao professor instrumentalizar as ferramentas de avaliação reconhecendo “o que foi realizado pelo aluno de maneira contextualizada, inclusiva e construtiva, estimulando retornos de interações e de atividades, assegurando espaços para devolutivas de crianças e jovens e assumindo posturas de acolhimento, de compreensão da realidade do outro.” (Ribeiro, 2023, pp. 32-). Desta forma, este poder é encaminhado como forma de instrução de autoconhecimento, não se abusando dele como artefato de autoritarismo. A autoridade que o docente deve cultivar em ambiente escolar é aquela respaldada pela ciência e por sua experiência pedagógica.

Este cenário de diversificação traz para o corpo docente o desafio de manuseio do tempo, não só o tempo em sala de aula, mas fora dele, para correção das atividades avaliativas. A procura de facilidades neste processo é algo suscetível ao professor, como, por exemplo, a busca de materiais didáticos que cooperem com suas atividades. Rocha (2012) em sua pesquisa com professores do estado de Pernambuco coloca em debate uma série de informações sendo uma delas a falta de diálogo entre as normativas curriculares e os materiais didáticos, a insatisfação de professores que se percebem apenas como executor do currículo, este documento como uma política de homogeneização (contudo, não se aponta para as possibilidades experiências de singularidades em meio a este processo normativo). Outro ponto tocado é a angústia de docentes que se percebem como treinadores para processos e avaliação e não como professores da educação básica. Segundo esta análise, o ambiente de flexibilidade proposto por tais currículos exige dos professores uma formação continuada expandida, a fim de se adequar a esta situação.

Perceba que diante desta fala o gerenciamento que se pretende dar para os processos educacionais, mediante uma homogeneização procura retirar a complexidade e os conflitos (entre projetos e indivíduos) dos saberes, no sentido de dotar o professor de autonomia, enquanto este não se posiciona politicamente, nas é revestido de uma autoridade por meio dos

mecanismos impostos por tais gerenciamentos. Contudo, os saberes envolvidos nos processos educacionais são tão complexos que não cabem nestes reducionismos, propostos por tais políticas. E neste quadro, estes documentos acabam por abrir brechas para a possibilidade de um trabalho mais conectado com esta complexidade, e por conseguinte, a necessidade de um posicionamento político, que verdadeiramente assegure a autonomia do docente e de sua atividade em sala de aula.

Diante deste processo de autonomia e de diversidade, em um campo de complexidade como o processo educativo, a avaliação, além destes componentes, também abraça as possibilidades de diálogo e empatia para chegar de forma mais assertiva aos estudantes. Muitas destas atividades de verificação de aprendizagem já fazem parte da rotina dos professores, mas necessitam de ter uma referência melhor de seus usos.

“Muitas são as possibilidades avaliativas que podem compor o repertório docente. Dentre elas: portfólios, caderno do estudante, relatórios de observação. Podemos compreender que a ideia de avaliar, e não apenas examinar ou corrigir, já foi bastante difundida nos estudos sobre avaliação da aprendizagem; contudo, ainda precisa se fazer mais presente no cotidiano escolar. [...] Dizer isso é compreender que um professor que se preocupa com a aprendizagem necessita de devolutivas do aluno, sistematizadas a partir de textos escritos ou de participações orais, de forma conjunta ou individual. [...] Por meio desse diálogo – que ocorre em cada encontro do professor com sua turma –, o docente compreende como o discente se apropria de conceitos e fundamentos, no processo de construção de conteúdos e habilidades, ao mesmo tempo que media conflitos e abraça dissensos, entendendo também quais conceitos e fundamentos não têm significado para o aluno naquele processo educativo.” (Ribeiro, 2023, pp. 31-32).

Da Cruz Vieira (2018) indica que muitos educadores concebem a avaliação como a finalização do processo educativo, normalmente realizada com uma prova que examina o aprendizado do estudante. Este pesquisador aponta esta marca como uma visão tradicional da avaliação e traz, no seu debate, uma reflexão sobre este ato como um processo que acompanha a aprendizagem do estudante, e não um momento específico deste percurso didático. Fala ainda que a avaliação não deveria ser um momento de tensão capaz de provocar punição ao aluno, mas momentos que apontem para o seu futuro e que orientem o ensino do professor.

Quando observamos as especificidades do currículo de ensino médio moldado para o estado de Pernambuco, percebe-se que o local do componente curricular história é preservado dentro da formação geral básica, ele é desdobrado como possibilidade de aprofundamento pelos itinerários formativos e

a avaliação da aprendizagem deve buscar a obtenção de informações fidedignas sobre o trabalho realizado com os estudantes nas diferentes áreas do conhecimento e só tem sentido se for encarada pela comunidade escolar como uma aliada tanto do desenvolvimento de cada estudante, como do alcance da consecução das metas de eficácia e qualidades fixadas pela unidade escolar ou pelos sistemas educacionais. Ela deve ser o resultado de uma análise crítica permanente da prática pedagógica, possibilitando a leitura e a compreensão do seu desenvolvimento. É nessa perspectiva que a avaliação, no Currículo de Pernambuco, deve ser vista: como *oportunidade de reflexão do fazer pedagógico, voltada para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes*. (Pernambuco, 2021, p.31 – grifo nosso).

Compreender não somente as diferentes teorias curriculares, mas as diversas dimensões da avaliação impactam o fazer docente, pois passam a pautar as ações do professor em uma consciência, não só pedagógica, mas histórica. Aliar consciência histórica na construção do currículo, incorporando a sua prática pedagógica, indica esta posição do docente: “O ato avaliativo é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e para o fazer pedagógico do professor; mas não é suficiente só conhecer o conceito de avaliação, mas também se faz necessário compreender seu processo.” (Da Cruz Vieira, 2018, p. 106).

É justamente neste processo que o professor de história pode desenvolver o letramento histórico de seus estudantes, não só em suas aulas, mas inclusive no processo de avaliação. Neste caminho, há uma tomada de consciência histórica e de apreensão de si como um sujeito histórico, que através da exposição destes saberes, nos diversos momentos de avaliação, é capaz de expressar a sua identidade, podendo valorizar-se a si neste espaço.

Quando a avaliação é tratada numa perspectiva crítico-reflexiva, de forma processual e não apenas de mensuração do “quanto se aprende”, considera-se o estudante em sua singularidade, oferecendo-lhe a oportunidade de construção do conhecimento de maneira integral. Ao ser compreendida como processo, a avaliação acompanha, conseqüentemente, a construção do conhecimento, podendo ser considerada um recurso de ensino e aprendizagem para tomada de decisões a partir de seus resultados. Dessa forma, promove o desenvolvimento de um trabalho, oferecendo um ambiente que valoriza e apoia a equidade e a construção de processos cognitivos. (Pernambuco, 2021, p.29).

O currículo de Pernambuco para o Ensino Médio deixa um caminho teórico traçado para a sua aplicação, porém, compreendemos que quando este processo parte de um aprendizado entre teoria e prática, sua aplicação não significa uma sujeição ao documento, ou normativa curricular, mas uma apropriação deste para se fazer um trabalho pedagógico mais consciente. É neste campo de debate que as especificidades normativas acabam por seduzir e amarrar o docente, ou lhe oferecer uma possibilidade de reflexão sobre sua própria prática e formação.

Sendo assim, esta ampliação de consciência docente vai além da aquisição de novos saberes epistemológicos, mas adentra também na prática cotidiana, na forma como ela ocorre e na compreensão de como ela é regrada no espaço político-pedagógico.

Questionar e pesquisar a prática de avaliação escolar dos professores de história neste contexto de mudança permite perceber como se dá a implementação do currículo em sua efetividade, podendo-se notar o processo histórico e epistemológico de construção destas normativas educacionais. O docente de história que se debruce sobre esta pauta terá a possibilidade de formular instrumentos de avaliação mais pertinentes às práticas adotadas em suas aulas de história (ou com história) em seus diversos contextos.

Cabe apontar ainda que a implantação deste currículo tem sua finalização apenas no ano de 2024. Porém, como já noticiado, é provável haver uma reformulação destas orientações, principalmente pelo indicativo de manutenção do ENEM para os próximos anos. É visível este embate entre currículo e avaliação, na proporção em que, se as mudanças curriculares não se incorporam às práticas avaliativas e estas acabam por ser excluídas deste debate. Tanto no caso da aplicação do exame de entrada na universidade, como nas práticas que ocorrem nas salas de aula. O que pode indicar que a atividade de avaliação, no cotidiano da escola, não possui grande peso nas políticas de gerenciamento, haja vista a aplicação de avaliações de larga escala que possibilitam a coleta de informações desejadas por estes gestores. Ou seja, se a atividade fim da educação escolar é a realização destas avaliações de larga escala de forma satisfatória, o perfil de um docente que executa um currículo e que treina seus alunos para a realização destas provas é mais atrativo do que um profissional que se preocupa com o desenvolvimento cultural dos seus estudantes.

Prova desta reflexão é que no documento curricular estudado, são apontadas práticas específicas de metodologias e de avaliação para este contexto, contudo, em específico para as formas de avaliação escolar há uma normativa anterior ao Currículo de Pernambuco e a BNCC e que não foi modificada neste novo arranjo, pois abrange outras modalidades e etapas de ensino. A seguir, será debatido o impacto deste novo currículo nas práticas de avaliação.

3.3. AS ESPECIFICIDADES DA AVALIAÇÃO NAS NORMATIVAS CURRICULARES E SUAS IMPLICAÇÕES NA AVALIAÇÃO ESCOLAR DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO.

A chegada de novos materiais didáticos para o EM no ano de 2022 indicava o cenário de transformação para estudantes e professores decorrentes do NEM. Currículo homologado e organização escolar realizada, em menos de três anos o currículo da rede estadual sofria um novo ajuste. Se inicialmente o processo era de adaptação, agora as mudanças indicavam um processo de ruptura educacional com um modelo homogeneizador do currículo desta etapa final da escolarização. Com um arranjo pautado na possibilidade de aprendizados por parte dos estudantes, tanto estes quanto os docentes ainda possuíam muitas dúvidas. Apesar das formações que ocorreram no ano anterior e no decorrer deste, muitas indagações ainda pairavam e a única certeza é que as respostas só seriam encontradas no decorrer do ano letivo. Para este ano, o currículo indicava um momento de mudanças, mas com um impacto controlado, haja vista que neste primeiro ano as grades de ensino para toda a rede seria a mesma, cabendo o início das especificidades dos itinerários formativos para o ano seguinte.

Como as grades curriculares estavam em formação, as turmas antigas seguiam o currículo antigo, no qual a parte que passou a ser denominada como formação geral básica formava a maior parte da estrutura das aulas. Havia na verdade, a produção de duas escolas em uma. Na adaptação, que já havia sido realizada em 2018, as aulas de disciplinas eletivas e de projeto de vida já haviam sido introduzidas. Na questão avaliativa, as orientações para esta prática não estão somente no Currículo de Pernambuco, mas também na Instrução Normativa 04/2014, de 18 de dezembro de 2014 (Pernambuco, 2014), ou seja, anterior à instituição do Currículo de Pernambuco. Esta Instrução Normativa determina as formas, tempos e registros da avaliação escolar realizada na unidade de ensino (o documento, na íntegra, encontra-se no Anexo II).

Inicialmente, vamos analisar a questão escriturária e pedagógica deste documento, compreendendo como são realizados os registros avaliativos. Posteriormente, nos dedicaremos a verificar a implicação desta norma para a atividade em sala de aula. Esta instrução normativa já no início do seu texto impossibilita a realização de uma única atividade avaliativa ao final de cada período estabelecido como forma de exame de desempenho dos estudantes. Ou seja, isto demanda que o professor realize várias atividades que possibilitem avaliar o estudante.

Art. 2º § 1º É vedado submeter o(a) estudante a um único instrumento de avaliação e de verificação de aprendizagens em cada unidade didática

bimestral, ocorrendo as avaliações ao longo do bimestre e no horário de funcionamento da aula do componente curricular específico, sem que haja um período determinado para realização das avaliações.
(Pernambuco, Instrução Normativa Nº 04/2014).

Desta forma, os tempos de ensino e de verificação de aprendizagem devem ser equilibrados de modo a atender as demandas por ele impostas, assim, como um ato contínuo, esta verificação das aprendizagens devem ser, concomitante ao desenvolvimento das aulas, e não pontuais, mesmo que estas atividades não sejam realizadas em sala de aula. Neste contexto, entende-se a avaliação como processual, sendo os registros realizados pelo professor formalizados em diário eletrônico, o que demanda uma padronização destas anotações. Tais registros são realizados no SIEPE – Sistema de Informações da Educação de Pernambuco, que coleta informações pedagógicas como planejamentos dos bimestres, registro de aulas em cada dia letivo, frequência dos estudantes, e anotação de desempenho das atividades realizadas pelos estudantes em cada um dos quatro bimestres que compõe o ano letivo da rede estadual, bem como das atividades de recuperação anual, quando necessário. Nesta mesma normativa também é orientada a forma de anotação e realização destas atividades de avaliação.

Art. 11 Em cada unidade didática bimestral, a avaliação da aprendizagem compreenderá:

I - A 1ª nota, referente aos procedimentos avaliativos, tais como, trabalho em grupo, apresentação de seminários, pesquisas, atividades realizadas em sala de aula, elaboração e apresentação de projetos orientados pelo(a) professor(a);
II - a 2ª nota, referente ao procedimento avaliativo planejado pelo(a) professor(a) e correspondente à síntese dos conteúdos ministrados, devendo ser realizado individualmente pelo(a) estudante, no final de cada unidade didática bimestral;

§ 1º Os procedimentos avaliativos correspondentes à 1ª nota variarão de 02 (duas) a 05 (cinco) atividades, com atribuição de pontos que, ao final, serão somados e totalizarão a nota 10,0, ocorrendo, paralelamente, o reensino e a recuperação dos conteúdos não apreendidos pelo (a) estudante.

§ 2º O procedimento avaliativo referente à 2ª nota corresponderá à escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero), finalizando o bimestre, não sendo permitida a recuperação da nota obtida pelo (a) estudante.

§ 3º Para obtenção da média aritmética do (a) estudante, em cada unidade didática bimestral, serão somadas a 1º e 2ª nota e o resultado deverá ser dividido por 02(dois), gerando a média do bimestre,
(Pernambuco, Instrução Normativa Nº 04/2014).

Sobre estes registros de desempenho escolar, fica bem entendido que 2ª nota indicada na normativa se refere a uma avaliação somativa, que deverá ocorrer ao final de cada bimestre. Esta avaliação não tem possibilidade de recuperação, sendo uma nota fixa, que resume o

aprendizado do estudante ao longo do bimestre. Neste documento não está informado se esta atividade é uma prova escrita, mas apenas que ela deverá ser feita individualmente.

Já para as atividades da 1ª nota, esta normativa de avaliação cita algumas formas de trabalho possível no seu Item I. Também é estabelecido que esta nota também não pode ser composta apenas por uma atividade, devendo ser realizadas no mínimo duas e no máximo cinco atividades, a depender do quantitativo de aulas do componente curricular e da disponibilidade do professor. Caso o desempenho destas atividades seja considerado insuficiente, elas devem ser recuperadas ainda dentro do bimestre por meio de novas atividades de recuperação das mesmas.

Logo, esta primeira nota é compreendida como uma série de atividades no formato de avaliações formativas que podem ser realizadas por diversos tipos de instrumentos de verificação de aprendizagem, e recuperadas dentro do mesmo período de estudo, como explicitado no próprio documento. Já a recuperação da 2ª nota, pelo que fica subentendido no art. 13, só será realizada no período de recuperação anual, ao final do período letivo.

Art.13 A recuperação da aprendizagem será, obrigatoriamente, ofertada ao (à) estudante ao longo de cada unidade didática bimestral, de forma paralela, e ao final do ano letivo.

§ 1º Os estudos paralelos de recuperação da aprendizagem que correspondem à 1ª nota deverão ocorrer durante as unidades didáticas bimestrais, por meio de situações didáticas, em atividades diversificadas, garantindo, ao (à) estudante que não tenha demonstrado apropriação do(s) conhecimento(s), novas oportunidades para apreendê-lo(s).

§ 2º Ao (à) estudante que, ao final do ano letivo, não obtiver a média anual 6,0 (seis), será, obrigatoriamente, ofertada pela escola uma oportunidade final de recuperação da aprendizagem.

§ 3º recuperação final da aprendizagem deverá contemplar os conteúdos em que os estudantes não tiveram êxito durante o ano letivo, por meio de novas oportunidades de ensino, para os (as) anos/fases/módulos e anos de escolaridade.

§ 4º A nota mínima para aprovação na recuperação final será 6,0 (seis) por componente curricular.

§ 5º Caso a nota da recuperação final seja menor do que a média anual, prevalecerá a maior nota, para efeito de registro escolar.
(Pernambuco, Instrução Normativa Nº 04/2014).

Para a organização destas atividades de recuperação do componente curricular história, dois artigos são de maior relevância. O primeiro, o Art. 3º, ao mencionar que as aprendizagens deverão considerar os conteúdos especificados pela Secretaria de Educação, logo, estas informações estavam presentes em orientações e parâmetros que fundamentam a prática pedagógica e avaliativa. E em seguida, o Art. 4º que aponta a correlação entre os conteúdos avaliados e a atividade de recuperação, mais especificamente, definiu que os critérios para a

avaliação estariam estabelecidos nas Orientações Técnico Metodológicas de cada componente curricular. Devido à defasagem desta normatização, estas Orientações foram substituídas, pelo núcleo de habilidades presentes no Currículo de Pernambuco (que posteriormente foram estruturadas nos Organizadores Curriculares Bimestrais, estruturados por componente curricular e disponibilizado no site da Secretaria de Educação do Estado).

Este contexto normativo reflete no trabalho do professor em sala, sendo necessário dar um significado às etapas pontuadas em seu planejamento. No SIEPE, além do registro das competências que se deseja alcançar nos estudantes, são inseridos os conteúdos e procedimentos metodológicos aplicados nas aulas de cada bimestre, além das estratégias de avaliação. Ao transcrever estas informações no diário eletrônico, o docente não está apenas publicizando sua prática e pautando o seu trabalho docente, mas criando uma rotina que lentamente estrutura a sua identidade como professor. A exigência deste registro é um trabalho estritamente burocrático, mas, ao mesmo tempo, tal atividade permite que o professor pense, crie valores sobre os elementos pedagógicos e historiográficos que pontua como relevantes e imprime a sua personalidade. Ao mesmo tempo, este balizador é importante para que o mesmo olhe para as turmas nas suas especificidades e pratique o exercício da tolerância adaptando as suas estratégias para as diferentes realidades de trabalho, refletida em cada classe, a fim de que estas não sejam apenas executadas, mas alcancem com êxito os seus estudantes e dialoguem com estes.

as práticas docentes quando refletidas, significadas e geradoras de sentido como experiências no e com o tempo, historicamente situadas na vida dos professores, não são apenas orientadas por repertórios de saberes, mas produtoras de orientação e comunicadas empregando modos de sentidos que externam os amálgamas culturais-identitários (Araújo Miranda, Cerri e Magalhães Junior, 2023, p 156).

São estes significados que possibilitam a ruptura com uma conduta mecanizada de apenas transmitir conhecimentos e possibilitam uma ação docente capaz de conversar com as diversas culturas e experiências de vida presentes nas turmas. Ademais, ao estruturar o seu planejamento, o professor acaba por, politicamente, apontar, ou não, um formato de avaliação. Ao apontar, mais uma vez, ele imprime sua identidade e procura estabelecer diálogo com seus estudantes. Ao não o fazer, através do silenciamento, acaba por apenas adotar o posicionamento de validador de conhecimento capaz de replicar nas avaliações, reproduzindo a postura de trinador de avaliação.

A pesquisa de Araújo Miranda, Cerri e Magalhães Junior (2023) foi realizada com professores do ensino superior, examinando as práticas docentes e de avaliação. Mas no contexto do trabalho docente, esta proposta de análise é ponto de reflexão não apenas desta atividade na universidade, mas como campo de formação de professores que serão impactados com tais formatos de avaliação, e poderão repensar suas práticas em sala de aula e não apenas as reproduzir por meio da perpetuação de uma tradição. O professor pode assim moldar sua identidade e tornar-se protagonista do processo de ensino, cabendo ao aluno também se posicionar no processo de aprendizado por meio do diálogo estabelecido na escola. Ao mergulhar nesta realidade, o estudante é capaz de ampliar a sua compreensão sobre a realidade, adentrar e significar outros saberes, e também exercitar a prática da comunicação por meio da formulação de narrativas que transitam em diferentes espaços. A avaliação torna-se um instrumento que proporciona diálogo e não apenas o exame dos instruídos.

Sejam significadas como instrumentos de verificação processual e formativo – como recursos didáticos –, sejam roteiros de estudo ou elementos de externalização de saberes, sejam como atitudes compreensivas de investigação de dimensões não apenas-cognitivas da aprendizagem histórica, estas práticas avaliativas são mobilizadas pela identidade docente de modo engajado pelos professores e são significativas para seus estudantes. (Araújo Miranda, Cerri e Magalhães Junior, 2023, p. 156-157).

Ao ser capaz de dar sentido a tudo que ocorre na aula, não só ao conteúdo, ocorre uma dinâmica em que se apropria a própria vivência da sala de aula em um significado histórico, pois na aula se faz uma história, que reflete sobre o próprio objeto de estudo. Assim, o docente de história torna-se um pesquisador de história não só pela sua formação docente, mas pelos documentos produzidos pelos estudantes que possuem significado histórico e que necessita avaliar. Esta atividade, contudo, não se faz segregado da atividade pedagógica que exerce, mas integrado a esta a partir de uma didática da história e não de uma mera metodologia de ensino, pois, “A Didática da História, nesta perspectiva, é o espaço de síntese e de integração entre a formação disciplinar específica e a formação pedagógica, que propicia a construção de ferramentas teóricas e metodológicas para o desempenho da prática docente.” (Caimi, 2015, p. 116-117)

Quando nos direcionamos para o EM esta didática carrega uma responsabilidade pedagógica maior, haja vista a consolidação de identidades que ocorre no decorrer desta vivência escolar. Não há ensino sem o diálogo entre as ferramentas que proporcionam a aprendizagem e as bases da ciência de referência que direcionam o fazer do professor. A divisão destas ferramentas ou a dificuldade de conversa entre elas fazem da atividade de aprendizagem

um processo mecânico e não dialógico. Realizar um processo de aprendizagem no EM através do silenciamento destas vozes jovens é possível? Da mesma forma, calar uma destas duas ferramentas por uma pretensa dicotomia, ou superioridade de uma destas nos leva a um caminho de apequenamento, conforme fala a autora citada acima: “Essa suposta divisão do trabalho entre o historiador e o professor de História da educação básica não só é reducionista quanto é perigosa, pois inviabiliza o sentido primordial da história escolar, que é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar historicamente.” (Caimi, 2015, pp. 117-118).

Esta reflexão é muito potente não apenas pela possibilidade de escuta da juventude e dar a estes a chance de protagonismo na forma de como compreender e aprender sobre a história, porém também é importante para indicar a necessidade do componente curricular história no ensino médio. Ao fazer um ensino de história que produza uma compreensão da coletividade e da individualidade, por meio da historicidade da cultura humana, nos seus diferentes tempos e espaços, o professor de história materializa um currículo de saberes que atraia para si um significado. Neste contexto, a reprodução é abolida e a ressignificação é acolhida, e o professor, atuando como agente propiciador deste processo, abraça o trabalho de potencializar as percepções destas juventudes para que ela se compreenda como produtora de saber.

Salvar a história, para mim, é fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um *trabalho de reflexão e de reconstrução* da experiência humana. Trata-se sem dúvida de uma *tarefa de natureza técnica, teórica e política*, uma vez que a escolha do que é ensinado e do que ensinar é uma decisão fundamentalmente político-cultural e educativa. Nesse sentido a história como construção, aberta a múltiplas e variadas interpretações, deve dar lugar aos esquemas simplificadores e reducionistas. Nossa opção historiográfica está intimamente relacionada à nossa postura diante do mundo, do conhecimento e da educação. (Fonseca, 2006, pp. 46-47 – grifos nossos).

Este processo é uma atividade educacional, moldada por um posicionamento político-pedagógico, pautada por uma cultura escolar que perpassa por estes processos. Assim, ao se posicionar, este professor poderá dar vazão a esta abertura que rompe com este reducionismo, ou trabalhar em favor da corrosão da história pela prática mecanicista.

Qual o papel do professor do EM nesta seara? Ele possui mérito quando exercita voz ativa, pela impressão de sua identidade e escuta respeitosa ao encaminhar as demandas dos estudantes na perspectiva histórica de mobilização e ressignificação dos saberes. No contexto do CP, as escolhas do que deve ser ensinado já foram feitas, contudo, como tais objetos de

conhecimentos serão apresentados aos estudantes é uma escolha do professor. Caso opte por uma atividade pedagógica que traga o diálogo e o protagonismo para os seus estudantes, muitos dos quais adolescentes em processo de significação da própria vida, este encaminhamento trará para este grupo uma potência de vida, não só individual, mas também cidadã. Pois, através da instrumentalização dos estudos de história para a formação do senso crítico e da análise social, cada estudante poderá melhor se posicionar frente à sociedade.

a escola precisa contar com professores que conheçam bem os fundamentos de sua disciplina e que saibam comunicá-la aos jovens, para fazê-los pensar historicamente. Dentre os desafios essencialmente relevantes que conformam a história escolar, podemos enumerar, sinteticamente, as tarefas de interrogar os distintos contextos contemporâneos em uma perspectiva histórica, de interpretar esses contextos com o aporte da metodologia histórica e de construir a consciência cidadã sob a perspectiva da História. (Caimi, 2015, p. 122).

Já pontuamos anteriormente sobre a simplificação que se faz do processo de ensino quando este é separado do desenvolvimento de uma aprendizagem. No que se refere ao ensino de história, este reducionismo torna prevalente o ato de memorização do que foi ensinado e não de ressignificação deste através do diálogo. No EM este trabalho pedagógico é necessário e exige do docente uma visão de saberes que antecipe as dificuldades trazidas pelos estudantes, até porque estes já possuem contato com os conteúdos de história, logo esta bagagem pode ser mobilizada em favor do percurso de aprendizado. Contextualizando esta situação, é a partir dos conteúdos que é possível ao professor “problematizar em que consiste a tarefa de aprender, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem.” (Caimi, 2015, p. 119).

Recordemos que o processo de avaliação é balizado pelos objetos de conhecimento (conteúdos) mobilizados em sala de aula, e não pelas habilidades mobilizadas nos aprendizados destes. À primeira vista, parece que a avaliação é pautada apenas pelos objetos de conhecimento, contudo, estes são apenas instrumentos para o desenvolvimento das habilidades pretendidas que os estudantes desenvolvam. Então, se o foco do aprendizado está nas habilidades e não nos conteúdos, qual seria a importância destes?

Ora, como as habilidades são componentes homogeneizadores do currículo, é nos objetos de conhecimento que as singularidades se apresentam quando buscamos um contexto historiográfico. Os conteúdos podem ser apresentados mediante fatos históricos, as habilidades não. Mas são estas que permitem o diálogo do aprendizado histórico com o processo pedagógico. São as habilidades que possibilitam que os estudantes superem a memorização e a

necessidade de vivenciar na escola toda a história, mas, ao mesmo tempo são os conteúdos “concebidos não apenas como a organização dos fenômenos sociais historicamente situados, na exposição dos fatos e conceitos, mas abrangem também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes.” (Bezerra, 2010, p. 39).

Por exemplo, no CP, a mesma habilidade, com código EM13CHS201HI06PE, está presente nos quatro bimestres do primeiro ano através dos conteúdos: Primeiras Civilizações; Civilizações Clássicas: Grécia e Roma; Islamismo, e Mercantilismo; Sociedades pré-colombianas. Esta habilidade está associada a competência 2 das Ciências Humanas, cujo foco é a análise do espaço (território, fronteira, suas transformações, fluxos populacionais e de mercadorias) e busca reconhecer as dinâmicas e deslocamentos das populações, ideias e mercadorias, em diferentes tempos históricos como práticas sociais que desencadearam transformações, contatos e conflitos entre diversos povos e culturas, por motivos religiosos, econômicos e políticos.

Talvez aí se encontre uma das encruzilhadas dos currículos que incluem as habilidades e as competências em sua estruturação pedagógica. Ao fazer este movimento, talvez falte ao professor de história um referencial que organize a sua metodologia diante do leque de possibilidades, da flexibilidade, que este modelo possui. Mas é esta mesma característica de maleabilidade que, ao ser usada favoravelmente no trabalho do professor, permite dialogar com a diversidade da sala de aula. Há um desafio grande de trabalhar com o ensino, pois “O conhecimento não é mobilizado espontaneamente, imediatamente e da mesma forma por todas as pessoas que se encontram em situação de aprendizagem.” (Caimi, 2015, p. 119). Desta forma, cabe ao professor, nesta articulação entre objetos de conhecimento e habilidades, perceber estas singularidades e oferecer tratamento adequado a estas situações.

Neste momento não iremos ampliar este debate para fatores que dificultam a atividade docente como a quantidade de estudantes por salas de aula, o excesso de turmas atribuídas por professor, a precarização do ambiente escolar pedagógica e estruturalmente, mas o debate dos usos do currículo é necessário neste diálogo entre os saberes e os estudantes.

Gostaria de aproveitar esta introdução para apontar uma especificidade com os conteúdos de história nos diferentes níveis de ensino na educação básica. Se no ensino infantil os pedagogos farão uma introdução dos temas sociais e cívicos para permitir uma iniciação dos estudos de história, e no EF os temas de história ampliam as noções temporais, espaciais e de cultura, no EM é necessário problematizar estes saberes e ampliar as narrativas elaboradas por estes jovens fazendo um contexto mais próximo da realidade, a partir deste entendimento do passado.

Fazendo uma analogia deste processo, posso comparar o ensino de história a um tabuleiro de xadrez, no qual, durante o EF, é disputado um jogo de damas, com peças iguais cujos movimentos, pelo regulamento do jogo, têm a mesma dinâmica. Assim, há uma complicação na movimentação destas peças, mas não entre as peças, pois possuem os mesmos atributos até se apresentarem com dama. Estas apresentam a mesma forma e movimentos, para ambos os jogadores, mas se permite uma estratégia de jogo com média complexidade. Quando justapomos este momento de aprender história a esta analogia, inferimos que ela ocorre muito entre as tramas do correto e do errado, do bem e do mal, do desejável e do indesejável. Há uma simplificação, mas não uma esterilização dos processos históricos, compreendidos como produto da ação humana. Já no EM o tabuleiro (o ensino da história) apresentam outras peças, a do jogo de xadrez, cada uma com suas características e, pelas regras, movimentos próprios. Agora há uma complexidade de peças e de jogadas que devem ser compreendidas por aqueles que desejam disputar esta partida, ou compreendê-la. Neste contexto, o reducionismo antagônico apresentado no cenário anterior tende a ser superado pela compreensão de que agora o jogo possui mais elementos, mesmo usando o mesmo tabuleiro, joga-se com outras peças e com regras mais complexas.

Posto isto, o professor de história pode compreender que nestas disputas há uma possibilidade de jogadas possíveis, com suas características e regras, e cabe a ele, como juiz, perceber se a jogada realizada é permitida ou não. Assim, em uma aula, há uma certa possibilidade de jogadas a depender de como as peças estão dispostas. O juiz, no caso o professor, pode inferir alguns cenários de jogadas, mas não é capaz de determinar com certeza como terminará o jogo, apenas orientar as jogadas permitidas.

Da mesma forma, o trabalho pedagógico, quando planejado, tem um princípio e um fim. O docente pode estimar um caminho a ser percorrido pelo aluno para realizar seu aprendizado, mas isto é uma possibilidade, não um determinante. O estudante pode trilhar outros caminhos e alcançar o mesmo ponto de chegada. O fato de não ter realizado o caminho projetado pelo professor não torna o exame a este aluno pior, ou melhor, que de outros, apenas diferente. Da mesma forma, outros fatores, podem levar este a outro ponto final, o que deve ser avaliado, não como algo definitivo, mas no contexto de suas reais possibilidades de trajeto.

Muito se debate dentro do ensino de história sobre a dicotomia entre ensinar história e o que ensinar na história. Ao se trabalhar o ensino da história, a fim de dar sentido a este aprendizado, o trabalho com fontes é essencial. Esta atividade contextualiza muito como estimular situações de aprendizagens em história que mobilizem a cognição neste campo de saber. Assim, o trajeto de aprendizagem que o professor propõe instrumentaliza os objetos de

conhecimentos para a promoção das habilidades que se pretende ser alcançada pelos estudantes. Neste exercício, mais uma vez, se pretende estimular o aprendizado através do diálogo e não o estabelecimento de uma verdade que deve ser reproduzida pelos estudantes até a exaustão.

O importante é que se alerte para a necessidade de que as fontes recebam um tratamento adequado de acordo com a sua natureza. [...] É preciso deixar claro, porém, que não é proposta do ensino básico a formação de pequenos historiadores. O que importa é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias para trabalhar com eles leve em conta procedimentos para a produção do conhecimento histórico. Com isso evita-se passar para o educando a falsa sensação de que os conhecimentos históricos existem de forma acabada, e são assim transmitidos. (Bezerra, 2010, p. 43).

Mais uma vez reforçamos a necessidade de equilíbrio, desta vez entre o que se ensina em história e como se ensina. Quando isto ocorre, tanto as fontes históricas, quanto os livros didáticos e as próprias aulas indicam para um conhecimento constituído por parâmetros historiográficos. Isto não impõe que o educando tenha que fazer uma análise deste tecido de saber da mesma forma que um historiador, mas que sua análise, tal qual um experimento laboratorial, deve ocorrer sob certos cuidados a fim de não contaminar a amostra analisada. Alguns destes cuidados envolvem o estabelecimento de anacronismos, cuja percepção, no EM, é muito mais perceptível, dado o trabalho de educação histórica realizado no EF. Pontuamos que este cuidado também colabora para transformar as fontes, os livros e as aulas em ferramentas para construção de narrativas com foco em um diálogo direcionado pelo estudo da disciplina escolar história.

No EM, a partir da BNCC e dos currículos locais, inicia-se um embate provocado pela flexibilização dos conteúdos em prol do desenvolvimento das habilidades desejadas a partir dos estudos das ciências sociais e humanas aplicadas. Este movimento pode descaracterizar o uso dos materiais didáticos, tidos como manuais didáticos e não como materiais pedagógicos auxiliares às aulas. Sendo assim, é comum desprezar estas obras em favor de mídias mais adaptadas a um contexto tradicional das aulas de história, que favoreçam a exposição dos conteúdos na perspectiva cronológica, que pouco favorecem o desenvolvimento de um senso crítico nesta etapa de ensino.

É necessário apresentar aos estudantes não os conteúdos de forma amorfa, mas os saberes constituídos pelas ideias que as representam. Este movimento promove a autonomia de pensamento dos estudantes, a formação de um senso mais aguçado e de sua identidade, mas só pode ser exercitado se com este vier a prática da leitura que estimule a aquisição de novas ideias e não se meça meramente pela apropriação de novos saberes ou confirmação de informações,

mas pela capacidade de refletir sobre eles. Esta perspectiva incide diretamente sobre como a avaliação é pensada e realizada pelo professor na educação básica. Mais uma vez temos, no trabalho do docente de história, outro elemento dificultador desta atividade, que é o tempo dedicado às aulas deste componente curricular nos currículos estabelecidos para o EM.

Dar sentido aos conteúdos, estabelecer a relação destes com habilidades e realizar estratégias de avaliação que verifiquem o desenvolvimento dos estudantes dentro dos termos do ensino de história vai além de um fim em si das metodologias de ensino de história, mas como já pontuado em outros trechos deste trabalho sinaliza que a história, no ambiente escolar, possui uma função no desenvolvimento do estudante. Por outro lado, a ausência de protagonismo dos professores de história, associados ao reducionismo de suas atividades ao cumprimento do currículo e não a reflexão de sua prática sobre este (cuja postura, compreendemos como um ato político), leva a anulação da criticidade deste educador que incide sobre como se relaciona com seus alunos e desenvolve suas atividades.

é preciso que se volte aos livros. A moda atual de substituí-los por pesquisas virtuais, parafernálias tecnológicas e debates sem conteúdo está levando a um progressivo empobrecimento cultural de alunos e professores. O pensamento crítico não se sustenta sem leitura, vício silencioso, lento e profundo. Só depois de ter a mente e o espírito alimentados pela leitura é que ilustrações computadorizadas ou filmadas podem fazer algum sentido. Da mesma forma, só se debatem ideias se antes as temos. Do contrário, nossas classes se transformariam em espaços de debates óbvios e inconsequentes iguais aqueles que a televisão está cheia. (Pinsky e Pinsky, 2010, pp. 35-36).

Não é de se admirar que exista uma crise de identidade dentro do espaço escolar, principalmente na identidade da escola do EM. Os atuais currículos pautados em um tecnicismo pedagógico, tendem ao controle desta criticidade e dos debates que podem ocorrer no ambiente escolar e usam, além dos materiais, as próprias avaliações para instrumentalizar este desejo de controle do trabalho docente.

Ao reformular o trabalho do ensino de história através dos conteúdos, a flexibilidade que marca esta nova proposta de atuação docente, possibilita a problematização dos próprios conhecimentos, antes considerados verdades, e agora percebidos como possibilidades de interpretação dos contextos vivenciados pela apropriação dos saberes escolares. Novamente se estabelece o aprendizado da história no contexto escolar como uma ação de produção de narrativas, e não da mera apropriação das técnicas de historiografia por parte dos estudantes. Assim, esta transitoriedade do que é aprendido como saber mais se aproxima do trabalho pedagógico com habilidades do que do processo de transmissão de informações, visto que esta

prática perde o sentido em uma sociedade que interage cada vez mais intensamente com diferentes fontes de dados. Mas, ao mesmo tempo, guia a atividade de ensino no sentido de se utilizar das estratégias usadas na historiografia (sem a exigência da excelência de seus recursos) a fim de mobiliar esta gama de informação para dar significância ao que é desenvolvido na escola.

Ciente que o conhecimento é provisório, o aluno terá condições de exercitar os conhecimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos. Dada a complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que seja incentivada a prática interdisciplinar. (Bezerra, 2010, p. 42).

O autor neste fragmento, além de apontar esta mudança significativa no trabalho com os conteúdos escolares, coloca em cena uma característica importante da atividade de escolarização na concepção deste novo currículo: a interdisciplinaridade. Como se percebe, além da característica flexível, as novas diretrizes de ensino constroem tramas que dialogam com diferentes áreas do saber. Há um protagonismo da ciência de referência lecionada pelo professor, mas é necessário comunicar-se com outros saberes e não fechar em si, produzindo novos reducionismos.

Quando olhamos para o EM e a aprendizagem de história, este diálogo interdisciplinar ocorre não só com as ciências de referência de sua área (geografia, filosofia e sociologia), mas vai além e transita pelas áreas da matemática, das ciências da natureza e das linguagens, permitindo agregar ao saber escolar, mais possibilidades de interpretação. Ao não restringir esta leitura dos conhecimentos escolares, o professor deve se acautelar de não perder o seu referencial teórico. É permissível que a atividade do docente de história nesta etapa final de escolarização se aproxime de outras ciências e áreas de saber, e isto até facilite sua atividade e lhe impute uma identidade, mas a impressão de um saber que possui como fundamento sua formação docente. Voltamos a apontar o uso dos conteúdos como instrumentos e não como fundamentos do ensino de história.

O conhecimento histórico é o insumo que possibilita ao professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados. Um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada,

acreditamos, implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento, sua matriz disciplinar e métodos de investigação. (Caimi, 2015, p. 113).

Nesta vivência, que absorve a instrumentalidade do saber histórico com os fundamentos da historiografia, o professor dialoga com seus estudantes, trazendo para a sala outras vivências que possibilitem a educação por meio de uma formação na perspectiva do letramento histórico. Mostrar esta identidade para os estudantes dá ao professor autoridade para mediar os diálogos que serão exercitados durante as aulas. Contudo, a mesma autora citada acima nos atenta para as finalidades dos usos destes saberes no processo de aprendizagem, transitando-os entre os campos da inovação e do conservadorismo: “Os saberes ensinados e as práticas decorrentes dos processos educativos em sala de aula constituem uma mescla de tradição e de inovação.” (Caimi, 2015, p. 116). Cabe questionar se esta mesma reflexão apontada para os saberes ensinados se aplica para as práticas de avaliação.

Seriam estas formas de avaliação, praticadas pelos professores da educação básica, em especial do EM, capturadas por esta mistura de práticas? Como ao dotar os conteúdos históricos de uma nova compreensão da aprendizagem, diante de sua própria formação como profissional e da forma como materializa o currículo prescrito, e permitir uma verificação da aprendizagem em um formato tradicional? Ou ainda seguir no percurso inverso, trazendo a avaliação para práticas inovadoras, mas situando os saberes da história em um contexto de mecanização e redução de significados em sala de aula? Qual o impacto desta dissociação de sentidos entre o que ensino e como verifico as aprendizagens?

Inicialmente, é necessário refletir sobre a complexidade dos conhecimentos escolares no EM, sendo este pautado em referenciais das suas ciências de referência e não em verdades estabelecidas por uma autoridade acadêmica. Esta história multifacetada é tributária da visão pós-crítica do currículo, quando se articula a ciência à disciplina escolar. A busca de uma produção narrativa, na prática do ensino de história, aproxima este exercício profissional da realização de avaliações dialógicas, que encaminham para convergir sobre o entendimento de um mesmo tema, cuja construção é respaldada nas práticas de historiografia.

O conceito de história multiperspectivada está presente na Literacia Histórica, quando se propõe que o aluno possa desenvolver a noção de que a história é um fruto de muitas leituras diferentes sobre o passado. Esse conceito se aproxima da noção de que não há verdades absolutas em História, mas, sim, diversas leituras que podem diferir ou até convergir sobre um mesmo tema. (Monteiro e Cristiano de Souza, 2023, p. 41).

Ao romper com o modelo tecnicista catequético de avaliação escolar no ensino de história, esta ação é confrontada com suas práticas e lógicas tradicionais. A renovação de metodologias que atuam sobre a aprendizagem histórica oxigena a possibilidade de atuação política deste saber escolar. No decorrer da reflexão sobre o que e como ensinar neste, hoje, componente curricular, em toda a sua fragmentação, interdisciplinaridade e diálogos impostos pela nova BNCC, pautar o modelo de avaliação em práticas de larga escala traz sérios problemas para discentes e ensinantes. Há um confronto de interesses entre aquilo desejado pelas políticas públicas educacionais e aquilo exigido socialmente na ponta da escola para permitir a ampliação de direitos dos estudantes. A avaliação entra neste circuito, não como um validador do que foi, ou não, incorporado pela escolarização do estudante, mas como promotor que assegura as ferramentas necessárias para desdobrar esta escolarização na garantia de aprendizados necessários para a manutenção da qualidade de vida destes jovens.

A avaliação aparece como uma nova agenda, redefinindo conceitos, ideias, fundamentos que norteiam as concepções de aprender e ensinar. Estudar avaliação das aprendizagens históricas no Brasil contribuirá para que o Ensino de História ajude na redução das desigualdades socioeducacionais e o fortalecimento da democracia. (Andrade e Bonfim, 2023, p. 13).

Ao realizar esta pesquisa sobre a avaliação no ensino de história, neste caso na posição de professor-pesquisador, e não como docente da educação básica, a compreensão sobre os diferentes significados atribuídos a avaliação indica o posicionamento político a ser adotado na análise técnica deste processo pedagógico e de seu uso na funcional na escola. A compreensão de que este objeto de estudo traz em si uma polissemia torna mais facilitada a associação deste a outros elementos de análise que, pela sua natureza, são indissociáveis da análise de uma avaliação em um projeto e processo de educação.

Logo, há uma complexidade quando se debruça sobre a compreensão do que é a avaliação. Os debates em torno de significados e narrativas sobre a avaliação incluem o debate deste em um campo de disputa que necessita da ampliação de informações, alcançando outras semânticas que também possuem suas especificidades e intricações. Por exemplo, a impossibilidade de tratar da temática da avaliação sem discorrer inicialmente sobre a temática curricular e de metodologias de ensino. Mas estes temas podem aprofundar para outros campos, principalmente quando compreendemos a avaliação como política pública, assim “Entendemos que as escolhas dos assuntos narrados podem estar relacionadas à consolidação das discussões em torno de temas como currículo, políticas públicas e práticas de ensino.” (Ribeiro, 2023, p. 20).

Ao analisar a avaliação em ensino de história sob o olhar das políticas públicas de avaliação, referenciais como o ENEM são importantes. Monteiro e Cristiano de Souza, (2023) ao analisar este exame no contexto da aprendizagem histórica aponta que ela ainda exercita a memorização dos estuantes sobre estes saberes a fim de enquadrá-los no e como fatos e processos, mas afirma que esta cobrança é menor que a existente em outros processos de entrada no ensino superior. Neste caso, notamos a continuidade da tradição, mas com pinceladas de inovação. Uma das marcas desta mutabilidade é a própria matriz de referência deste exame, que substitui a necessidade de uma lista de conteúdo.

Outro embate para o ensino médio ocorre quando esta polissemia incide sobre como a escola trabalha a avaliação: na possibilidade de trinar os estudantes para os exames de ingresso nas instituições de ensino superior ou na dinâmica do desenvolvimento e fortalecimento dos aprendizados dos estudantes. Novamente, o velho e o novo entram em embate sobre aquilo que deve direcionar a orientar as práticas de verificação da aprendizagem.

muitas vezes, a concepção avaliativa presente na escola não coaduna com princípios teórico-metodológicos defendidos no plano do discurso dos professores ou mesmo nas propostas mais recentes sistematizadas por pesquisadores da área. [...] Essa diferença entre discurso e prática pode estar associada à estabilização de processos avaliativos, como provas, testes e trabalhos, adotados por alguns dos docentes. Tais processos, ao reproduzirem mecânicas já utilizadas, passam a estar consolidados, naturalizados, de modo que, ao se repetirem, garantem certa segurança ao fazer docente. Isso, pois aproxima processos avaliativos de certa objetividade que parecem afastar possíveis questionamentos. (Ribeiro, 2023, pp. 20-21).

Quando se prioriza o estudante e não o processo avaliativo em si pelos benefícios que tais podem trazer aos educandos, a formulação de práticas que associem os currículos, seus conteúdos, metodologias e avaliação aproxima estes do diálogo, imprescindível para a expressão destes estudantes. As práticas dialógicas superam a memorização tecnicista e estimulam a participação ativa dos estudantes. A prova, neste cenário, também traz outros desafios para os discentes, pois até ela também é um espaço de aprendizado. Se por um lado as provas tradicionais lidam com verdades estabelecidas que se reproduzem no ambiente escolar, “Por outro lado, propostas de avaliação democráticas se apresentam como um espaço permanente de investigação e desenvolvimento de conhecimentos, a partir do encontro de diferentes saberes prévios de alunos e professores.” (Araújo, 2023, p. 179).

A percepção de que não há um caminho único de avaliação rompe com o tradicionalismo de um gabarito balizador da correção de provas. Tão importante quanto encontrar as respostas certas e desprezar aquilo que se considera errado, simplesmente pelo desprezo ao incorreto. O

trabalho do professor é reconfigurado a um novo cenário de compreensão do ato avaliativo. Procura-se entender como o aluno formulou um entendimento que não possui fundamentos no campo historiográfico, e depois busca-se orientar este aprendiz a uma recompreensão deste objeto estudado, trazendo para isto as bases que inicialmente não foram incorporadas. Nesta pauta, os exames de larga escala podem se aproximar deste formato de avaliação ao procurar convergir saberes e não criar situações que apontem um saber verdadeiro e um não-saber. Trazer outras fontes e falas nas atividades de avaliação força os estudantes a dialogarem com estas narrativas e se posicionar através do instrumento de avaliação e não por ele.

Uma aproximação entre produções científicas e exames vestibulares poderia ocorrer através do uso incisivo de referências bibliográficas, com citações diretas e proposições de reflexões a partir de aportes historiográficos específicos. Contudo, o uso de citações, por exemplo, não é uma prática muito recorrente no saber escolar. [...] Esse tipo de prática afasta o entendimento de que a história é um conhecimento derivado de investigações, reflexões e debates, pois, muitas vezes, o que se transmite é a ideia de uma história como retrato opaco e direto de um passado amplamente conhecido e não controverso. (Monteiro e Cristiano de Souza, 2023, p. 46).

Novamente, voltamos ao debate da prática de ensino através do uso de materiais didáticos e sua influência na forma como a avaliação é realizada, ou seja, como se compreende o conhecimento histórico e como se deseja avaliá-lo nos estudantes. De forma tradicional, os exames de história procuravam identificar informações pontuais, marcos históricos, ligados a uma cultura cívica. Qualquer outro traço de compreensão histórica não deveria ser exercitado no ambiente escolar, haja vista que a função desta instituição social é a promoção do civismo, para os alunos maiores. Assim, a avaliação, neste contexto, vai em direção a uma cultura enciclopédica que se distancia do exercício do senso crítico.

Mas, qual a importância do acúmulo destas informações processadas pela história para uma vivência de uma cidadania? Sem o exercício da criticidade, não há benefícios para o que se experimenta na escola. Ela passa a incorporar uma passividade, que não promove um senso crítico e cria um modelo de avaliação que colabora com a perpetuação desta forma de pensar e conceber a história.

um grupo de reflexões vem criticando modelos tradicionais de avaliação, baseados em memorização e repetição de informações como nomes, datas e acontecimentos políticos, e propondo modos de avaliação que levem em conta a capacidade de pensamento crítico e a produção de conhecimento histórico escolar a partir de um trabalho ativo dos alunos com diversos materiais. (Araújo, 2023, p. 190).

As atividades desenvolvidas por este aprendizado enciclopédico necessitam ser superadas, apesar do fetiche de uma pretensa acumulação cultural que possui. Na escola, o desenvolvimento da criticidade é um passo importante para estabelecer uma história escolar que envolva o aluno e produza nele um senso de criticidade. Para tal, o aluno deve passar de um sujeito passivo para um agente ativo no cotidiano escolar, devendo os professores compreenderem que “As ações desenvolvidas em sala de aula podem ter objetivos de aprendizado estabelecidos e as respostas dos estudantes a elas já podem ser consideradas parte de um processo avaliativo” (Ribeiro, 2023, p. 32).

Produzir este senso crítico nos estudantes a partir das experiências da aprendizagem histórica no ensino médio condiciona superar reducionismos dicotômicos como certo e errado, mas pautado sobre valores éticos e democráticos que experienciem uma narrativa em prol da cidadania. Incluir a avaliação neste debate além e promover a qualidade do que se ensina, pois possui um sentido mais amplo que o próprio conhecimento, traz para este, uma impregnação do exercício da democracia, que escuta a voz do povo e não os referenciais da elite que muitas vezes condiciona os fundamentos da educação à subordinação e não a criticidade. Poderia esta subordinação, desejada por parte da sociedade, propiciar o desenvolvimento de ações democráticas no ambiente educacional? Refletir sobre este ponto inclui apontar o sentido pretendido pela avaliação neste ambiente, se mais alinhado ao processo que ocorre na homogeneização das avaliações externas, ou as reflexões pautadas na heterogeneização das vivências que ocorrem dentro do espaço escolar.

As discussões sobre a ampliação dos referenciais da avaliação indicam não só que é possível, mas que também é importante, avaliar o processo educacional a partir de critérios democráticos e de uma definição do que pode ser uma qualidade social da educação. (Araújo, 2023, p. 189).

Mas, se por um lado idealizar a avaliação nesse contexto é pautar um processo libertário, por outro lado, os vários sentidos sobre a avaliação, mostram que as elites, no seu processo de controle social, desejam a imposição destas atividades em larga escala para homogeneizar as diferenças expostas na cultura brasileira. Não que o processo de estudos não incorpore e reflita sobre estes instrumentos, mas a prática da avaliação no EM deve buscar outros instrumentos de referência. Um exemplo simples está na consideração sobre o caderno do estudante como elemento a ser avaliado. Neste ponto, serão verificadas as narrativas produzidas pelos estudantes e registradas neste material, não as cópias de conteúdos ou atividades realizadas. O professor de história deve utilizar-se dos materiais didáticos para estimular que os estudantes

registrem o que foi compreendido no caderno, a fim de ser avaliada a relevância destas anotações.

Em um ambiente com poucos recursos, esta possibilidade de utilização e valorização dos pertences dos próprios alunos permite dar a estas autonomia e protagonismo e criar um vínculo de pertencimento, além de favorecer o trabalho do professor. Enquanto é possível direcionar esta verificação de aprendizagem aos alunos que possuem maior dificuldade, ao buscar informações nos registros realizados por estes discentes. Conforme informações trazidas pelo pesquisador: “A avaliação, nesse sentido, não se referia apenas à atribuição de notas, mas influenciava diretamente os planejamentos das aulas seguintes, as quais eram reelaboradas em função daquilo que era observado nos cadernos.” (Jaques Cubas, 2023, p. 174). Este processo de utilização dos cadernos como avaliação diagnóstica possibilita o direcionamento das atividades de ensino com foco na aprendizagem, conforme estabelecido nos seus planejamentos.

O caderno também pode registrar a criatividade dos estudantes, através de suas narrativas, apontando possibilidades de indagação, elaboração de hipóteses e explicações. A realização destas tarefas também aponta para o compromisso destes com seu processo de aprendizado, e assim, a sua escolarização. No que refere ao processo de letramento histórico além das questões de aprendizado histórico, pode se desenvolver a ampliação de vocabulário, apreensão de conceitos, tratamento de informações e não apenas a memorização de conteúdos, mas o processamento, análise e criticidade destes, produzindo um aprendizado mais complexo.

Uma primeira exigência da Literacia Histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um ‘compromisso de indagação’ com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas em um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: ‘passado’, ‘acontecimento’, ‘situação’, ‘evento’, ‘causa’, ‘mudança’, e assim por diante (OAKESHOTT apud LEE, 2006, p. 136) (Monteiro e Cristiano de Souza, 2023, p. 40).

Este processo, contudo, não ocorre unicamente pelo caderno, mas pelo uso concomitante deste com fontes e livros. Desta forma, o planejamento vai direcionar o agir pedagógico do professor, que ao se possibilitar usar o caderno como balizador, vai acompanhando os processos desenvolvidos em sala de aula e aprofundando, ou não, as temáticas estudadas nas aulas. Se as narrativas permitem este exercício da literacia histórica, as atividades registradas no caderno apontarão se as habilidades estão sendo compreendidas e desenvolvidas. Estas tarefas também podem ser realizadas em fichas, mas é importante manter o diálogo com os estudantes e dar retorno do que foi realizado. Ao valorizar o caderno e o seu

uso nas aulas de história o estudante, poderá compreender a produção da historicidade pelos seus registros escolares e desenvolvimento discente. Neste processo, a avaliação pelo caderno se torna um instrumento de verificação de aprendizagem dialógica.

o caderno mostrou-se um instrumento avaliativo de potência singular, que permitiu acompanhar as relações estabelecidas com diferentes saberes – referentes tanto a conceitos substantivo quanto a competências heurísticas – em distintas etapas. Os cadernos possibilitaram acessar não apenas as narrativas construídas em atendimento às atividades solicitadas, mas, particularmente, as etapas de produção dessas narrativas. (Jaques Cubas, 2023, p. 175).

O professor, ao dar atenção ao caderno, poderá acompanhar o aprendizado dos seus estudantes e, após esta etapa de consolidação dos saberes, pode até ousar dialogar com questões de avaliação de larga escala. Nos tópicos de estudos de história, independente do conteúdo estudado, dois itens são bem relevantes: o primeiro, o uso de fontes e leituras para compreensão dos contextos e conceitos históricos e o diálogo com o tempo. As experiências no tempo são singulares, o registro sobre estas experiências possibilita a criação de narrativas que permitem que outros comuniquem o que compreendem sobre estas vivências. Futuro, passado e presente, são noções temporais que além de experiências, falam de afetividades particulares que necessitam ser entendidas não só para a compreensão do coletivo e das projeções destes como grupo, mas para autoconhecimento, compreender o que este aluno compreende de si e como se posiciona socialmente.

Transitar no tempo interpela as afetividades sem um sentido previamente definido. Mergulhar no passado, atribuir sentidos outros para o presente em função desse mergulho, assim como sonhar ou temer futuros possíveis não possuem um caráter positivo ou negativo antes do mergulho ser feito e nem atinge a todos da mesma forma, pois o mergulho não é apenas coletivo, mas, sobretudo, individual, mobilizando bagagens singulares, mas que de forma aparentemente paradoxal, comportam experiências coletivas, reativando assim a tensão universal/particular inerente aos processos de significação do mundo. (Martins, 2020, p. 15).

Assegurar este acompanhamento e processo de avaliação dialógico faz parte do compromisso do professor com uma educação democrática. Mas sabe-se que este cenário é aquele que se apresenta como ideal, que não leva em consideração as dificuldades que permeiam o aprendizado do estudante. O embate que ocorre está em minimizar e não potencializar estes fatores, e, ao mesmo tempo dotar estes de um contexto de compreensão histórica. Compreende-se que por diversos fatores, inclusive de posicionamento político, alguns

professores podem se esquivar de pautar sua prática em tais valores, do mesmo modo, nem todos os estudantes podem ter este comprometimento de realização das atividades escolares, necessárias no seu processo de aprendizado e avaliação.

É importante registrar que nem todos os estudantes participaram, ou se envolveram da mesma forma, durante os dois meses em que o estágio transcorreu. Alguns exercícios foram realizados de forma meramente burocrática, alguns cadernos apresentaram várias páginas em branco. As dificuldades foram entendidas como constitutivas do processo. (Jaques Cubas, 2023, p. 175).

É importante que o professor faça o registro de desempenho dos estudantes e comunique que estes estudantes que não realizaram as atividades no tempo estabelecido terão novas oportunidades para realização de atividades de recuperação dentro do prazo estipulado. As dificuldades deste processo devem ser compreendidas diante das situações de complexidade que aparecem durante as aulas, e a participação dos estudantes deve ser estimulada.

Outra situação relevante a ser observada neste processo de avaliação dialógica é o papel do erro: quer seja para o professor direcionar seu planejamento, quer seja para possibilitar repensar as narrativas criadas por cada estudantes e suas impossibilidades por ignorar as premissas dos conceitos, documentos e fatos históricos. Novamente se pauta a ação pelo desenvolvimento de habilidades instrumentalizadas pelos conteúdos que possibilitam reescrever diante daquilo que historicamente não possui sentido (mesmo que para o aluno seja uma possibilidade de realidade). Busca-se, desta forma, a convergência das narrativas, a expressão das suas particularidades, visualizando os cadernos como possibilidades de percurso.

Movimento este que possibilitou uma relação distinta com a ideia de erro e que assumiu como metodologia a possibilidade de refazer, de reescrever. Que procurou, através deste uso particular dos cadernos, assumir uma prática avaliativa que não buscava a constatação do erro, mas a observação de um percurso. Não havia um destino certo, mas paradas marcadas pela leitura, pela escrita e, fundamentalmente, pela incorporação de uma sorte de “modo de fazer” dos alunos da educação básica diante das fontes que lhes eram semanalmente apresentadas. (idem, 2023, p. 175).

O objetivo desta atividade é o desenvolvimento de capacidade de expressão própria, mas não de qualquer significação, mas aquela respaldada por aquilo que, em sala de aula, foi debatido entre seus pares, em cada um dos períodos escolares.

Ao longo dos bimestres, a criação de uma rotina de atividades leva a turma a entender o processo de aprendizado desenvolvido na aula de história. Cabe ao professor estabelecer uma

progressão dificuldades destas atividades a fim de estimular e consolidar o desenvolvimento das habilidades aplicadas ao ensino de história. Neste campo, o docente cria uma familiarização destas sequências de tarefas que passam a ser compreendidas como passos importantes para o aprendizado. Esta norma passa a ser assimilada não por um processo autoritário, mas pautado no diálogo. Quando o professor aprende estes processos ainda durante a sua formação, a possibilidade de superação de práticas tradicionais de avaliação se amplia.

Criam jurisprudências experienciais pessoais que norteiam outras práticas racionalmente orientadas que requerem determinados saberes e modos de mobilização desses sentidos [...] Esta dialética entre saber, praticar e gerar sentido torna-se ainda mais potente quando produzem estas jurisprudências para nortear futuros professores, constituindo se em referenciais influentes nas representações culturais de determinada disciplina formal educacional (Araújo Miranda, Cerri e Magalhães Junior, 2023, p 140).

Independentemente do processo de formação docente e do posicionamento deste professor, todo o processo de avaliação que realizar deverá ser anotado no diário eletrônico em formato de notas. Recordemos que no planejamento há um campo apropriado para anotação das estratégias de avaliação, contudo, normalmente o que é colocado neste campo é muito generalista, não se especificando o que foi realizado para as construções das notas N1 e N2. Caso isto fosse realizado, o trabalho docente teria maior respaldo e a própria jurisprudência criada pelo professor estaria devidamente anotada e publicizada.

Quando analisamos o modelo de registro e de avaliação indicado na Instrução Normativa N.º 04/2014, percebemos que ela faz mais sentido para um formato de organização escolar anual, mas o que ocorre quando o tempo escolar é reorganizado em semestres, como ocorre com os itinerários formativos (trilhas/unidades curriculares) e eletivas? Esta situação não é acobertada no sentido de que, mesmo com período letivo menor, se mantém o trabalho em unidades bimestrais, que, neste caso, não seriam quatro, mas apenas duas.

A experiência com disciplinas eletivas é anterior ao currículo do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede de Ensino Integral do Estado de Pernambuco (elas apenas não faziam parte do currículo da educação básica nas escolas regulares), nesta época, elas já eram semestrais e não possuíam registro de avaliação, sendo realizado ao final do período uma culminância para apresentação de trabalhos e produtos confeccionados pelos estudantes durante o semestre. Ou seja, não há um registro de notas, mesmo que o aprendizado da eletiva seja consolidado por meio de um evento ou produto que encerra este momento pedagógico.

Quando pensamos em um formato de registro para as unidades curriculares dos itinerários formativos (trilhas), possivelmente, seu modelo é inspirado em outros projetos e

programas educacionais realizados pelo Estado de Pernambuco. Esta situação de anotação diferenciada do ano letivo agrupado em quatro bimestres já estava presente na normativa analisada em seu Art. 2º - VII. Este inciso engloba ações pedagógicas realizadas, por exemplo, no Travessia (programa de aceleração de estudos, quase nos moldes da educação de jovens e adultos), no qual são realizados módulos de aprendizagem. O Programa Travessia foi instituído pela Instrução normativa n.º 07.2008 (SEE/PE) e usava a metodologia do Telecurso 2000 para promover a correção de fluxo escolar no Ensino Médio.

Neste projeto, cada módulo disciplinar é avaliado por apenas duas notas que somadas geram a média de rendimento do estudante. Assim, durante o semestre há a produção de duas médias bimestrais que irão compor a média final do estudante naquele período, não há notas de atividades variadas, apenas dois registros por bimestre.

No modelo de registro de notas para os Itinerários Formativos nas suas Unidades Curriculares, há uma orientação generalista de como esta nota e avaliação devem ser construídas ou realizadas, e não detalhada, como ocorre no caso dos componentes curriculares da Formação Geral Básica. Assim, há um silenciamento sobre a condução deste processo de avaliação do estudante durante a vivência destas trilhas. Apenas especificam-se as habilidades que o aluno deverá ter apreendido ao final do semestre cursado. O que leva o professor a ter que construir uma base teórica e prática mais consolidada para realizar uma avaliação que rompa com a barreira da reprodução tradicionalmente exigida nos modelos de avaliação. Tal base não poderá ser ampla, mas focar nas especificidades do ensino de história voltado para o ensino médio.

Estas especificidades de avaliação para as diferentes formas que o currículo trata os saberes das disciplinas de referência fazem com que o trabalho docente no EM seja mais problematizado. No caso, do estado de Pernambuco, atualmente não há avaliação de larga escala de história, apenas de língua portuguesa e matemática através do SAEPE. Neste sentido, é a prova do ENEM aquela que mais se aproxima deste contexto, sendo assim, dentro do trabalho escolar ainda há uma maior possibilidade de aplicação de uma avaliação dialógica. Esta ausência não indica a superioridade destes saberes em relação à história e a outras disciplinas escolares, mas que elas estão envolvidas em tramas diferentes, que se complexificam ainda mais quando se reflete sobre as formas de avaliação adotadas nas diversas possibilidades de atividade docente a partir do novo currículo. Novas compreensões sobre os saberes emergem e, da mesma forma que as avaliações externas buscam homogeneizar os estudantes, as atividades de avaliação realizadas no espaço escolar apontam para um campo de disputa que procura uniformizar estes diferentes saberes instituídos pelo currículo.

Tais colocações revelam relações de poder que se escondem em processos formais tradicionais de avaliação, que objetivam indivíduos, retirando suas possibilidades de singularidades e peculiaridades e os transformando em corpos dóceis e úteis. As reflexões apontam que o exame ritualizado passa a compor o cotidiano escolar, de maneira a naturalizar a disciplina como uma modalidade de poder. (Ribeiro, 2023, p. 25).

Compreender como os professores de história estão incorporando as contribuições dos documentos na sua prática é um exercício imposto pelas mudanças curriculares promovidas pela nova BNCC e dialogar com estes docentes para entender que dificuldades estão aparecendo no cotidiano da sala de aula depois deste novo contexto. Parte desta reflexão consiste em permitir que o professor de história reflita sobre os melhores instrumentos de avaliação, nesta nova realidade, colaborará com a melhoria da sua prática docente e em um aprendizado mais expressivo do estudante.

4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICA AVALIATIVA NA ESTRUTURA EDUCACIONAL PÚBLICA DE PERNAMBUCO.

4.1. DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS: PROCESSO METODOLÓGICO.

Chega o ano de 2024 e com ele a conclusão do processo de implementação do novo currículo. As turmas que iniciaram o EM no ano de 2022 agora chegam ao terceiro ano, inaugurando, pela primeira vez, o fim do ciclo de escolarização, este novo formato. Muitas dúvidas ainda persistem, pois, a adoção deste novo modelo de currículo vem sendo questionada. O componente curricular história ao longo desta operacionalização perde 1 aula semanal nas turmas de primeiro ano e mais 1 nas turmas de terceiro. A necessidade de trabalho com as trilhas aumenta, ou a ida para atuação em outros componentes da área (sociologia, filosofia e geografia), bem como de atividades complementares como projeto de vida, educação socioemocional, protagonismo juvenil e estudo orientado. A luta para a mudança deste quadro continua com a atuação de organismos da classe representativa dos professores. Ainda em janeiro deste mesmo ano, na CONAE é exigida, por parte dos delegados desta conferência, a revogação do NEM. Agora, é momento de finalizar este ciclo e examinar as potencialidades e limitações deste modelo de forma crítica.

Com a fala acima, encerramos as vivências que percebemos entre 2017 e o início de 2024, relativos aos impactos da reforma educacional transcorrida no Brasil com governos de direita entre o final da década de 2010 e início da década de 2020. Os ajustes de material didático, de grades curriculares, de organização escolar têm seus desafios. Pautamos este exercício de registro acadêmico na concepção de Pinar (Silva, 1999) ao analisar o currículo através do olhar da autobiografia. Este modelo de estudo é interdisciplinar e casa muito bem no entendimento do currículo como um objeto de estudo que se encontra em fronteiras, e que necessita ser analisado sob diversas perspectivas disciplinares. O currículo analisado, a partir da prática da avaliação escolar, é uma ferramenta pedagógica, mas também de poder do estado, que influencia uma política pública, a educação, ao idealizar um modelo de sociedade. Segundo esta análise, a prática autobiográfica é auto transformativa e basilar no processo de formação docente.

Mesmo compreendendo que o embasamento de Wilian Pinar (apontado em Silva, 1999) é pautado em uma visão crítica do currículo, pontuamos a importância deste movimento no sentido de realizar uma reflexão da prática docente, principalmente pela superação de uma leitura tradicional dos documentos curriculares. Foi este pesquisador que, nos EUA, fez o primeiro movimento de superação da percepção tradicional do currículo. Neste ponto, tal

análise se aproxima bastante de outro elemento da metodologia deste trabalho acadêmico, a pesquisa ação.

O modelo de pesquisa-ação, adotado nesta dissertação, a fim de aprofundar a reflexão sobre a avaliação escolar da disciplina História no ensino médio, com foco na realidade do ensino público pernambucano, trata esta questão como um objeto de estudo. Além disso, esta perspectiva de trabalho aponta para a tentativa de superação de um problema, no caso, as limitações da avaliação do ensino de história à luz do Currículo e Pernambuco (2021) a partir do conhecimento coletado na pesquisa, que será consolidado em um manual para reflexões para avaliação em formato de livro eletrônico. Neste caso, estamos utilizando uma metodologia que pode ser aplicada no trabalho escolar para compreender e ressignificar as práticas avaliativas.

Segundo Thiollent e Colette (2014), a pesquisa ação necessita ser organizada em etapas. Inicialmente, a realização do levantamento dos saberes (bibliografia e referencial teórico sobre a temática – realizado nos capítulos anteriores). A segunda etapa consiste no processo de formação de professores. Esta pesquisa questiona este momento de suma importância em um quadro de mudança de currículo, a vista de um melhor trabalho pedagógico. Na ausência deste, em alguns casos, procurou-se compreender que conhecimentos os professores construíram durante a etapa de consolidação deste novo currículo. Por fim, é necessário avaliar a pertinência dos conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior e qualificar este conhecimento à luz dos referenciais propostos.

Aqui temos outra problemática, pois a diversidade de pesquisados e de contextos nos quais se inserem leva à necessidade de uma abertura de interpretação que se enquadra em múltiplas possibilidades e não em um contexto de realidade padronizado (como muitas vezes deseja o currículo prescrito). Assim, temos a possibilidade de verificar os discursos produzidos por um viés foucaultiano ou certeauliano, sem haver prejuízo da análise na totalidade. É possível ainda buscar diálogo com outros referenciais que dialoguem com o mesmo contexto, mesmo com visões distintas.

Como a perspectiva de análise desta pesquisa é interdisciplinar, concebendo o currículo e seus subprodutos (como a avaliação) em um lugar de fronteira entre as práticas pedagógicas e das ciências de referência, indo além deste, por compreender que esta fronteira também ocorre entre política pública e educação escolar, da mesma forma que ocorre entre os interesses da avaliação de larga escala e avaliação escolar. Estes são campos que se apresentam correlatos, e que são complexos pela trama na qual se entrelaçam estes elementos. Na construção desta compreensão, optou-se pela adoção da Análise do Discurso, por Caimi e Mistura (2021), assim,

por esta perspectiva, as Ciências Sociais e a Linguística se complementam para compreender as normativas educacionais examinadas neste trabalho.

Sob lugar de fronteira, acolhemos perspectiva Monteiro e Penna destacada por Miranda, Cerri e Junor (2022), compreendendo que, as políticas públicas ao se sedimentar na escola se amalgamam com características locais e individuais que devem ser consideradas na possibilidade de “sucesso” ou “fracasso” destas ações. Colocamos o resultado destas políticas entre aspas por entender que nem sempre a execução destas políticas se reverte em melhoria do ensino e da qualidade de vida dos estudantes. Tal percepção corrobora com a adoção de um exame do que estas normativas são e do que significam no local de trabalho docente. Ao mesmo tempo, inserir o debate sobre lugar de fronteira insere questões historiográficas sobre a história da educação, das políticas públicas brasileiras, bem como pedagógicas, que se emparelham com a prática do ensino de história, o qual sofre diretamente com os impactos desta legislação.

Aprofundando o entendimento da análise do discurso, buscou-se indicar as mudanças, nas perspectivas pedagógicas, apontadas nos documentos curriculares, bem como o papel do EM como política pública educacional. Da mesma forma, era necessário compreender como o conhecimento técnico é usado nos documentos de normatização. No caso, como as compreensões sobre o currículo dialogavam, apareciam ou eram silenciadas nestes papéis, sendo esta etapa superada nos capítulos 2 e 3.

Já no capítulo 4, em específico, na seção subsequente a esta, a análise do discurso tratou de examinar como professores mobilizam seus conhecimentos para responder às questões na entrevista realizada em formulário eletrônico. Mais uma vez, apresentam-se as questões de lugar de fronteira entre a ciência de referência e as ações pedagógicas destes professores, assim como as próprias questões da pesquisa ação, ao validar ou apontar a necessidade de mudança das práticas docentes observada através das falas dos entrevistados. Por fim, procurou-se identificar a posição política destes docentes frente às mudanças impostas.

Com o intuito de possibilitar o entendimento e o posicionamento político do autor, esclarecemos dois pontos antes de prosseguir analisando o processo metodológico desta dissertação. Inicialmente, conceituamos o currículo como uma trama na qual a vivência escolar é modelada, padronizada e o indivíduo desenvolve sua identidade dentro deste espaço de aprendizado e socialização. Este currículo pode ser normatizado pela legislação educacional e idealizado por políticas públicas, mas só pode ser concretizado no espaço e tempo educativo entre professor e aluno, portanto, apesar da padronização externa, se materializa através do aprendizado escolar de forma única em cada estudante.

Sobre a avaliação, compreendemos esta como a possibilidade de reflexão sobre o aprendizado dos estudantes por meio de instrumentos pertinentes que dialoguem de forma coerente com o processo de ensino realizado pelos docentes. Desta forma, assim como o currículo, pauta-se o entendimento sobre a avaliação na visão pós-crítica do currículo.

Regressando à questão metodológica, após realizada a construção do campo de saber sobre currículo e avaliação com ensino de história, o próximo passo era buscar dialogar com os docentes que, assim como eu, estavam vivenciando a implantação do currículo do NEM na rede pública de Pernambuco. Para esta tarefa, foi elaborado um questionário em formulário eletrônico aplicado aos professores de ensino médio que se encontra nos anexos ao final desta dissertação (Apêndice I). Esta sondagem foi estruturada em sessões, assim divididas: identificação (apresentação e informações gerais de rede pertencente e formação); sobre sua atuação como Professor de História do Ensino Médio e sua formação; sobre sua atuação na Formação Geral Básica; sobre sua atuação nos Itinerários Formativos (trilhas); sobre sua atuação em disciplinas eletivas; sobre suas práticas de avaliação; sobre o uso de novas tecnologias nas avaliações.

FIGURA 1 – Mapa das Gerências Regionais de Ensino (GRE) em Pernambuco.



Fonte da imagem: <https://portal.educacao.pe.gov.br/gres-e-escolas/> acesso em 30 de dez de 2023

A princípio, seriam coletadas informações apenas de professores da rede estadual de ensino pertencentes à Gerência Regional de Ensino Recife Norte, que atualmente compreende

77 escolas, das quais mais de 60 possuem ensino médio, e destas 44 fazem parte do programa de escolas integrais. A figura acima exemplifica a distribuição geográfica destas gerências regionais. Contudo, como o formulário foi distribuído on-line e a participação facultativa, ocorreu a necessidade de ampliar a busca das informações pretendidas para professores de toda a rede. O questionário recebeu 32 respostas, das quais 26 foram eletivas como pertinentes à análise, como será exposto a seguir. Cada um dos respondentes recebeu uma numeração de um até trinta e dois, mesmo aquelas desconsideradas posteriormente.

Sobre as respostas validadas, elas apontam para o trabalho em 23 unidades de ensino pertencente, às Gerências Regionais Recife Norte, Metropolitana Norte, Recife Sul, Metropolitana Sul, Mata Centro, Agreste Meridional e Sertão do Moxotó. Recordando que estes docentes deveriam estar atuando no ensino médio, mesmo que não fosse de forma exclusiva, ou seja, também poderiam ter atribuídas aulas no ensino fundamental.

Como esta coleta ainda ocorreu no ano de 2023 tomamos especial cuidado em verificar a realidade das turmas de segundo ano (deste período), visto que as turmas de terceiro ano, naquele momento, ainda vivenciavam a grade curricular antiga e as turmas de primeiro ano possuem uma grade generalista, no qual não é possível visualizar a área de aprofundamento nas unidades curriculares ensinadas.

Antes de iniciar a análise das respostas dos questionários, é necessário compreender sob quais condições de organização dos saberes escolares ocorre o trabalho deste professor. Também nos anexos (Anexos I, III, IV, V, VI, VII, VIII) estão apresentadas as grades curriculares das turmas regulares de ensino médio, turmas de ensino médio de 35 horas semanais, turmas de ensino médio de 45 horas semanais, turmas de ensino técnico integradas ao médio, turmas de ensino médio de educação de jovens e adultos. Logo a seguir, nestes anexos, são expostos quadros de síntese da organização curricular das aulas das trilhas de aprofundamento que envolvem as ciências humanas.

Por isto, logo no início da apresentação dos dados coletados, informamos a gerência de trabalho do docente, as modalidades de ensino possíveis na escola e a quantidade de trilhas executadas em cada unidade de ensino, verificada através das informações de cada unidade de ensino por meio do SIEPE.

Por fim, apontamos a contribuição de Silva (1999), no que se refere a análise do currículo, no campo escolar, ao situá-lo na teoria pós-crítica como documento (que precisa ser analisado), discurso (que necessita ser compreendido em seu contexto), texto (que pode ser construído a partir de narrativas), autobiografia de vida (que deve ser historiografada), identidade (que potencializa o entendimento sobre a própria história e a atuação política dos

sujeitos que se encontram na escola). Ou seja, ao tratar o currículo dentro da sua complexidade de forma polissêmica, mas possibilitando a análise deste, em seu lugar de fronteira.

4.2. DIÁLOGO COM OS PROFESSORES: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.

Superado o debate metodológico da pesquisa, passaremos a analisar o quantitativo e o qualitativo das respostas validadas a partir da segunda seção. As respostas não validadas foram dos professores P1 (que declarou não atuar no ensino médio), P5 (que não informou unidade de ensino e declarou não atuar na GRE Recife Norte, dificultando a validação das informações no contexto de atuação docente no estado de Pernambuco); P8 e P17 (que relataram atuar em escolas fora do estado de Pernambuco), P29 e P30 (que declararam não ser docente de história).

a) Identificação (Seção 1)

A primeira questão do formulário perguntava a escola de atuação do docente. Esta informação era necessária para compreender a sua atividade a partir da análise da grade curricular da unidade de ensino de atuação.

Para fins exclusivos de análise, iremos pontuar para cada docente a Gerência Regional de Ensino (GRE) a qual está vinculado, e a grade curricular informada para a escola de cada professor, sem informar o nome da unidade de ensino, a fim de preservar a identidade destes profissionais. Apenas iremos esclarecer que os docentes P12, P13, P14 E P16 exercem atividades na mesma unidade de ensino, por isso realizou-se uma análise única para este grupo. E o professor P31 atuou em duas escolas neste período, realizada, para este, duas análises, uma para cada local de trabalho. Apesar de os docentes P2 e P9 não terem declarado o local e exercício do magistério, o fato de terem afirmado estar lotados na GRE Recife Norte, mesmo sem poder identificar a matriz curricular das unidades de ensino, consideramos validar as respostas pela coerência relatadas nestas.

Os demais docentes, como já informado, foram eliminados desta análise. Ao observar o campo de trabalho destes professores, percebe-se que a maioria das unidades de ensino examinadas pela pesquisa faz parte da rede de escolas integrais, apenas 3 não eram do programa de educação integral. Do total de unidades de ensino, somente 6 possuíam, além do ensino médio, turmas de fundamental (e destas, duas possuíam educação de jovens e adultos, sendo uma delas exclusiva desta modalidade de ensino).

QUADRO 1 – Vinculação dos professores que responderam ao formulário a GRE, modalidade de currículo escolar e quantitativo de itinerário formativo.

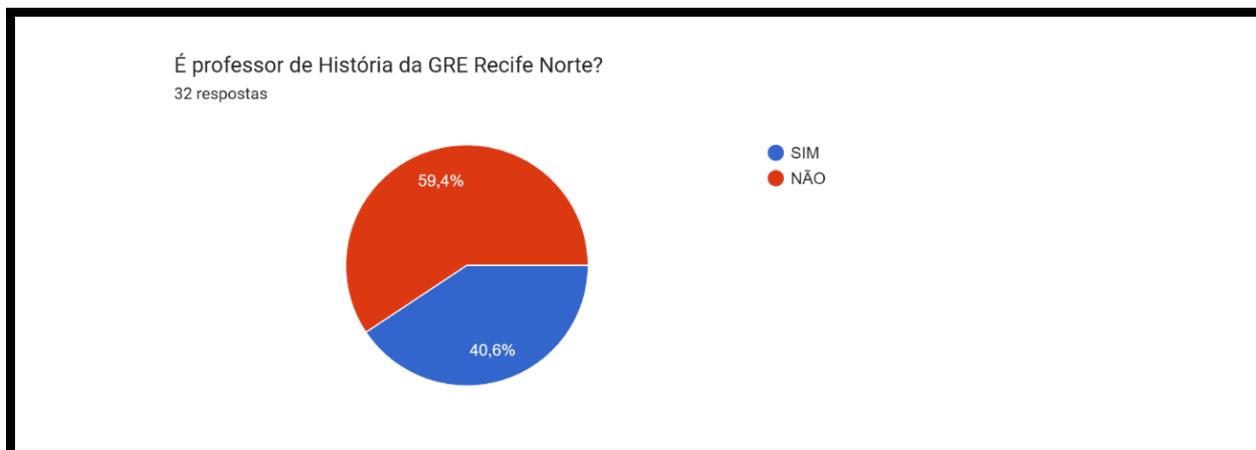
Professor	GRE que está vinculado	Modalidades apresentadas na escola	Itinerários ofertados ao 2º Ano em 2024
P2	Recife Norte	NÃO INFORMADO	NÃO INFORMADO
P3	Recife Sul	Integral de 35 horas	4
P4	Recife Sul	EJA - Médio	1
P6	Recife Norte	Integral de 35 horas	3
P7	Recife Sul	Integral de 35 horas	2
P9	Recife Norte	NÃO INFORMADO	NÃO INFORMADO
P10	Metropolitana Norte	ETE	4
P11	Metropolitana Norte	Integral de 35 horas	3
P12, P13, P14, P16	Metropolitana Norte	Integral de 45 horas	3
P15	Metropolitana Norte	Integral de 35 horas	3
P18	Metropolitana Norte	Integral de 35 horas	4
P19	Metropolitana Sul	Integral de 35 horas EJA - Médio	2 1
P20	Metropolitana Sul	Integral de 45 horas	3
P21	Recife Norte	Integral de 45 horas EJA - Médio	3 1
P22	Recife Norte	Médio Regular EJA - Médio	3 1
P23	Recife Norte	Integral de 45 horas	4
P24	Mata Centro	Integral de 45 horas	4
P25	Agreste Meridional	Integral de 45 horas	3 1
P26	Metropolitana Norte	Integral de 45 horas EJA - Médio	3 1
P27	Metropolitana Sul	ETE	3
P28	Recife Norte	Integral de 45 horas	3
P31	Recife Norte	Integral de 45 horas	4
P31	Recife Norte	Integral de 35 horas	3
P32	Sertão do Moxotó	Integral de 45 horas	4

Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

A segunda questão tinha por finalidade limitar o campo de pesquisa, principalmente se o número de respostas recebidas fosse alto. A partir dela, foi possível identificar os professores de outras redes de ensino (confirmadas pela informação do local de trabalho). Ela traz um dado interessante, irrelevante de todo o processo de construção da pesquisa. Como o preenchimento

do questionário era facultativo, ele apenas aponta, pela porcentagem das respostas, a dificuldade de diálogo com alguns professores da própria gerência regional.

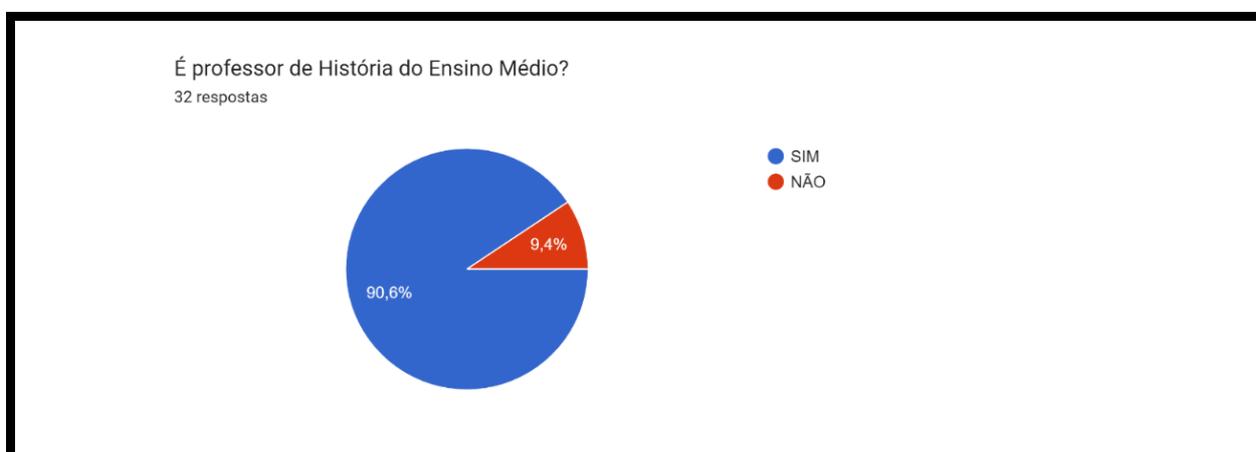
FIGURA 2 – Porcentagem das respostas da questão 2: É professor de História da GRE Recife Norte?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Logo, diante da proposta inicial de pesquisa, o campo de análise maior foi de fora da região inicialmente pretendida: 18 respostas foram de outras regionais, contra 13 da regional Recife Norte. Não ocorreu corte de respostas por conta de tal situação, e assim passamos a analisar outros elementos de concentração de informações, seguindo para a análise da terceira indagação. Das 32 respostas dadas, 3 foram de professores que não atuam no ensino médio, logo foram desconsideradas. Estas três respostas encontram-se no gráfico abaixo e se opõem às outras 29 respostas afirmativas.

FIGURA 3 – Porcentagem das respostas da questão 3: É professor de História do Ensino Médio?

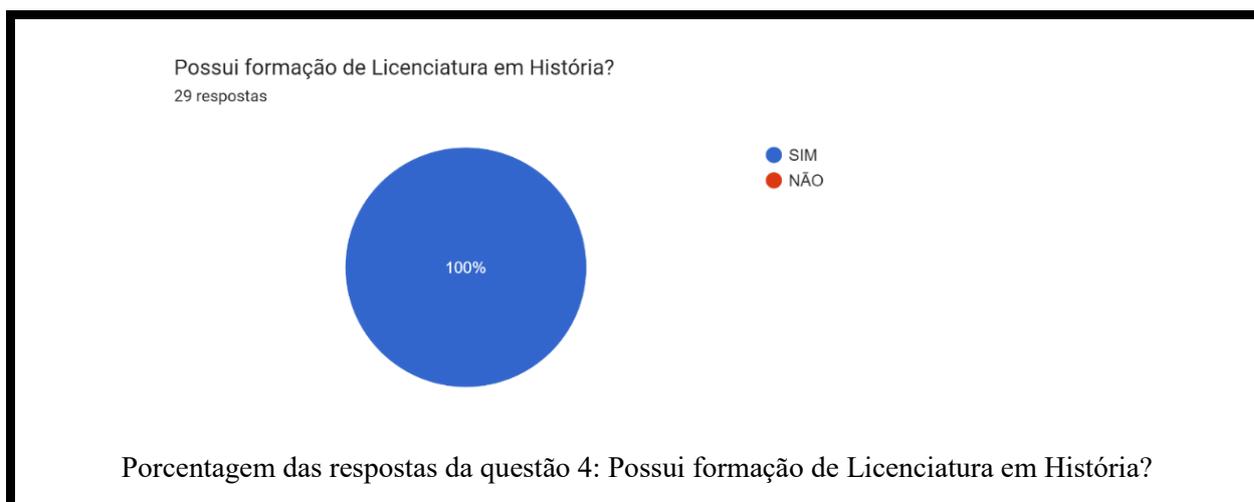


Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

A última questão desta seção visava verificar se os respondentes do questionário possuíam formação em história, haja vista a possibilidade de licenciados da área de conhecimento de ciências humanas, como geógrafos, filósofos e sociólogos, poderem ministrar aulas desta disciplina. Contudo, nenhum dos entrevistados encontrava nesta situação.

Como três respondentes já haviam sido retidos, restaram 29, o que totalizou cem por cento das respostas, conforme apresentado no gráfico anterior. Entretanto, destes docentes restantes, um possuía vinculação à rede estadual de outro estado e mais dois não se vincularam a gerência Recife Norte em suas respostas no formulário, não havendo a possibilidade de identificar o local de trabalho destes. Assim, mesmo estes três docentes tendo acesso a todo o formulário, suas respostas não foram computadas. Desta forma, consideramos 26 respostas para a análise, eliminando as respostas dos professores P1, P5, P8, P17, P29 e P30. Pelas motivações já explicadas acima.

FIGURA 4 – Porcentagem das respostas da questão 4: Possui formação de Licenciatura em História?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

**b) Sobre sua atuação como Professor de História do Ensino Médio e sua formação.
(Seção2)**

A questão 5 (a primeira do segundo bloco) foi de resposta facultativa e aberta e indagava sobre “Qual sua percepção sobre o Novo Ensino Médio?”. As impressões sobre as respostas em classificação qualitativa foram sintetizadas na tabela a seguir.

QUADRO 2 – Análise da questão 5: “Qual sua percepção sobre o Novo Ensino Médio?”

Análise da questão 5: “Qual sua percepção sobre o Novo Ensino Médio?”			
Classificação	Negativa	Neutra	Ausente
Quantitativo	17	3	6
Respondentes	7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 31,32	3, 4, 22	2, 6, 11, 16, 21, 28

Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

As respostas foram agrupadas em ausente (não respondeu), neutra (quando não apresentava uma postura politicamente relevante), negativa (ao avaliá-lo com repercussão ruim) e positiva (ao avaliá-lo com uma boa repercussão), sendo esta última classificação não observada por parte de nenhum dos interrogados.

Dentro deste contexto, algumas respostas apontam para um forte senso político dos professores, traremos alguns destes posicionamentos a seguir. Por exemplo, P23 aponta para a repercussão social desta reforma: “Enxergo com uma imensa tristeza a implantação desse Novo Ensino Médio. Com ele, infelizmente iremos constatar o aumento do abismo social e econômico por parte dos jovens das classes menos favorecidas.” Outra voz vai além, levando em consideração como este processo foi imposto de forma autoritária, cuja função é mascarar problemas diversos e não os superar.

Minha percepção não é muito positiva devido a forma que ele foi imposto aos profissionais da educação, além dos fatores metodológicos (falta de capacitação para atuar em áreas que não são de sua formação, falta de investimentos públicos na educação, problemática no sentido físico/estrutural de algumas escolas, etc...) o novo ensino médio me parece não levar em consideração a realidade social e as múltiplas possibilidades na educação, servindo apenas perpetua o sistema econômico vigente no qual estamos inseridos. (P31).

Alguns professores trouxeram aspectos pedagógicos nas suas falas, por exemplo, ao afirmar que é “Uma estratégia de impedir que setores mais vulneráveis da população melhore suas condições de vida e desenvolva criticidade em relação a desigualdade em nosso país.”, conforme dito por P27. Essa compreensão se soma a outras como esta que expõe que “O Novo ensino médio favorece a educação tecnicista a qual diminui a percepção de questionamento e construção de saberes essenciais como a própria História, na formação do indivíduo, enquanto cidadão.” (por P15). Percebemos a preocupação destes docentes com o desenvolvimento escolar do aluno, diante de uma imposição metodológica, a partir deste documento.

Falas como: “Aprofundou a precarização do ensino no Brasil.” (por P19) e “Empobreceu ainda mais as disciplinas da formação geral.” (de P20), mesmo mais suscitadas, também demonstram um posicionamento político diante desta reforma curricular. Nestas falas, contudo, não foram apenas as questões sociais vinculadas a esta prática de ensino e sua repercussão na limitação e no desenvolvimento dos estudantes, mas aspectos vinculados a atividade docente, como também sugere P10, ao trazer o questionamento que “Quando mal conseguimos preparar nossos estudantes com básico de uma boa educação, como podemos imaginar prepará-los para a vida, se nem a formação para isso nós temos?” Estas lacunas e ausências indicam uma implantação atabalhoada, conforme refletido pelo seguinte professor.

Acho bagunçado, desordenado, sem preparação da gestão e professores. Prejudicial para os alunos e as alunas. Até mesmo as partes proveitosas de conteúdo e construção das trilhas tornam-se desvalorizadas com a falta de preparo, a ausência de matéria e a desorganização. (P9).

Logo, o movimento ideal de instalação deste novo currículo exige um forte trabalho coletivo, apontado no exposto pelo trecho a seguir, que tem um forte senso social ao observar a problemática de políticas públicas para populações vulneráveis.

A proposta do novo ensino médio na minha opinião não funciona se todos os envolvidos na educação não estiverem envolvidos e consciente de que é necessária uma predisposição pra driblar os interesses de exclusão aos menos assistidos pelas políticas públicas. (P7)

Nenhuma das falas destes docentes trouxe prioritariamente aspectos positivos, mas uma delas, em específico, trouxe uma reflexão sobre estas mudanças, no sentido de observar a positividade das novidades trazidas por ela. A reforma trouxe males, mas este professor procurou pontuar benefícios decorrentes desta nova lógica.

Avalio com uma faca de dois gumes. Por um lado, limita ou generaliza o trabalho do professor ao ponto deste não produzir o necessário ao aluno. Por outro as possibilidades como as eletivas, de criar uma disciplina profunda sobre um assunto específico me agrada muito. (P32)

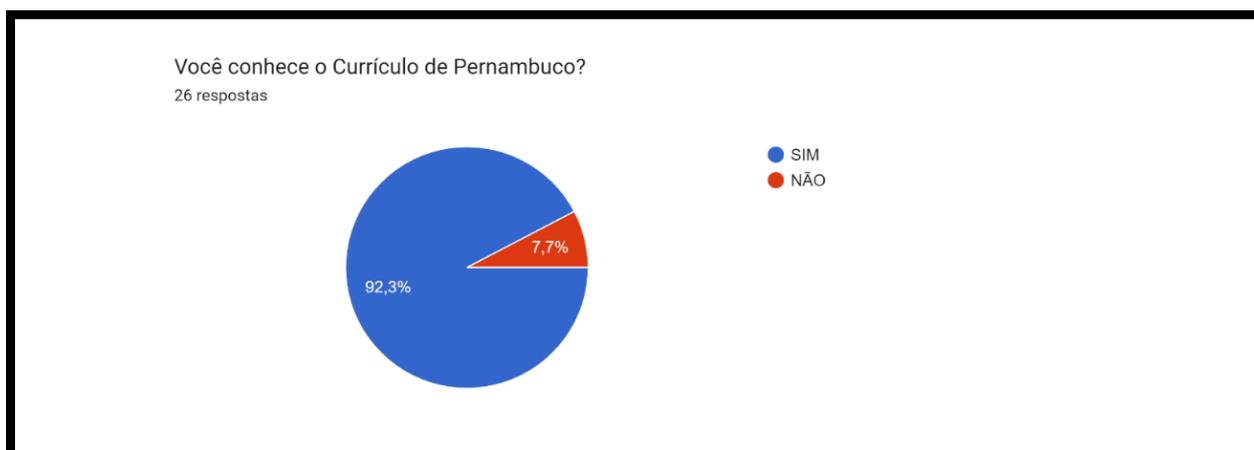
Esta fala é bastante realista ao indicar as potencialidades e limitações do trabalho docente neste novo contexto, e não chega a ser absoluta como o entendimento trazido pelo P14 ao chegar à conclusão que “Não acrescenta em nada no conhecimento do discente.” As falas neutras não merecem uma consideração maior, pois são bastante vagas e confusas, indicando

que, apesar de todo o debate, alguns docentes a esta altura ou não se posicionaram politicamente a este movimento de transformação na educação, ou não se iteraram sobre ele.

Possuir posicionamento político, mas não saber direcionar esta postura, é algo bem ineficiente no campo de uma educação democrática. Uma das formas de potencializar o discurso é através do conhecimento da legislação. No que se concebe no campo do direito e das políticas públicas, é através destes instrumentos que se materializam as ações governamentais em suas amarras e potencialidades.

No caso analisado, saber sobre este tópico indica que o docente tem ciência de como deve ser sua atuação profissional e postura docente. A questão 6 indagava se o professor conhecia o Currículo de Pernambuco. Apenas 2 dos 24 entrevistados desconhecia este documento normativo. Mas, o que avaliar das 24 respostas afirmativas a esta pergunta? Construiremos esta análise ao discorrer sobre as perguntas subsequentes.

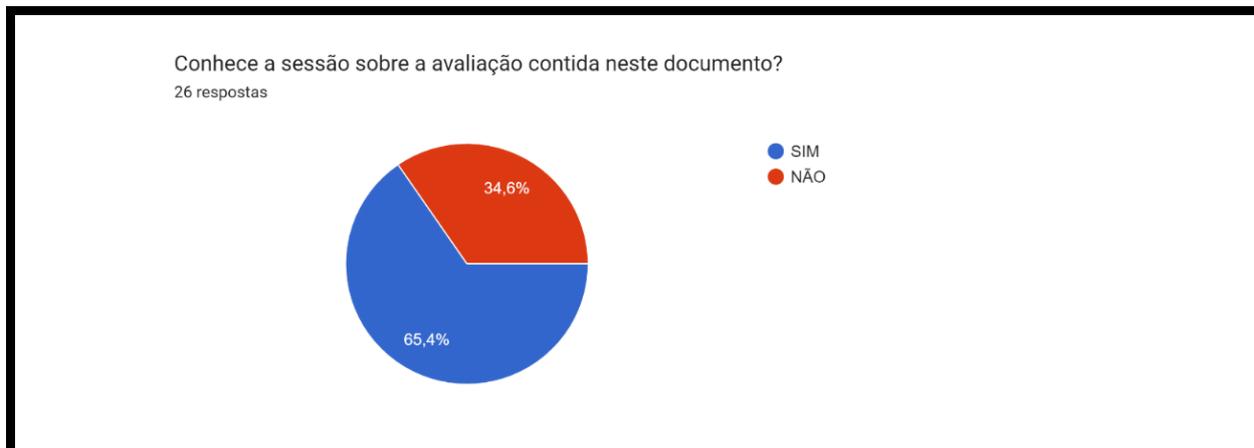
FIGURA 5 – Porcentagem das respostas da questão 6: Você conhece o Currículo de Pernambuco?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

A questão 7 ajuda-nos a compreender este contexto de compreensão da legislação. Ela deseja saber se o docente conhece a sessão sobre avaliação que há no Currículo de Pernambuco. Dezesete responderam positivamente, mas 9 desconheciam esta parte do documento. É bem certo que esta sessão da normativa é bastante generalista, mas para reflexão da prática avaliativa, o conhecimento sobre estas informações é importante.

FIGURA 6 – Porcentagem das respostas da questão 7: Conhece a sessão sobre a avaliação contida neste documento?

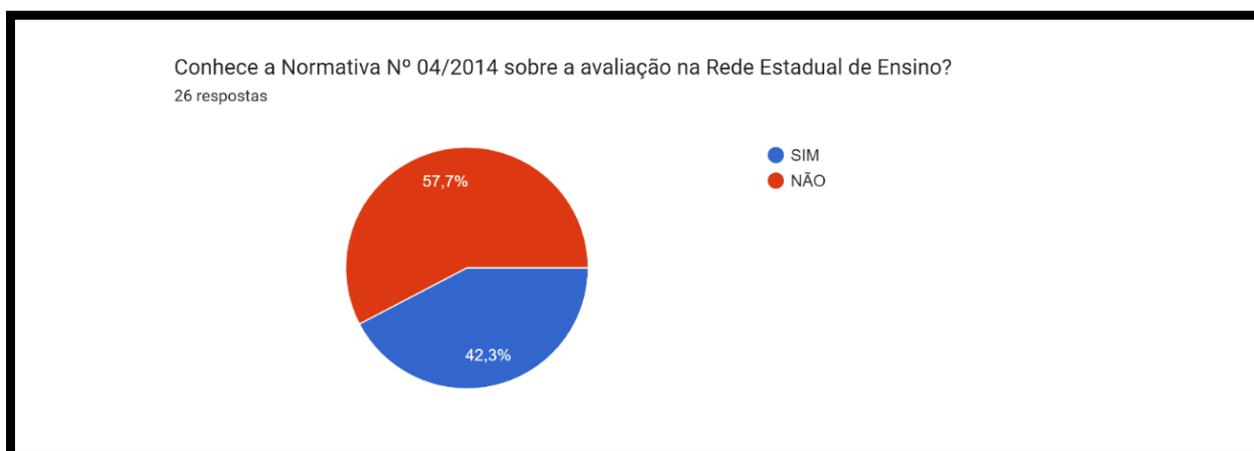


Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

As respostas apresentadas foram coerentes, além dos 2 entrevistados que desconheciam o documento por inteiro, mais 7 que conheciam o currículo, alegavam não ter se atido a esta parte contida nele.

A mesma lógica segue para a questão 8, cujo teor é sobre a normativa 04/2014 sobre a avaliação na rede estadual de Pernambuco. Além dos 9 professores que desconheciam a avaliação dentro do Currículo de Pernambuco, mais 6 se somam a estes, totalizando 15 professores que desconheciam esta normativa, mantendo a conformidade das informações trazidas nos questionamentos anteriores. Porém, ao identificar que mais da metade da amostra desconhece este documento, torna este fato bastante preocupante. Não ao que se refere à prática, como veremos adiante, mas ao conhecimento que o professor deve possuir para realizar suas atribuições pedagógicas.

FIGURA 7 – Porcentagem das respostas da questão 8: Conhece a Normativa N.º 04/2014 sobre a avaliação na Rede Estadual de Ensino?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Se a maioria dos docentes, 15, afirmava este desconhecimento, outros 11 afirmavam ter ciência deste documento. As repercussões deste cenário poderão ser analisadas na próxima indagação proposta.

A questão 8 perguntava como o professor costuma realizar as suas avaliações. Para esta questão foram propostas quatro respostas possíveis: (1) com atividades ao longo da unidade e com uma prova ao final do bimestre, (2) com atividades ao longo da unidade e com uma atividade de síntese ao final do bimestre, (3) apenas com uma prova ao final do bimestre, (4) apenas com atividades ao longo do bimestre. Destas respostas, apenas a 1 e a 2 são coerentes com a normativa. As demais 3 e 4 apresentam problemas, enquanto para a composição das notas é necessária a realização e registro de atividades distintas para as notas 1 (N1) e 2 (N2).

Quanto às respostas deste item, temos: uma para a resposta 4 e nenhuma para a resposta 3. Ou seja, apenas um professor não está realizando uma avaliação dentro dos parâmetros estabelecidos (P22). Este mesmo docente, quando questionado sobre sua percepção em relação ao NEM afirmou ter dúvidas (mas sem especificar se estas dúvidas seriam em relação ao sucesso desta reforma ou seu entendimento sobre ela). Entretanto, ele afirma conhecer o Currículo de Pernambuco e a sua seção sobre avaliação, e desconhecer a Normativa 04/2014.

As demais respostas (23) variavam entre possibilidades conforme a orientação na normativa de avaliação, sendo cinco para a resposta 2 (sem prova ao final do bimestre) e vinte para a resposta 1 (com prova ao final do bimestre).

FIGURA 8 – Porcentagem das respostas da questão 9: Como você costuma realizar as suas avaliações?

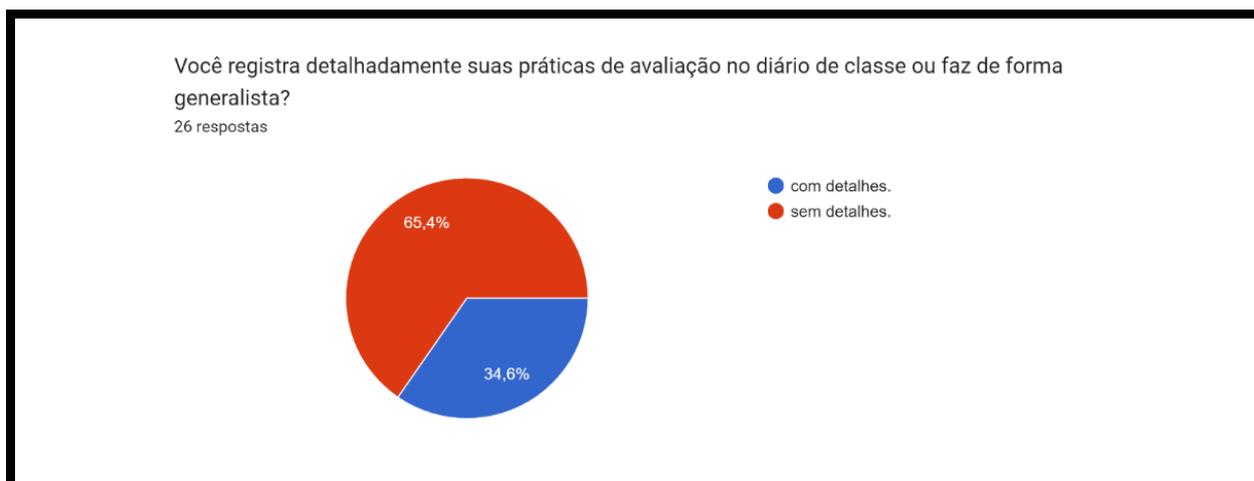


Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Isto quer dizer que, mesmo desconhecendo a normativa 04/2014, a prática de avaliação, geralmente (conforme amostra), segue seus parâmetros. Tal fato pode ser compreendido pela forma como o registro de notas de avaliação ocorre no SIEPE. Assim, este exame das respostas nos leva a indagar como estes docentes registram neste sistema eletrônico as informações sobre suas estratégias de avaliação.

Na pergunta 10, temos a seguinte inquirição: você registra detalhadamente suas práticas de avaliação no diário de classe ou faz de forma generalista? A maioria das respostas foi no sentido negativo, afirmando que este registro é realizado sem detalhes (17 respostas), enquanto 9 professores indicaram que realizam os seus registros de avaliação no diário de classe de forma detalhada.

FIGURA 9 – Porcentagem das respostas da questão 10: Você registra detalhadamente suas práticas de avaliação no diário de classe ou faz de forma generalista?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Neste questionamento não procuramos detalhar o tipo de registro realizado, que podem ser dos mais simples, como indicar e descrever como a verificação da aprendizagem será realizada, até vincular as atividades realizadas as notas N1 e N2, descrevendo com mais riqueza de informações como esta avaliação ocorrerá e a valorização destes procedimentos durante o bimestre letivo. Neste caso, procurou-se associar este nível de descrição ao conhecimento que possui sobre a normatização da avaliação, conforme apresentado na tabela a seguir.

QUADRO 3 – Análise da questão 10: “Você registra detalhadamente suas práticas de avaliação no diário de classe ou faz de forma generalista?” associada a questão 8: Conhece a Normativa Nº 04/2014 sobre a avaliação na Rede Estadual de Ensino?”

Sobre o registro	Com detalhes		Sem detalhes	
Sobre a normativa	Não conhece a normativa	Conhece a normativa	Não conhece a normativa	Conhece a normativa
Quantitativo	3	6	12	5
Respondentes	7, 22, 28	3, 6, 11, 12, 23, 31	4, 9, 10, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 27	2, 14, 18, 26, 32

Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

De forma geral, as 6 afirmativas dos que conhecem a normativa e registram a avaliação no diário de classe com detalhes e as 12 dos que registram sem detalhes e não conhecem a normativa são bem coerentes, por outro lado, as 5 respostas dos que registram sem detalhes, mas conhecem a normativa, indicam uma certa desvalorização da avaliação no processo pedagógico. Já as 3 respostas dos que se dizem desconhecer a normativa, mas registram com detalhes o processo avaliativo, chamaram-nos a atenção, inclusive para buscar verificar o teor destes registros.

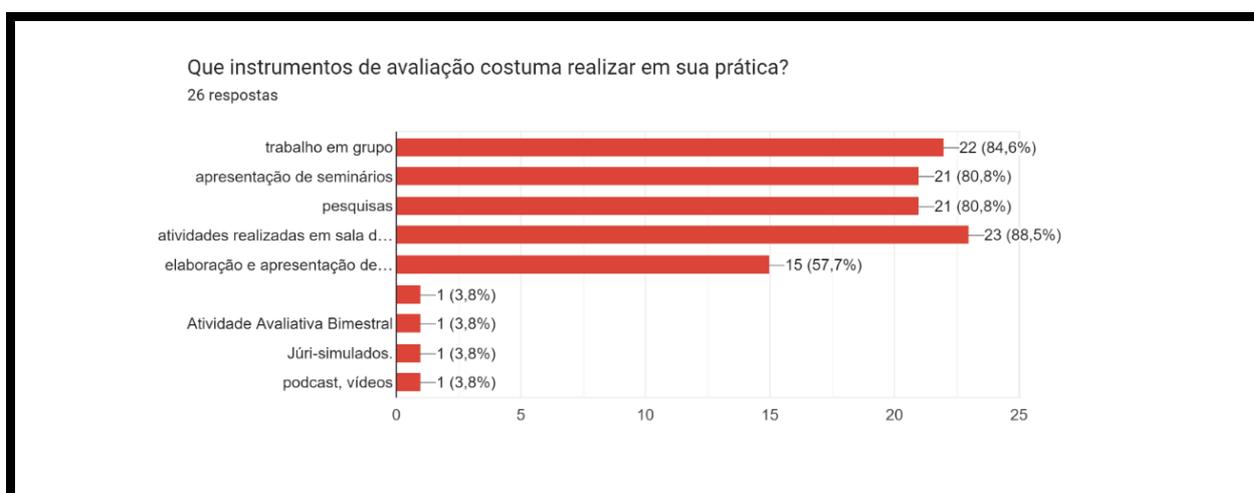
Em relação a estas respostas, a do P7 parece ser a menos problemática, pois ele indica registrar os processos de ensino que ocorrem durante as aulas e isto inclui as avaliações. Já o P28 indicou total desconhecimento das normativas curriculares e de avaliação. Foi um dos docentes que afirmou não realizar provas no bimestre ao longo do processo de trabalho docente, mas uma atividade de síntese do que foi aprendido pelos estudantes. Neste caso, o registro com detalhes é importante para orientar esta atividade de verificação de aprendizado. Por fim, a resposta do P22, que afirma não conhecer a normativa, mas registrar com detalhes a sua prática de verificação de aprendizagem, trouxe bastante curiosidade, pois este já havia indicado dúvidas, mas sem especificar sobre o que considerava em relação ao NEM e aponta a sua prática apenas na vivência de sala de aula, não realizando provas ou atividades de sínteses de aprendizado ao final do bimestre (pelo respondido, o mesmo procura priorizar as atividades em grupo).

Bem, prosseguindo a análise, já adiantada ao se fazer a leitura do item anterior, a questão 11 procurou identificar os instrumentos de avaliação que estes professores costumavam utilizar

em sua prática tendo como referencial o que está estipulado na normativa como possibilidades a serem assinaladas e deixando em aberto para que os entrevistados pudessem apontar outras formas de realizar este processo.

Do referencial da normativa, para a tarefa de verificação da aprendizagem, as possibilidades mais apontadas foram: atividades realizadas em sala de aula, com 23 respostas; trabalho em grupo, com 22 respostas; em seguida das opções apresentação de seminários e pesquisas, com 21 respostas cada e com apenas 15 respostas foi assinalado elaboração e apresentação de projetos orientados pelo(a) professor(a). Do total de respostas, 15 professores assinalaram estas 4 possibilidades, indicando a prevalência do trabalho em projetos neste grupo. Lembrando que, dentro da opção atividades realizadas em sala de aula, indicada por 23 dos 26 professores entrevistados, podemos enquadrar a realização de provas. As informações desta análise estão apresentadas no gráfico a seguir com respostas para cada uma das opções possíveis.

FIGURA 10 – Porcentagem das respostas da questão 11: Que instrumentos de avaliação costuma utilizar em sua prática?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Como complemento a estas opções de resposta, foram apresentadas mais quatro situações complementares a esta cinco opções: uma de um professor que diz não realizar projetos, e incluiu um modelo de avaliação dissertativa que denominou de subjetiva (P4), e mais 3 que além de assinalar as cinco opções orientadas pela normativa descreveu mais uma atividade avaliativa, fato este que aponta para a identidade da prática deste docente.

O P27 realiza provas e atividades durante as aulas que inclui o trabalho com tecnologias de comunicação e informação, para complementar o material didático (conforme expresso pelo

docente), por meio da produção de vídeos e podcasts, que também pode enquadrado no contexto de pesquisas, atividades orientadas pelo professor, em sala de aulas e projetos. O P20 possui uma prática semelhante ao docente avaliado anteriormente, mas substitui o uso tecnológico pelo júri simulado. Já o P13 possui um modelo mais tradicional, menos criativo e, ao mesmo tempo, interessante para a prática de verificação da aprendizagem. Sua didática se assemelha à dos quadros apontados acima, tendo como diferencial a realização de uma atividade ao final do bimestre com os conteúdos vivenciados em sala de aula (segundo afirmado pelo professor). Esta atividade não foi especificada. Estes três docentes afirmaram não realizar registros detalhados dos seus processos de avaliação, mas apresentam riqueza de informações de sua prática que mereceria, sim, uma anotação mais apurada destas atividades em diário de classe.

Outro quadro de análise visualiza a problemática dos processos de avaliação diante do exame das verificações de aprendizagem informadas. O P2 apontou 3 itens (trabalho em grupo, apresentação de seminários, pesquisas, atividades realizadas em sala de aula), mas não detalha estes processos no diário de classe, segundo apontado na coleta de informações. Enquanto os P6 e P7 detalham nos diários o formato de verificação de aprendizagem, mas fundamentam tal ação em apenas um formato: o primeiro por um trabalho em grupo, e o segundo em atividades realizadas em sala de aula. O caso de P6 é mais delicado, pois o mesmo afirma conhecer a normativa, contudo, apesar de não expressar isto em sua resposta para este item, em outra pergunta informou realizar uma atividade com prova ao final do bimestre, ou seja, não especificou como ocorre esta prova, enquanto P7 ao inserir as atividades em sala, projeta a prova neste contexto.

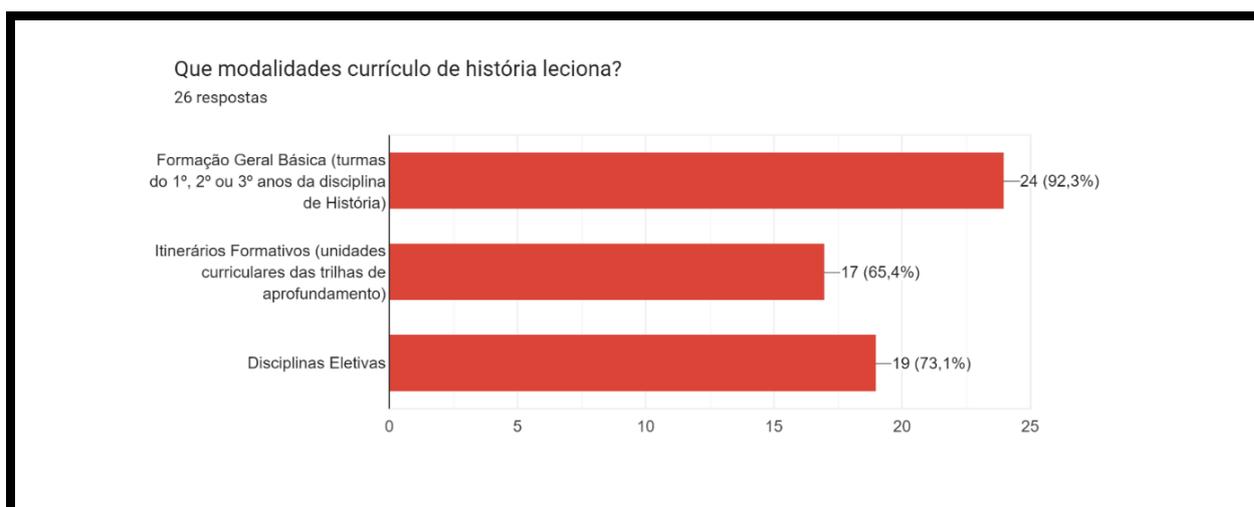
Este quadro apresenta complexidade provocada pelo desconhecimento da normativa. Conforme pontuado, esta regulamentação não restringe o trabalho docente, mas busca assegurar direitos de desenvolvimento educacional dos jovens inseridos na escola. Em um cenário com 28 amostras, observar 4 situações mais delicadas aponta para a necessidade de reconhecimento da importância dos processos de avaliação, que deve ser refletida na assimilação dos fundamentos legais que direcionam estas ações pedagógicas. Ao mesmo tempo, a ampliação de ferramentas de avaliação e seus usos para além do estabelecido no marco legal não indica desacordo com o que está estabelecido pela legislação, mas acaba por imprimir a identidade deste docente na sua didática através das formas com os quais realiza as verificações de aprendizagem durante o período letivo.

No contexto do currículo produzido pela BNCC e o NEM é necessário compreender o local e a forma de atividade desenvolvida por este professor de história. A última pergunta deste

bloco já vislumbra para as três próximas seções, pois procura identificar a atuação dos docentes entrevistados neste contexto curricular do NEM.

Ao avaliar a questão 13, poderemos agrupar os professores em seus contextos de atividade docente e coletar informações diante de sua prática no ensino médio. Como o currículo proposto desdobra os conhecimentos de história em três dimensões diferentes, a tradicional, (por meio da FGB; a de aprofundamento dos saberes de história, mas de forma interdisciplinar e bem especificada), a integrativa através do trabalho semestral nos IF; e a dimensão focada na proposta elaborada pelo professor de história ministrando uma disciplina eletiva (que possibilita tratar o saber histórico dentro de suas próprias problemáticas e especificidades de forma particular), devemos identificar as referências de trabalho de cada pesquisado a fim de detalhar a realização deste trabalho adiante.

FIGURA 11 – Porcentagem das respostas da questão 13: Que modalidades do currículo de história leciona?

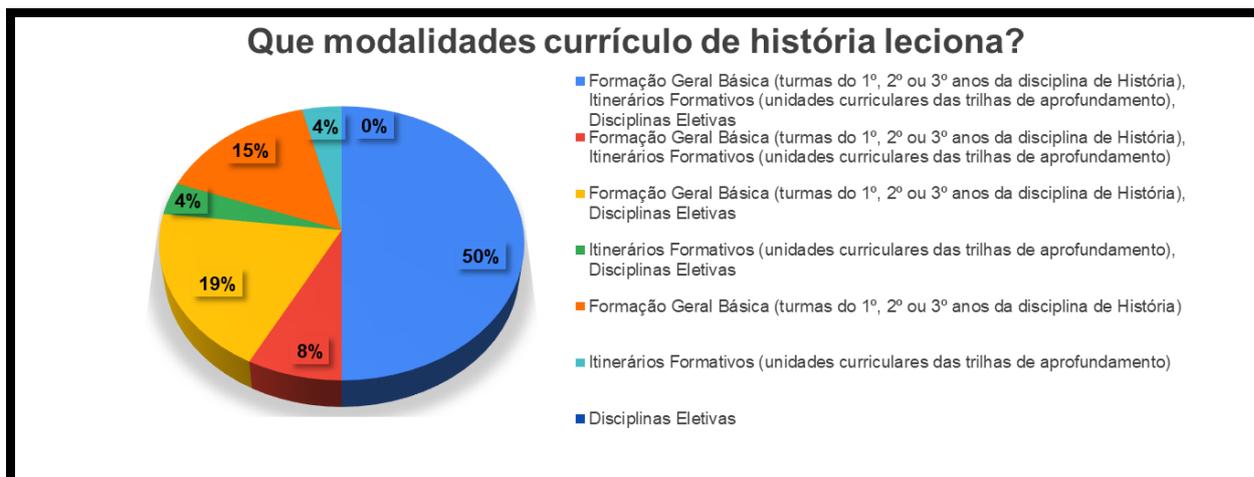


Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

A exposição dos valores correspondentes a cada realidade desta forma se deu para poder direcionar as próximas perguntas no questionário, mas poderemos ampliar o debate e a análise destes números ao situar, por exemplo, qual a realidade de atividade docente dos 3 professores que não atuam na Formação Geral Básica.

Diante desta possibilidade de análise mais acurada, temos a construção do gráfico a seguir, em números percentuais.

FIGURA 12 – Análise das informações da questão 13 – por tipo de resposta docente.



Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

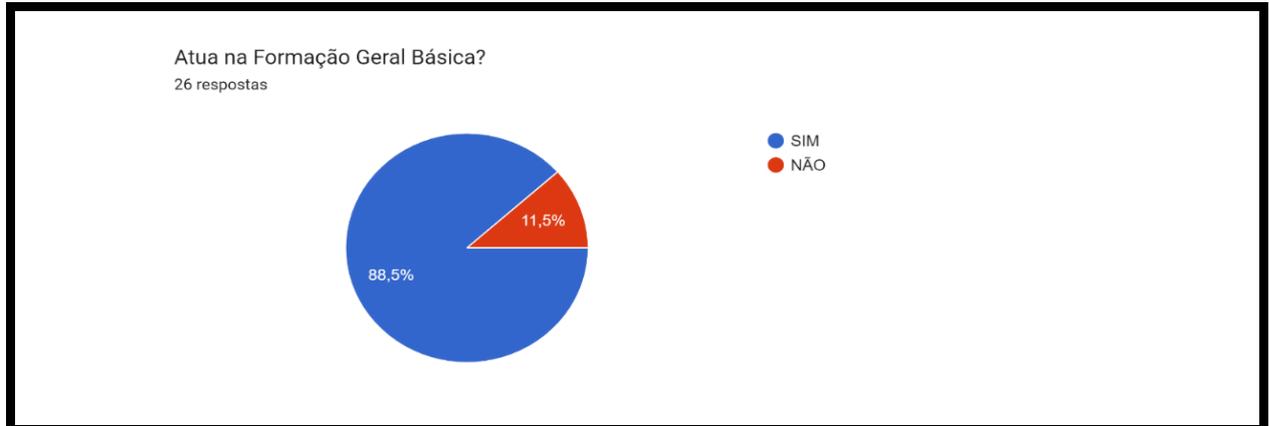
Como é possível perceber, segundo a informação dos docentes, a metade dos professores atua em três eixos dimensionais, totalizando 13 professores. Cinco são de FGB e eletivas, mais 4 apenas da FGB e 2 da FGB e dos IF (somando os 24 professores que apontaram estar atuando na FGB). Como era possível constatar, por conta da carga horária, nenhum docente atua apenas com disciplinas eletivas. Os dois docentes restantes estão assim distribuídos: apenas com IF e 1 com IF e eletivas (P13 na primeira situação e P16 na segunda). A observação deste quadro pode esclarecer a simplificação e negativismo de algumas respostas apresentadas pelos docentes que, diante deste quadro de trabalho, não possuem qualquer base de preparação, o que torna a situação bastante estressante.

Nas próximas três seções iremos aprofundar a análise das avaliações em cada um destes três contextos: Formação Geral Básica, Itinerários Formativos (trilhas de aprofundamento) e disciplinas eletivas.

c) Sobre sua atuação na Formação Geral Básica. (Seção 3)

Das três partes do currículo, esta é de menor complexidade para a análise, pois trata do componente curricular herdeiro da disciplina escolar história. É a atividade para a qual o docente está sendo formado nos cursos de licenciatura desta ciência social. Se inicialmente 24 professores haviam respondido à atuação nesta área (questão 13), agora são 23 docentes que afirmam lecionar história na formação geral básica e 3 não.

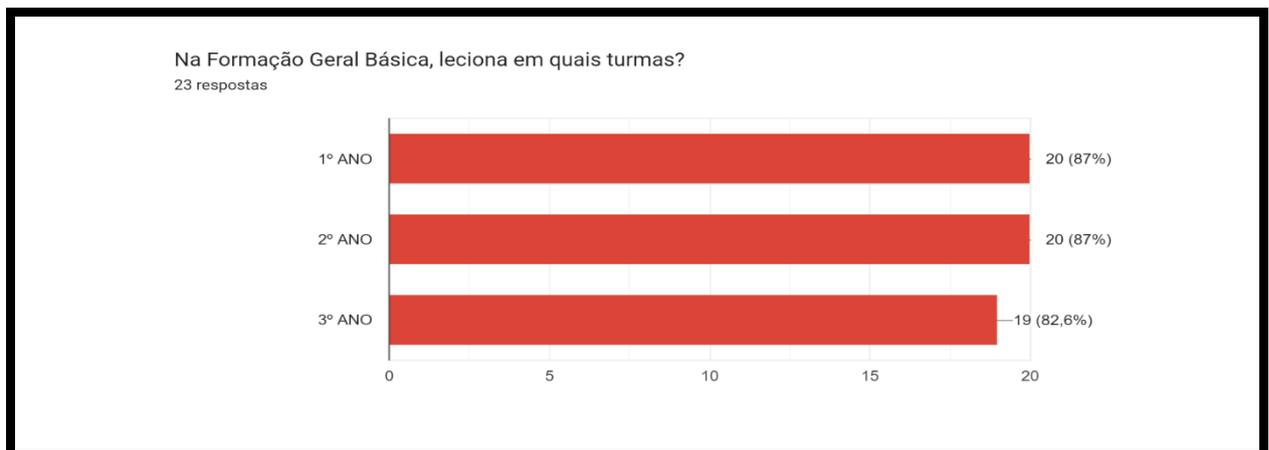
FIGURA 13 – Porcentagem das respostas da questão 14: Atua na Formação Geral Básica?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Sendo assim, das 23 respostas (se fossemos nos orientar pela pergunta 13), apenas 21 seriam analisadas. Mas, a título de conferência, observar os quadros de horário no SIEPE possibilitou fazer a análise com este quantitativo por verificação das informações dadas. Para tal, observou-se a atuação por turmas, conforme apontado nos gráficos a seguir, o primeiro informando o total por ano no EM, e o segundo, por resposta do docente.

FIGURA 14 – Porcentagem das respostas da questão 15: Na Formação Geral Básica, leciona em quais turmas?



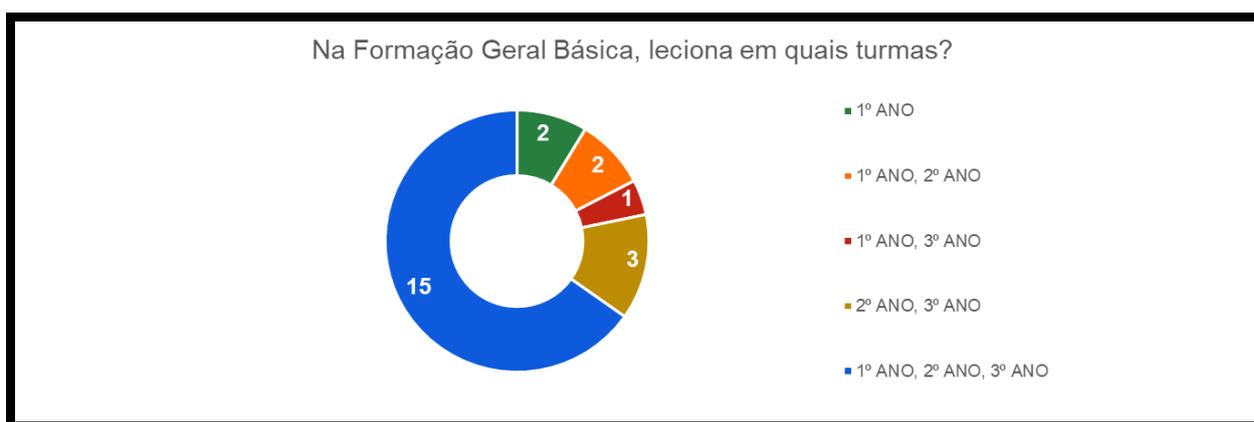
Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

No gráfico acima, percebe-se que há uma prevalência de atuação nos primeiros e segundos anos, quando observamos a resposta dos entrevistados. Este quadro tende a se alterar, haja vista a diminuição de aulas no terceiro ano a partir de 2024, passando de duas para uma por semana, como já ocorre no primeiro ano do EM.

Mais da metade leciona nas três turmas concomitantemente (15), outros 6 em apenas dois anos e mais 2 em apenas um ano do ensino médio, no caso o primeiro (P10 e P22). Estes dois docentes apresentam casos bem curiosos: P10 na questão 13 afirmou lecionar na FGB e em eletivas, já P22 indicou lecionar nos três formatos possibilitados pelo currículo. Com a quantidade de aulas de P10 é possível supor que ele leccione outros componentes para completar a sua carga horária. O mesmo pode ocorrer com P22, mas como possui aulas no IF, este peso de outros componentes para complementação pode ser menor. Porém, como veremos adiante, o professor, por estar em IF, não significa dizer que esteja atuando em componentes que tratem de ensino de história.

Quando analisamos as respostas de cada professor, temos este quadro.

FIGURA 15 – Quantitativo de respostas, por séries (agrupadas) em que leciona na FGB.



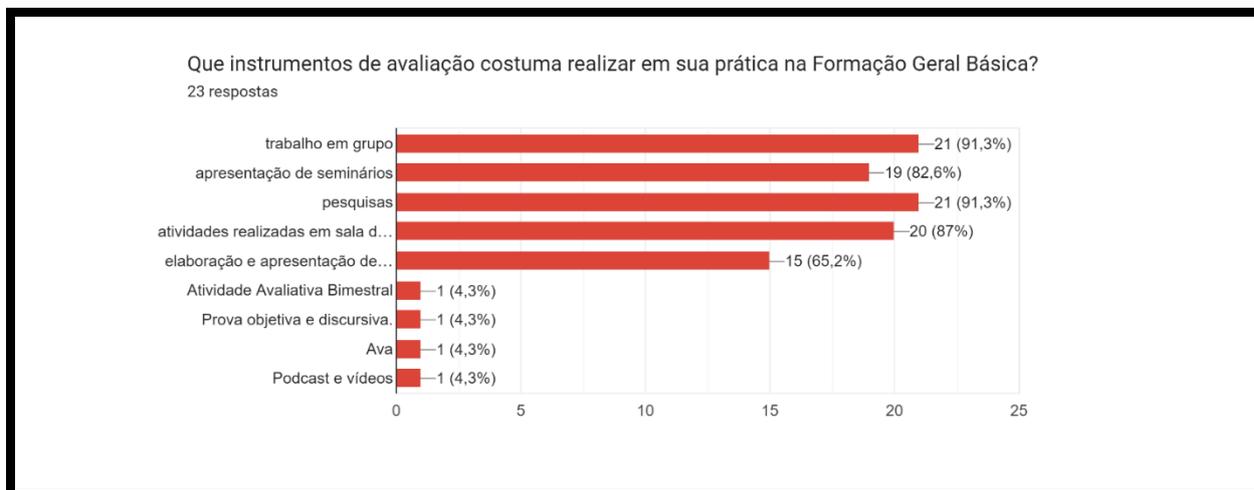
Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

Quando examinamos as práticas de avaliação destes docentes, temos o quadro a seguir. Lembrando que as possibilidades de avaliação colocadas como resposta são aquelas indicadas na normativa, mas estas podem ser complementadas pelo docente, caso execute alguma atividade não relacionada ao que está descrito no documento.

Semelhante ao que ocorreu na análise inicial, a maioria das respostas envolve os trabalhos em grupo e as pesquisas, com 21 respostas cada. A seguir, temos as atividades realizadas em sala de aula, como opção por 20 docentes, seguida da apresentação de seminários como resposta por 19 professores e da elaboração e apresentação de projetos orientados pelo professor com 15 respostas. Mais 4 professores complementaram as possibilidades de instrumento de verificação de aprendizagem: um com uso de podcasts e vídeos, de modo menos tradicional (P27), e mais 3 com foco em provas: P20 citou prova objetiva e discursiva, P25 relatou a aplicação de avaliação escrita (denotando o uso de prova) e P13 comentou sobre o

emprego de uma atividade avaliativa bimestral com os conteúdos trabalhados no bimestre (indicando possivelmente a realização de uma prova).

FIGURA 16 – Porcentagem das respostas da questão 16: Que instrumentos de avaliação costuma realizar em sua prática na Formação Geral Básica?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Rememorando a análise da questão 9, apenas P22 relatava a ausência da avaliação ao final do bimestre. Entretanto, P21 traz um processo bem diferente do que trouxe a princípio, focando as atividades de verificação de aprendizagem apenas em pesquisas e trabalhos em grupo, o que exclui também o exame final síntese em formato de prova. Ressaltamos que a normativa não exige a realização de uma prova na conclusão do bimestre, mas restringe esta verificação a exercícios individuais, ou que possibilitem a individualização da avaliação do estudante.

d) Sobre sua atuação nos Itinerários Formativos (trilhas). (Seção 4)

Certamente, realizar a análise da prática desta seção do currículo do EM pelo levantamento das respostas dos docentes foi a parte mais desafiadora da aplicação do Currículo de Pernambuco no que se refere à avaliação. Muitas dúvidas, incertezas e incompreensão do instrumento de coleta de informações trouxeram dificuldades para o entendimento daquilo que foi registrado pelos docentes no formulário. A necessidade de validação destas respostas, através do quadro de horário das unidades de ensino obtidos através do SIEPE, contribuiu muito para uma melhor apreciação destes dados.

Iniciamos pautando a tipologia das disciplinas que compõe estes itinerários informativos, apresentados nos Anexos VIII, IX, X, XI e XII, separando-as em dois grupos: os

gerais, de característica anual e presentes nas escolas da rede integral e de organização anual, tal qual os componentes da FGB, como Projeto de Vida, Nivelamento (Português e Matemática), Estudo Orientado, Educação Socioemocional e Protagonismo Juvenil, que se justificam como complemento de atividades para este formato de grade curricular a fim de não se diferenciar na sua essência, da grade das outras modalidades de organização escolar, que passa a ter a mesma carga horária da FGB independentemente do tipo de escola da rede (regular, integral ou escola técnica).

A seguir, agrupamos as unidades curriculares dos itinerários formativos do primeiro ano do EM: Iniciação Científica e Inovação e Tecnologia, de caráter semestral e obrigatória para qualquer uma das 14 possibilidades de trilha escolhida. Neste caso, observa-se a uniformidade curricular neste primeiro ano e o aprofundamento de fato ocorrendo apenas durante o segundo e terceiro ano. Desta forma, os docentes destas unidades curriculares semestrais podem ter qualquer formação docente. É claro que, dentro das trilhas que envolvem o estudo das ciências humanas e sociais aplicadas, o docente de história poderá imprimir, sim, os fundamentos de sua ciência de referência para aproximar o desenvolvimento dos estudantes deste campo do saber nestas aulas.

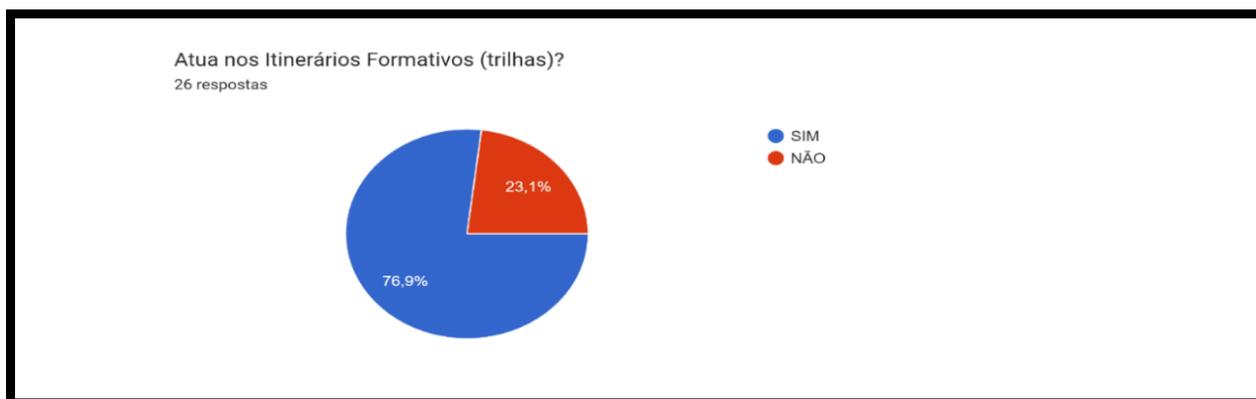
Por fim, tratar das unidades curriculares (obrigatórias e optativas) das trilhas de caráter semestral e de verdadeiro aprofundamento de estudos de área, que devem ser ministrados por docentes de um campo de saber específico (é sim possível que outros docentes de fora das áreas idealmente das pensadas para esta atuação tenham atribuição para estas unidades em casos específicos de carência de docentes, mas o melhor é que a escola opte por trilhas que tenha quadro funcional para desenvolver). Estas unidades curriculares seriam aquelas que deveriam ser apontadas pelos professores em suas respostas no formulário, mas o que se observou foi uma grande confusão, relacionado à existência de trilhas na unidade de ensino e à atribuição de aulas nelas. Ou seja, o fato de certa escola possuir uma trilha de aprofundamento da área de humanas não significa que o docente desenvolva atividades nesta trilha, exceto se estiver com atribuição em uma destas unidades curriculares da mesa.

É neste cenário de confusão que passamos a analisar as questões desta seção e suas respostas, para poder enfim compreender como ocorrem as práticas de avaliação para os conteúdos trabalhados neste modelo.

Sobre as respostas da questão 18 que aponta para que quase três quartos dos docentes entrevistados possuíam aulas atribuídas em unidades curriculares de trilhas (20 professores, enquanto um pouco menos de um quarto não atuava nesta área, 6 professores), as informações que se seguiram nas perguntas posteriores mostraram um quadro totalmente diferente. Alguns

professores não eram capazes de informar as unidades curriculares que lecionavam no itinerário formativo. Ao comparar a grade de horários, percebia-se que não havia atribuição correlata de aulas para o professor da FGB e dos IF, o que a princípio causou bastante estranheza, mas depois foi compreendido conforme o contexto relatado acima.

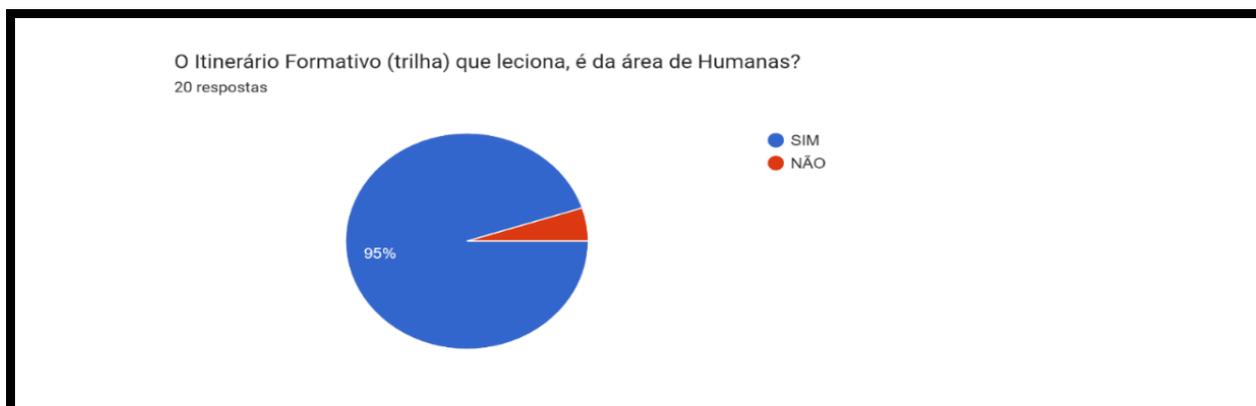
FIGURA 17 – Porcentagem das respostas da questão 18: Atua nos Itinerários Formativos (trilhas)?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Outro ponto observado foi a atribuição de aulas nas atividades complementares de caráter anual ou nas unidades curriculares do primeiro ano que possuem caráter generalista. Logo, na verdade, este número de professores com atividades nos IF (com atribuição específica nas ciências humanas) seria bem menor do que o identificado inicialmente.

FIGURA 18 – Porcentagem das respostas da questão 19: O Itinerário Formativo (trilha) que leciona, é da área de Humanas?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

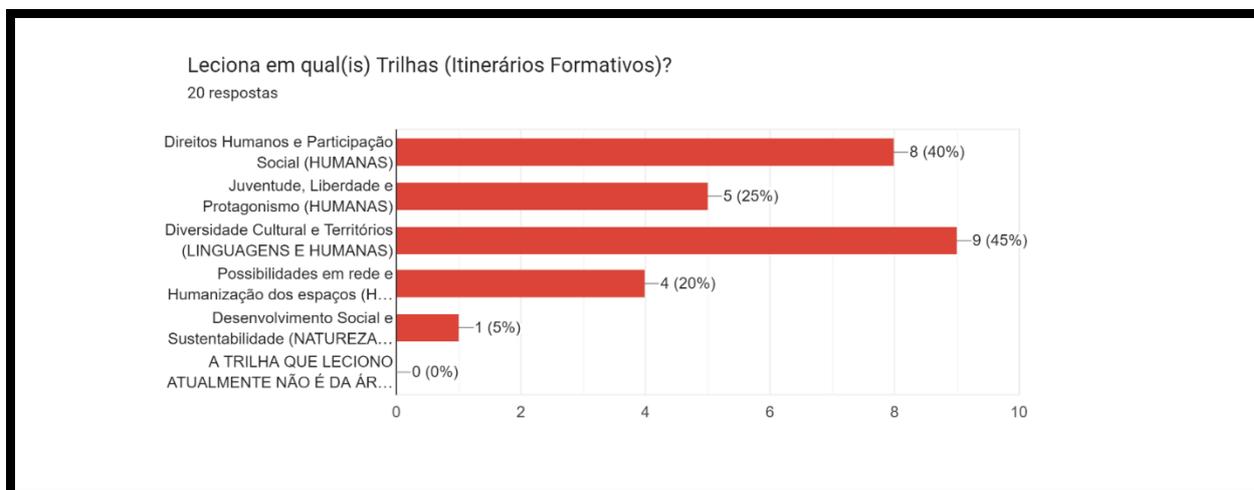
Por ora, seguimos com as informações coletadas no questionário para depois realizar a análise crítica destas informações, à luz de outros dados referenciais. A segunda questão

dedicava-se a saber se a trilha na qual estava exercendo docência era da área de humanas, ou seja, uma das 5 trilhas desta área. Dos 20 respondentes, ou seja, daqueles que se diziam lecionar em IF, apenas um assinalou que sua trilha não era da área de humanas, enquanto os outros dezenove relataram que sim, conforme apresentado no gráfico anterior.

A pergunta seguinte procurava saber em qual trilha o docente estava vinculado. Já neste momento, há uma inconsistência nas respostas, visto que um dos 20 respondentes afirmava que a sua trilha não era da área de humanas, mas na indagação seguinte (que passaremos a analisar), nenhum docente afirmou que sua trilha pertencia a outra área, inclusive este docente. Neste caso, ao se realizar a verificação das trilhas existentes nesta unidade de ensino pelo quadro de horários, constatou-se que: uma das três trilhas existentes era de humanas, mas que aquela indicada pelo professor não fazia parte do conjunto de trilhas daquela unidade de ensino. Além disso, quando questionado sobre que unidade curricular desenvolvia na trilha, a resposta dada por este professor apontou para as atividades complementares, e não atividades da trilha que envolvem aprofundamento da área.

Partindo deste caso, detalhamos que o fato da trilha existir na unidade de ensino não significava que ele estivesse associado a esta trilha, e mesmo assim, caso estivesse, poderia não estar lecionando nas unidades de aprofundamento dela. Mas, o fato de indicar uma trilha que não existia na escola aponta para o desconhecimento do currículo e sua aplicabilidade no seu local de trabalho. Antes de detalhar esta análise, iremos apresentar a resposta à pergunta da questão 20, sintetizada no gráfico a seguir.

FIGURA 19 – *Porcentagem das respostas da questão 20: Leciona em qual(is) trilhas (Itinerários Formativos)?*



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Diante desta situação de inconsistência de informações, passamos a verificar o quadro de horário das escolas indicadas pelos docentes, apenas recordando que P2 e P9 não informaram as suas unidades de ensino, tão somente indicando que elas faziam parte da Gerência Regional de Ensino Recife Norte. P2 informou não lecionar nos itinerários formativos, o que dispensou a realização desta análise, enquanto P9 foi um dos poucos docentes que informou a unidade curricular de trilha que lecionava de forma correta, tanto a trilha quanto a unidade curricular são coerentes ao currículo. Dado este fato, as informações dadas por P9 satisfizeram o universo de análise.

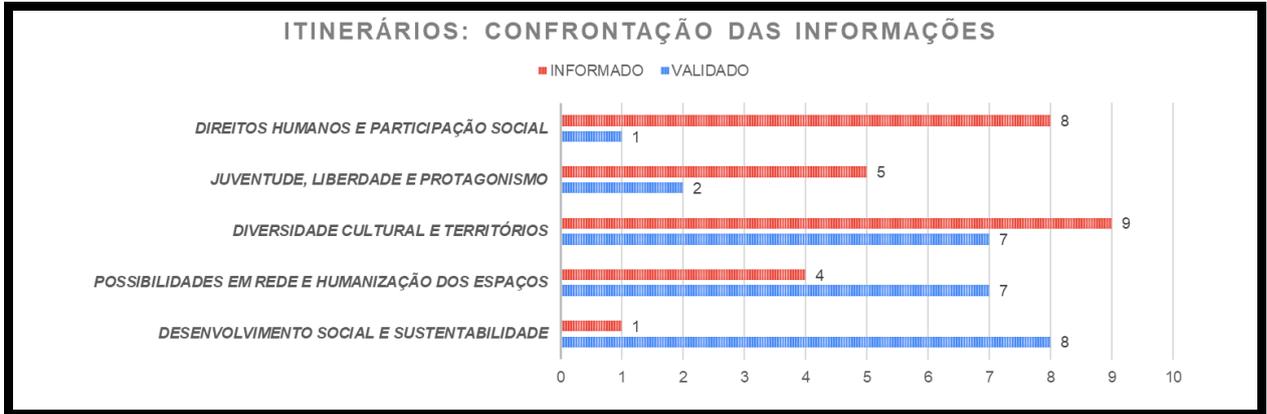
Ainda sobre este processo de escrutínio, como o período de análise foi 2023, ano de implantação do currículo para o segundo ano, isto fez com que o terceiro ano fosse excluído desta verificação, haja vista nesta época não ter aderido ainda ao formato de trilhas. O primeiro ano também foi retirado desta averiguação por ter unidades curriculares obrigatórias de introdução ao EM (sem aprofundamento por áreas).

Sendo assim, após esta verificação, além de P9, apenas P19, P20, P24, P27 indicavam realmente em suas respostas atividades nas trilhas em aprofundamento conforme pretendido pela análise. A questão 21 perguntava ao docente: leciona quais unidades curriculares? Excluindo as respostas apontadas acima, que possuem alguma conexão com o aprofundamento das trilhas em ensino de história, as demais respostas apontam para desconhecimento das atividades destas trilhas: ora apontando para as disciplinas de referência: sete respostas que citaram história, geografia, filosofia e sociologia como unidades curriculares. Quatro respostas indicavam lecionar ou estudar orientado, ou projeto de vida e/ou educação socioemocional (atividades complementares). Outros citaram a área de conhecimento: ciências humanas e sociais aplicadas como resposta (duas), e até mesmo os anos do ensino médio: 1º e 2º anos (uma), e ainda uma resposta citando formação humana e social (não conseguimos identificar o que isto representa).

Quanto ao teor destas respostas, não nos deteremos a fazer uma explanação maior, pois o foco da pesquisa está no aprofundamento das ciências humanas através dos estudos em história. Este quadro, todavia, só demonstra o nível de desconhecimento dos docentes no que se refere à implantação, aplicação e desenvolvimento deste currículo. A situação revela-se respaldada quando confrontamos as respostas dos docentes em relação a trilha existente na escola pelo quadro de horário e à trilha que lecionava. Apenas seis professores responderam com exatidão à trilha existente na escola (mesmo que não atuasse nela), outros cinco informaram-se parcialmente, repassando alguns dados incorretos, e mais nove responderam

totalmente desconectados da realidade do currículo aplicado à escola. Estas informações estão apresentadas no gráfico adiante.

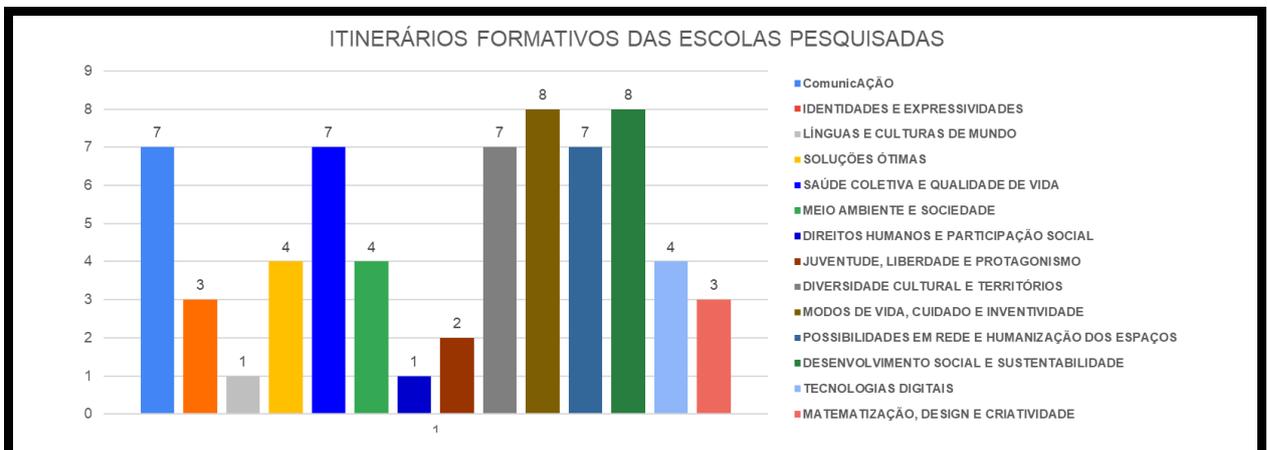
FIGURA 20 – Análise das respostas sobre os Itinerários Formativos: informações dadas pelos professores x Itinerários existentes nas Unidades de Ensino.



Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

É necessário rememorar que as escolas podem possuir mais de uma trilha, logo, em algumas unidades de ensino, com as de P12, P13, P14 e P16 (que são a mesma), e P4, não existem trilhas da área de humanas, mas isto não indica ausência de unidades curriculares das humanidades, pois elas podem aparecer nestas outras trilhas como unidades curriculares optativas, complementando o aprendizado desta área principal (principalmente no terceiro ano). Aliás, ao se observar o cenário geral das escolas pesquisadas, apreende-se que, em relação às outras trilhas, aquelas do campo da história e das disciplinas correlatas são menores. Vejamos este cenário nos dois gráficos a seguir.

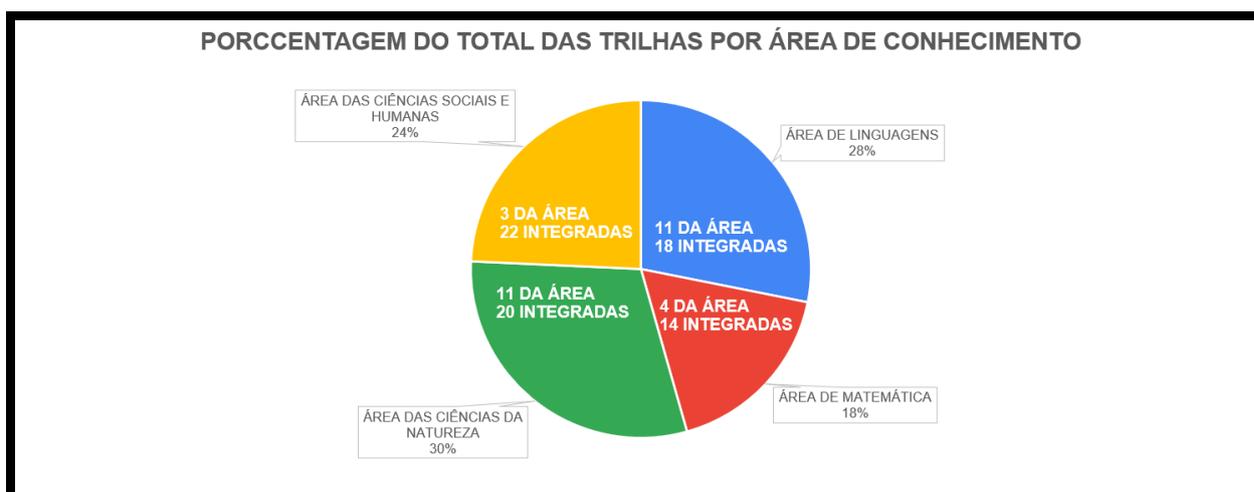
FIGURA 21 – Quantitativo total de Itinerários Formativos nas Unidades de Ensino pesquisadas.



Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

Do total de trilhas existentes nas escolas pesquisadas, 66, apenas 25, menos da metade, são da área das humanidades, e destas, apenas 3 são exclusivas desta área (12%), as outras 2 são integradas. Esta proporção de 88% das trilhas na situação de integrada a outras áreas é a maior se comparada aos outros três campos de saber, conforme é analisado no gráfico a seguir.

FIGURA 22 – Análise percentual dos Itinerários Formativos nas Unidades de Ensino pesquisadas.



Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

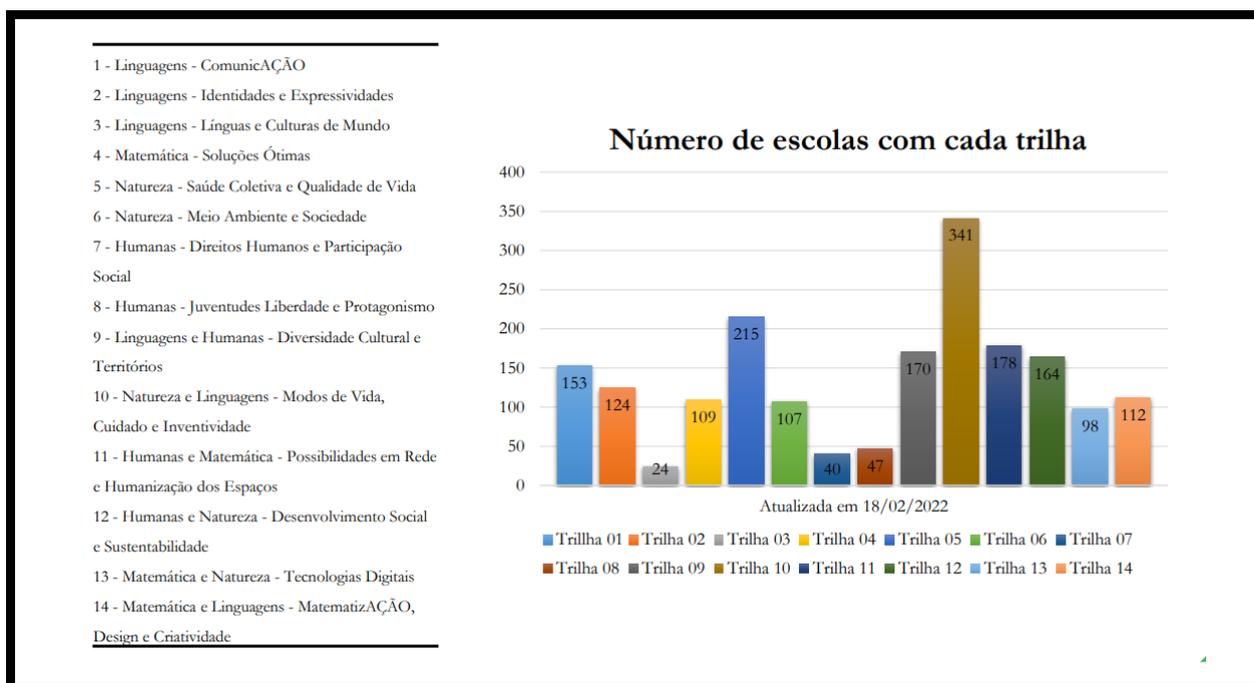
Nem mesmo as trilhas da área de matemática possuem uma proporção tão grande de diferença entre aquelas dedicadas à área e as integradas (22,5% contra 77,5%). Nas trilhas de ciências da natureza, o cenário é de 35,5% contra 64,5%. Este itinerário formativo possui a mesma quantidade de trilhas das humanidades: 3 possibilidades integradas e 2 exclusivas. Já para a matemática, temos apenas 1 trilha exclusiva e 3 integradas. No oposto desta situação, temos as trilhas de línguas 3 exclusivas e mais 3 integradas, gerando um número maior de possibilidades, e com percentual de 38% contra 62% na condição de integradas. Esta análise é um pouco complexa pelo fato de que as trilhas integradas agruparem duas áreas em um único itinerário formativo, fazendo com que estas áreas do saber não reflitam o total numérico das trilhas que são 14 e o conjunto de áreas 20, pois aparecem duplicados em seis possibilidades e exclusivos em oito.

Ao trazer estes dados, não desejamos apenas apresentar números, mas expor a condição do ensino de história dentro deste novo currículo. Como um arranjo curricular elaborado em equidade com as ciências da natureza possui uma disparidade tão grande quando se observa a aplicação deste modelo? Fazer esta indagação em um campo de análise tão restrito pode gerar

alerta e uma falsa conclusão, contudo, outras informações coletadas corroboram para este entendimento e as conclusões provenientes desta percepção.

Os dados quantitativos apresentados a seguir foram apresentados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco ao Ministério da Educação, com informações colhidas em dezembro de 2021 e atualizadas no início do ano seguinte, sobre o processo de implantação das trilhas de aprofundamento.

FIGURA 23 – Itinerários Formativos na Rede de Ensino – Pernambuco.



Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Pernambuco, 2021). P. 28

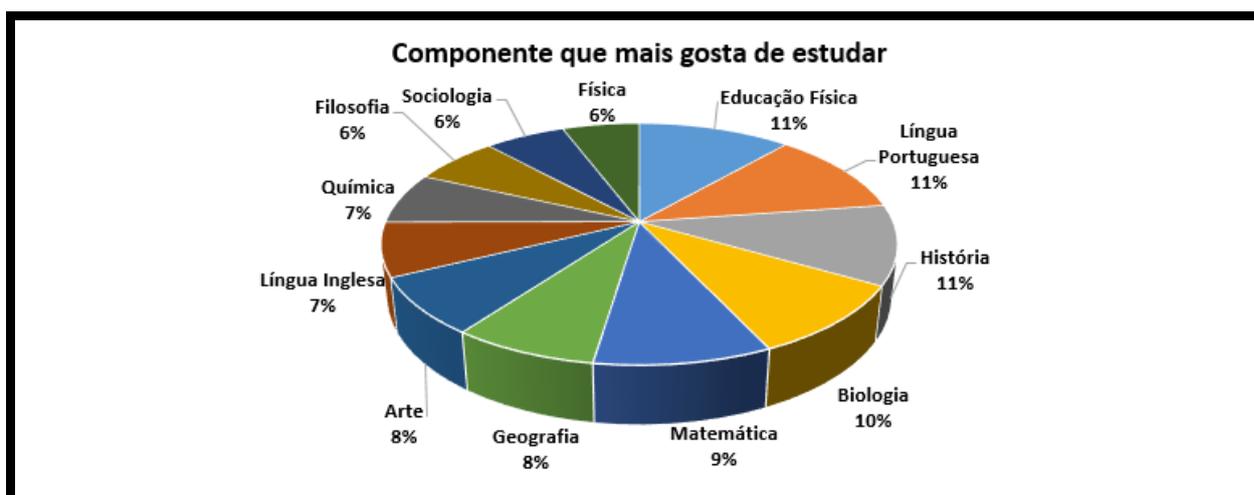
As trilhas 7 (46), 8 (47), 9 (170), 11 (178) e 12 (164), aquelas com a presença da área de humanas, somam 605 ofertas. As trilhas exclusivas de aprofundamento de humanidades 7 e 8 somam 87 turmas, em média a metade das turmas de trilhas integradas desta área: 9, 11 e 12. Quando observamos os outros contextos, o somatório das trilhas de linguagem é de 924, os de matemática são de 497, e os de ciências da natureza de 925 ofertas. Mesmo comparando com a trilha de aprofundamento exclusivo de matemática, o total dela é 109! Bem inferior ao total ofertado para a área de humanas, que foi de 87.

Tomar conhecimento desta informação é muito impactante, principalmente quando consideramos duas informações: que este arranjo foi feito sobre o quadro de educadores já existente, fazendo-nos supor que os professores de humanas teriam igualdade de possibilidades de lecionar estes aprofundamentos em suas próprias áreas (o que pelo exposto não se

consolidou, sendo os professores desta área, possivelmente direcionados para as aulas das atividades complementares, projeto de vida, estudo orientado, educação socioemocional e protagonismo juvenil), e que isto não indica uma escolha do estudante, pois quando analisamos (pelo mesmo levantamento realizado pela Secretaria de Educação do estado com estudantes que apontavam as disciplinas que mais consideravam mais atrativas, história aparecia com mais repostas positivas).

Ou seja, houve um desrespeito ao trabalho dos professores desta área e à possibilidade de escolha dos estudantes na implementação deste currículo. Ao se observar as respostas sobre atratividade das disciplinas, houve um certo equilíbrio nelas, os componentes com menos atração não chegaram a pontuar o dobro do percentual dos de maior atração. História foi um dos três com maior percentual com língua portuguesa e educação física, segundo as informações coletadas.

FIGURA 24 – Percentual de preferência dos estudantes por Unidade Curricular.



Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Pernambuco, 2021). P 24

Estes dados foram coletados para consolidação de um relatório sobre o plano de implementação do Novo Ensino Médio. Mas, aparentemente, estas informações não se refletiram quando foi realizada a distribuição das trilhas pelas escolas. O que pode supor este apagamento, talvez seja a necessidade de reforço das trilhas menos atrativas, entretanto esta tese não possui muita força na perspectiva que a área de linguagens foi a preferida, seguida da área das ciências da natureza quando os itinerários formativos foram distribuídos para as unidades de ensino realizarem a sua implantação.

Este cenário foi descrito também para justificar a dificuldade de encontrar professores de humanas atuando nestas trilhas, primeiro pelo baixo quantitativo de oferta de trilha dedicadas

ao ensino das ciências humanas na rede estadual, também pela possibilidade da ocorrência de trilhas compartilhadas com outras áreas de que estas estejam sendo ministradas por docentes de outros componentes curriculares.

Retornando a questão da docência em itinerários formativos nas unidades curriculares voltadas para o ensino das ciências humanas, em especial a história, no quadro abaixo, indicamos o que iremos passar a analisar, a partir das informações coletadas no formulário de pesquisa e consolidadas pelas informações dos quadros de horários das unidades de ensino.

QUADRO 4 – Informações dos Itinerários Formativos presentes nas Unidades de Ensino e das Unidades Curriculares e Trilhas apontadas pelos docentes que responderam atuar nos Itinerários Formativos com respostas validadas.

	TRILHAS DA ESCOLA	UNIDADE CURRICULAR APONTADA NO QUESTIONÁRIO	TRILHA APONTADA NO QUESTIONÁRIO
P9	POSSIBILIDADES EM REDE E HUMANIZAÇÃO DOS ESPAÇO *Segundo informado pelo professor (não indicou a escola)	Paixão, razão e consumo; Conhecendo a Comunidade	Possibilidades em rede e Humanização dos espaços (HUMANAS E MATEMÁTICA)
P19	MODOS DE VIDA, CUIDADO E INVENTIVIDADE, POSSIBILIDADES EM REDE E HUMANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, DESENVOLVIMENTO SOCIAL E SUSTENTABILIDADE	História em quadrinhos; Política e Participação	Direitos Humanos e Participação Social (HUMANAS), Juventude, Liberdade e Protagonismo (HUMANAS), Diversidade Cultural e Territórios (LINGUAGENS E HUMANAS)
P20	DIVERSIDADE CULTURAL E TERRITÓRIOS, MODOS DE VIDA, CUIDADO E INVENTIVIDADE, TECNOLOGIAS DIGITAIS	Ética e Cidadania.	Direitos Humanos e Participação Social (HUMANAS)
P24	IDENTIDADES E EXPRESSIVIDADES, SOLUÇÕES ÓTIMAS, <i>DIVERSIDADE CULTURAL E TERRITÓRIOS</i> , * TECNOLOGIAS DIGITAIS	Ateliê de Pesquisa; Diversidade e Comunidade; Construção e Reconstrução de Território	Diversidade Cultural e Territórios (LINGUAGENS E HUMANAS)
P27	<i>DIVERSIDADE CULTURAL E TERRITÓRIOS</i> , * MODOS DE VIDA, CUIDADO E INVENTIVIDADE, DESENVOLVIMENTO SOCIAL E SUSTENTABILIDADE	Justiça e direitos humanos, Cultura Identidade e Diversidade Cultural	Diversidade Cultural e Territórios (LINGUAGENS E HUMANAS)

Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

O docente P9 apontou duas unidades curriculares: Paixão, razão e consumo e Conhecendo a Comunidade, sendo esta última vivenciada no primeiro semestre e a primeira no segundo semestre. Ela faz parte da trilha indicada pelo professor e ambas podem, sim, ser

ministradas por licenciados em história. P19 ao responder indicou três trilhas de humanas, o que conforme apontado pela análise já realizada, seria bem estranho, na verdade, a trilha de humanas existente na escola era a mesma do P9 (Possibilidades em rede e Humanização dos espaços.), nesta trilha leciona a unidade curricular Política e Participação, já a outra unidade indicada por este, Histórias em Quadrinhos e Cientirinhas (HQ), faz parte da trilha Modos de Vida, Cuidados e Inventividade, que é de aprofundamento das áreas de ciências da natureza e linguagens. Esta unidade curricular não é obrigatória da trilha, mas optativa e do núcleo de linguagens e não de humanas. O curioso é que para esta trilha haveria outras opções de unidades optativas vinculadas para a área de humanas e que não foram escolhidas, levando o professor a lecionar com foco em outra área de conhecimento que não de sua formação.

O professor P20 leciona a unidade denominada Ética e Cidadania, que faz parte da trilha integrada de aprofundamento entre linguagens e humanas: Diversidade Cultural e Territórios, sendo esta uma unidade curricular optativa. Os dois docentes que faltamos analisar foram os únicos, além de P9 (que não informou a unidade de ensino e por conta disto não possibilitou validar as informações pelo quadro de horário, apenas contatar a compatibilidade do que foi dito com um quadro real) que indicaram a trilha ao qual pertence corretamente. Os casos de P24 e P27 são bem peculiares pelas quantidades de unidades curriculares informadas, três. As unidades de ensino de P24 e P27 possuem a especificidade de terem duas trilhas de aprofundamento, e isto pode justificar tal situação. A de P24 é uma escola integral de 45 horas, enquanto a de P27 é uma escola técnica, ou seja, possui uma trilha de formação técnica e uma trilha de formação propedêutica de aprofundamento, tal qual as outras unidades da rede.

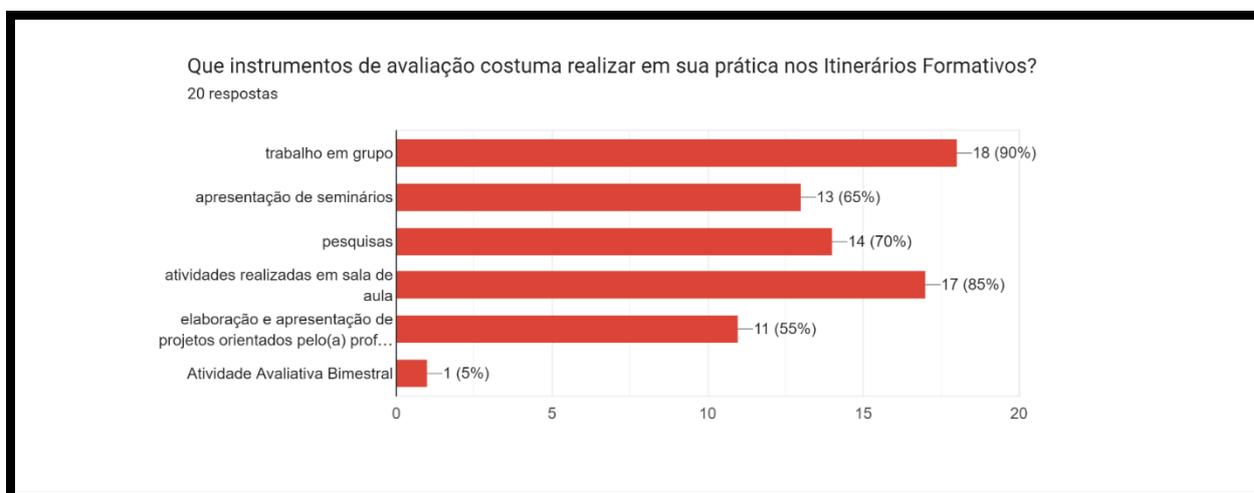
Esmiuçando este quadro, P27 indicou duas unidades curriculares optativas (ou seja, de fora da grade obrigatória escolhida pela escola para oferta na unidade de ensino): sendo elas Justiça e Direitos Humanos (ofertada no primeiro semestre) e Cultura Identidade e Diversidade Cultural (ofertada no segundo semestre). Este exame aponta para um trabalho contínuo ao longo do ano com estas duas unidades, cuja verificação indicou a oferta em apenas uma das três turmas de segundo ano existentes na escola naquele período.

Por sua vez, P24 possuía ao todo 6 turmas lecionando 3 unidades: Diversidade e Comunidade (em 4 turmas), Construção e Reconstrução de Território (em 1 turma) e Ateliê de Pesquisa (também em 1 turma). Esta última é de caráter optativo e pertence a uma trilha de linguagens, as demais são obrigatórias de uma trilha de linguagem com humanas. O curioso é o modelo adotado pela escola ao agregar a esta trilha de linguagens, a um complemento de linguagens com humanas. Este fato impediu que o docente optasse por ministrar outra optativa de humanas, pois estas já apareciam como temáticas de aprofundamento da outra existente trilha

da sala, restando como opção a unidade Ateliê de Pesquisa, que pode ser lecionada por docentes de qualquer formação. Para concluir, as outras duas unidades eram obrigatórias do segundo semestre de Diversidade Cultural e Territórios. Este mesmo docente ainda lecionava o complemento de Protagonismo Juvenil em todas as turmas de segundo ano (seis). Isto quer dizer que este professor nesta série possuía 18 aulas alocadas, ficando para o ensino da FGB e/ou eletivas um quantitativo muito reduzido, até 8 aulas.

Após expor as dificuldades e especificidades da análise desta parte do questionário, passamos a fazer a análise das respostas da questão 22, que trata do formato da avaliação realizado nestes itinerários formativos.

FIGURA 25 – Porcentagem das respostas da questão 22: Que instrumentos de avaliação costuma realizar em sua prática nos Itinerários Formativos?



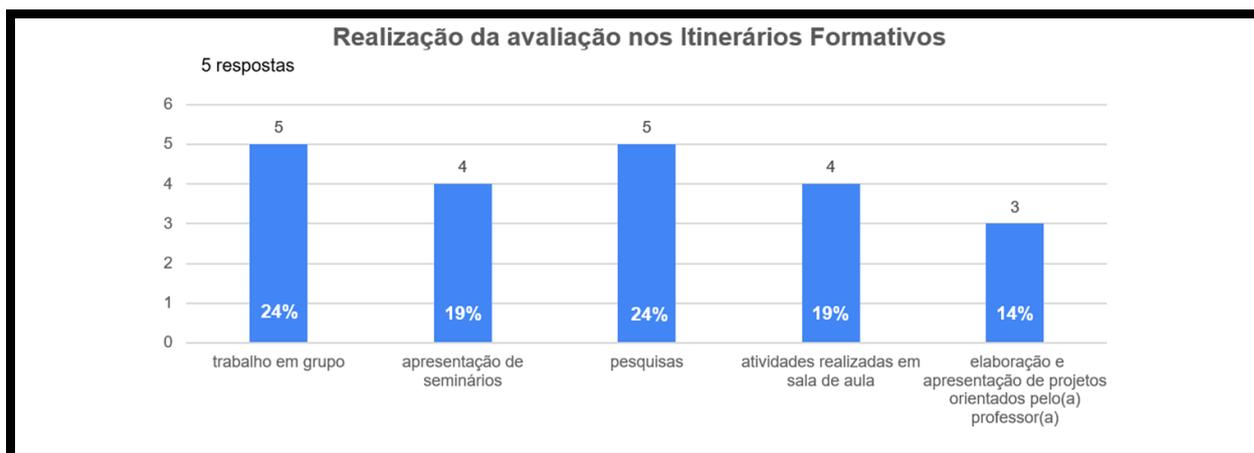
Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Inicialmente realizaremos um panorama das respostas dadas a esta questão e posteriormente iremos focar nas respostas dos cinco docentes que identificamos como aqueles que atuavam no aprofundamento na área de humanas com o ensino de história. É importante salientar que estas respostas não se referem ao trabalho de aprofundamento realizado pelos itinerários formativos, mas aquilo que os docentes compreenderam sobre o que era exercer a docência nesta área do currículo. Tais respostas não se diferenciam muito do quadro apresentado quando se examinou as práticas de verificação de aprendizado na FGB.

A fim de ter uma percepção mais acurada deste ponto, vamos nos focar nas respostas dos cinco docentes apresentadas no gráfico a seguir. Este cenário aponta para uma realidade próxima, mas não igual à dada pelas respostas iniciais que não passaram pelo filtro da verificação do contexto no qual foram dadas. Os trabalhos em grupo e pesquisas são as

principais ferramentas de avaliação destes docentes, ficando os projetos como terceira opção e as atividades em sala e seminários em segundo lugar. Importante perceber que nenhuma das respostas teve indicação menor que a metade dos respondentes, ou seja, 2 respostas, o que reforça a utilização de mecanismos variados para avaliar os estudantes.

FIGURA 26 – Porcentagem das respostas validadas de como realiza a avaliação nos Itinerários Formativos.



Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

Quanto ao teor desta prática, é coerente dada ao caráter semestral das unidades curriculares, com até 40 aulas por semestre (duas por semana, em 20 semanas letivas). Este cenário favorece os trabalhos em grupo e a interdisciplinaridade e ainda permite a realização de uma avaliação por observação de forma individual, a fim de garantir o registro da N1.

No que se refere a pergunta 23 que tratava da descrição detalhada de outros formatos de avaliação aplicado a este contexto, apenas P13 (que não se inclui no conjunto dos docentes que atuavam em ensino de história nas trilhas) respondeu a esta questão apontando a realização de uma avaliação bimestral, o que aprende a feitura de uma prova escrita. Este docente teve atribuído na atividade dos itinerários Educação Socioemocional, componente que, por não ser específico do ensino de história, não foi englobado na análise destas práticas. Mas, mesmo assim, questionamos a pertinência de uma avaliação escrita neste tipo de metodologia de ensino.

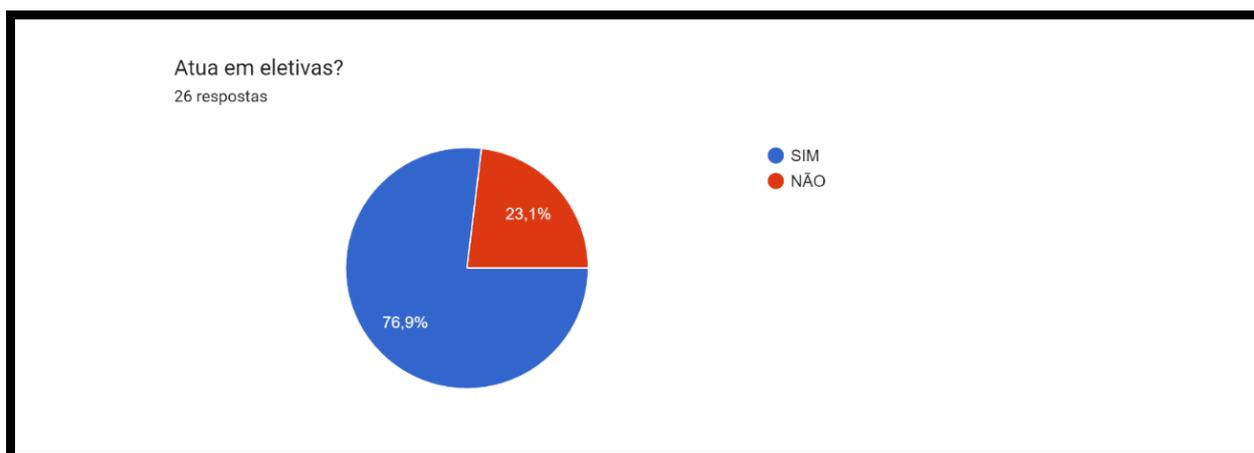
Assim, terminamos este parecer sobre as práticas de avaliação nas trilhas (itinerários formativos) e seguimos para a análise deste processo nas eletivas.

e) Sobre sua atuação em disciplinas eletivas. (Seção 5)

Nesta quinta sessão, iremos verificar a terceira e última parte que organiza as atividades pedagógicas pela grade curricular do EM: as aulas eletivas. Apenas a título de lembrete, estas atividades não exigem registro de nota no diário de classe, mas isto não significa que não se faça, ou seja, vetada a realização de atividades de verificação de aprendizagem para este modelo de aula.

A primeira pergunta desta seção já indaga se o docente exerce atividades neste formato: 20 afirmaram e 6 negaram estar lotados em aulas de disciplinas eletivas. Um pouco mais de três quartos dos entrevistados afirmaram que sim, mas era necessário verificar se esta atividade incluiria a perspectiva de um ensino de história nas atividades pedagógicas desenvolvidas nesta disciplina.

FIGURA 27 – Porcentagem das respostas da questão 24: Atua em eletivas?

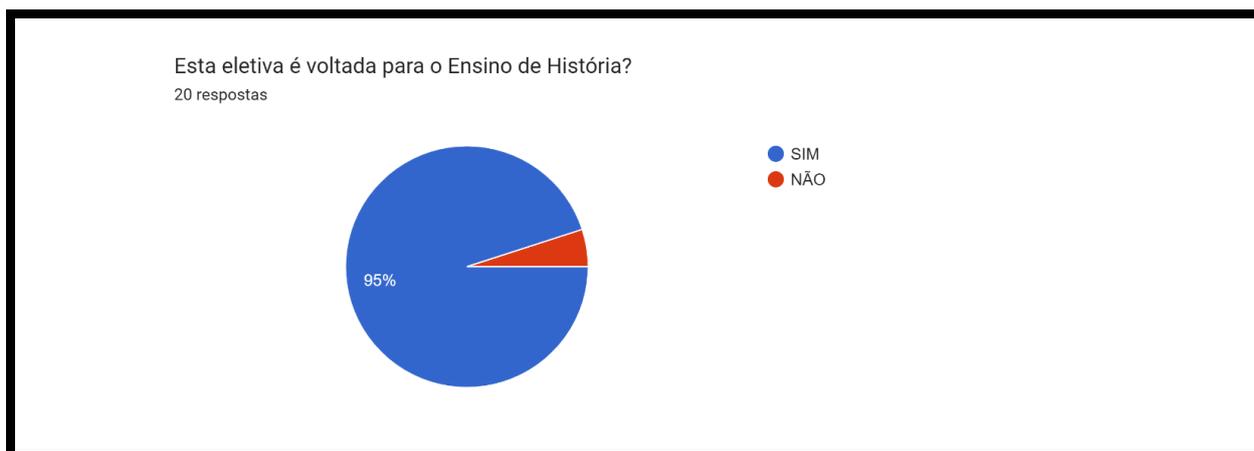


Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Como o cardápio de atividades eletivas era de responsabilidade do próprio docente, não haveria uma obrigatoriedade de que esta fosse vinculada à sua área de licenciatura ou até mesmo à área de conhecimento. Isto fazia deste campo pedagógico um espaço a se construir, devendo o professor aproveitar este tempo para buscar naquilo que havia de potencial em si (preferencialmente) para potencializar o aprendizado dos estudantes em saberes mais específicos. Cabe pontuar também que no ano de 2024 além da introdução das eletivas para as turmas de segundo ano o quantitativo desta atividade era de 4 aulas semanais, com regência de dois professores (cada um com duas aulas), enquanto no primeiro ano (já implantado) e no terceiro (a implantar), um professor com duas aulas para cada eletiva por semana. Também que esta escolha era realizada pelo estudante, conforme as possibilidades de alocação da escola.

Das vinte respostas à pergunta 25, que desejava saber se a eletiva aplicada aos estudantes se vinculava ao ensino de história, apenas um docente, dos vinte que responderam a esta questão, por indicar estar realizando prática de eletivas, informou não ser relacionada ao ensino de história.

FIGURA 28 – Porcentagem das respostas da questão 25: Esta eletiva é voltada para o Ensino de História?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Este quadro de respostas foi verificado pela coleta do nome das eletivas, que foi indicada na pergunta 26. Das informações coletadas, apenas P14 indicou uma eletiva fora do campo de ensino de história. As respostas encontram-se descritas no quadro que segue, conforme respondido pelos professores no questionário.

QUADRO 5 – Análise das respostas da Questão 26: “Qual o nome da Eletiva?” por docente e associando-as ao ensino da História.

	Atua em eletivas?	Qual o nome da Eletiva?	Esta eletiva é voltada para o Ensino de História?
P2	SIM	Movimentos musicais no Brasil	SIM
P3	SIM	Meio Ambiente e Sustentabilidade	SIM
P4	SIM	História de vida	SIM
P6	SIM	Mercado de trabalho	SIM
P7	SIM	Saberes tradicionais das plantas	SIM
P10	SIM	História dos povos originários do Brasil	SIM
P11	SIM	Cantando a História	SIM
P12	SIM	História das mulheres e História de Pernambuco	SIM
P14	SIM	Prática conjunto de auta doce	NÃO
P15	SIM	Capoeira entre Cantigas e Resistência	SIM
P16	SIM	Movimento militar de 1964	SIM
P18	SIM	Democracia na Era Digital	SIM
P19	SIM	Ouse Saber: reflexões sobre o tempo presente	SIM

P20	SIM	Tudo que é sólido desmancha no ar – A fluidez do mundo contemporâneo sob a ótica das humanidades	SIM
P23	SIM	Vivendo na Cidade	SIM
P24	SIM	Análise do Discurso a partir de HQs	SIM
P25	SIM	Angelim: um estudo por meio da iniciação científica	SIM
P27	SIM	Conhecendo a Cultura afro-brasileira através das multimídias. Histórias de existência e (re)existência das comunidades afro-indígenas da Cidade do Cabo de Santo Agostinho	SIM
P31	SIM	Geopolítica e Conflitos Mundiais	SIM
P32	SIM	HISTÓRIA CULTURAL DAS RELIGIOES: por uma coexistência religiosa	SIM

Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

Agrupamos as respectivas eletivas que envolvem o ensino de história nos eixos de saber apresentados abaixo:

I - As que dialogam com o campo das ciências da natureza (2): Meio Ambiente e Sustentabilidade ou Saberes tradicionais das plantas;

II - História regional (4): Angelim: um estudo por meio da iniciação científica, mesmo aquelas que se ligam a outros campos de análise: História das mulheres e História de Pernambuco, Conhecendo a Cultura afro-brasileira através das multimídias. Histórias de existência e (re)existência das comunidades afro-indígenas da Cidade do Cabo de Santo Agostinho, vivendo na Cidade.

III - Estudos correlacionados a expressões artísticas (3): Movimentos musicais no Brasil, Cantando a História, Capoeira entre Cantigas e Resistência; bem como literárias (1): Análise do Discurso a partir de HQs.

IV - Temáticas contemporâneas e do tempo presente (5): Mercado de trabalho, História de vida, Democracia na Era Digital, Ouse Saber: reflexões sobre o tempo presente, tudo que é sólido desmancha no ar – A fluidez do mundo contemporâneo sob a ótica das humanidades,

V - Tópicos de história (2): Movimento militar de 1964, Geopolítica e Conflitos Mundiais.

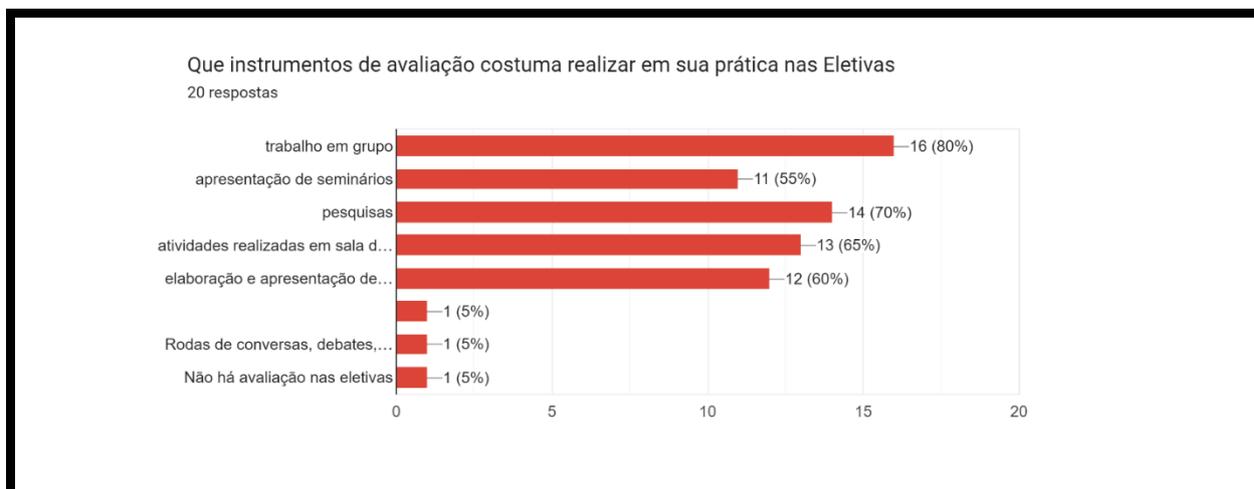
VI - História cultural, com foco no saber e convivência (2): História dos povos originários do Brasil, História Cultural das Religiões: por uma coexistência religiosa.

Algumas práticas eletivas são bem interessantes, como a de P24 que se associa à unidade curricular de trilha que leciona ou o contexto da história regional realizada por P25 e P27. Uma pauta que esta análise não levou em consideração foi a série/ano do ensino médio em que esta eletiva é realizada, contudo, esta informação não prejudica a condução desta análise em sua totalidade.

Diante de uma diversidade grande de práticas e da riqueza de temáticas apresentadas nestas eletivas, as estratégias de verificação deste aprendizado se diversificam, mas existe um desafio a ser superado: mentalidade do estudante que deseja ver materializado o seu desempenho em uma nota, visto que não há registro deste desempenho no diário de classe, mas apenas ao registro das frequências destes. Assim, ocorre a desobrigação de uma atividade individual de avaliação e, ao mesmo tempo, é estimulada a prática de trabalhos coletivos, até mesmo para que a participação dos estudantes nas aulas seja mais ativa. Concomitante a esta prática, a realização de atividades de culminância colabora para o protagonismo dos estudantes e a produção coletiva que deve ser apresentada ao final do semestre para todas as turmas.

O gráfico a seguir indica, através das respostas do questionário de pesquisa, estas estratégias de verificação de aprendizagem pontuadas pelos professores nas eletivas. Detalharemos apenas os casos mais específicos, haja vista a análise recorrente destas práticas em outros seguimentos, reforçando as atividades coletivas, de pesquisa, projetos e as realizadas em salas de aula, reforçando o caráter pedagógico deste seguimento do currículo com suas especificidades, principalmente o foco no aprendizado e não no registro de uma nota, e o aprendizado pela curiosidade e cooperação.

FIGURA 29 – Porcentagem das respostas da questão 27: Que instrumentos de avaliação costuma realizar em sua prática nas Eletivas?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

No complemento das alternativas propostas encontramos três respostas, a primeira colocava como prática uma avaliação subjetiva, além de outras atividades (exceto os projetos), que se casa muito bem com a proposta da eletiva de P4, que trata da história de vida dos estudantes, mas em parte dificulta a produção de um material para a culminância. O segundo

caso é exposto por P7, que além de trazer nas suas escolhas práticas de verificação de aprendizagem, como a realização de rodas de conversa, também indica informações sobre sua metodologia, como o uso de documentários e de aulas extraclasse. Este professor não apontou a realização de projetos ou seminários, contudo, este quadro também se mostra como positivo, mantendo a possibilidade de protagonismo dos estudantes pela realização das outras atividades orientadas por tal docente.

Por fim, P10 relatou que “não há avaliação nas eletivas”, este posicionamento confunde produção de nota para lançamento em diário de classe com avaliação no sentido de compreender o aprendizado dos estudantes durante estas aulas. E este acompanhamento avaliativo é importante nas eletivas para direcionar a produção do material que será compartilhado na finalização dos estudos ao final do semestre. Cabe pontuar ainda nesta análise a importância dos projetos para que o professor sistematize suas aulas e possa realizar a avaliação, no sentido exposto acima, assim como preparar os estudantes para esta atividade de conclusão. Da mesma forma, a utilização de seminários também capacita os estudantes para replicação dos saberes apreendidos nas eletivas para esta vivência de encerramento das atividades, que ocorre com a apresentação de todas as eletivas para a comunidade escolar.

f) Sobre suas práticas de avaliação. (Seção 6)

Nesta seção, após tratar em específico sobre a avaliação em cada uma das três possibilidades que o ensino de história se encaixa na BNCC do EM, trataremos o foco para o entendimento, as possibilidades e dificuldades da avaliação na percepção dos docentes. Os questionamentos desta seção procuram identificar continuidades e rupturas nas práticas de avaliação por meio das respostas dadas ao formulário.

As perguntas se aprofundam na compreensão dos entrevistados sobre a avaliação, o ensino de história e a legislação. Neste ponto, o que se desejou investigar é se ocorreu uma preparação para a implementação do novo currículo, sobre a avaliação neste novo contexto e se estas mudanças impactaram como a verificação da aprendizagem é realizada pelos professores.

Como já afirmado anteriormente, nas eletivas a avaliação é facultativa pela questão da ausência de registro de notas, mas necessária para direcionar o exercício docente. No caso da FGB e dos IF, a avaliação faz parte da metodologia solicitada no planejamento do professor e necessária para o registro das notas dos estudantes. Transformar o desempenho dos alunos em notas é um desafio quando não se compreende o contexto desta avaliação.

Diante desta situação de mudança e compreensão da didática do ensino de história para o ensino médio e os exercícios de verificação de aprendizagem, segue a primeira pergunta desta seção. Numericamente, 21 professores sentem-se satisfeitos, a maioria, enquanto apenas 5 indicam ter desagrado com a forma com a qual avalia suas turmas. Bem, percebe-se que a maioria dos docentes sente que, sobre avaliação, suas condutas são exitosas. Por ora, iremos deixar de lado este grupo e passaremos a focar nesta minoria de cinco respondentes que se dizem insatisfeitos. Este grupo menor, formado por P9, P10, P23, P27 e P28, trouxe respostas e reflexões bem consistentes sobre os incômodos decorrentes da falta de uma contextualização destas mudanças, conforme apresentaremos adiante.

FIGURA 30 – Porcentagem das respostas da questão 29: Você se sente satisfeito com sua prática avaliativa?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

A questão 30, que será contextualizada no gráfico e no texto a seguir, mostra um cenário totalmente inverso do apresentado inicialmente, e bastante instigante para o prosseguimento desta análise. Agora, apenas 3 docentes responderam positivamente à indagação sobre estar apto para realizar verificações de aprendizagem neste novo formato curricular. Por outro lado, 23 se consideram despreparados para avaliar nesta nova proposta. Neste contexto positivo estão P6, P16 e P22, contudo, ao averiguar às respostas dadas por tais docentes as outras perguntas desta seção, não há indícios que possibilitem afirmar que estes realmente estão preparados para a execução desta prática docente. Isto significa dizer que eles estejam despreparados? Não, mas a falta destas respostas aponta para um silenciamento indicativo da manutenção de uma tradição no processo de exame de aprendizagem dos estudantes, mesmo ocorrendo um contexto de transformação. Um exemplo deste exposto é a ausência de falas destes três professores à questão 31. Esta questão esquadrihava quais as maiores dificuldades apontadas pelos docentes

na avaliação depois da implantação do NEM. Nesta pergunta, obtivemos 14 respostas (12 docentes deixaram esta questão em branco – inclusive o grupo dos três que se sentem satisfeitos com seu processo de avaliação). A ausência de resposta destes transparece que esta mudança curricular ocorreu de forma tranquila, fato este não compartilhado pela maioria do conjunto pesquisado.

FIGURA 31 – Porcentagem das respostas da questão 30: Você considera que foi preparado para realizar avaliações adequadas ao Currículo do Novo Ensino Médio?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Agrupamos as respostas a esta questão em três quadros diferentes, por fim realizaremos a verificação das respostas dos professores que apontaram a falta de preparo para avaliar neste contexto do NEM. A separação das respostas levou em consideração, ao indicar as dificuldades nas falas dos professores, estes três elementos: no primeiro grupo: aquelas relacionadas aos estudantes; a formação e implantação do novo currículo; no segundo e no terceiro: aquelas relativas ao currículo.

No primeiro grupo, identificamos quatro respostas. A do P3 que apontou como dificuldade: “A mentalidade dos estudantes que continuam pensando no currículo anterior.” Assim como, P14, que pontuou questões relativas aos estudantes, mas anterior ao EM, destacando que “Que os alunos não estão desenvolvendo adequadamente os conhecimentos básicos.” Do mesmo modo, P15 analisa que “A capacidade de compreensão e necessidade de interpretação em que os alunos não fortalecem as mesmas, que ficam a cargo só das aulas de Português e o conteúdo diminutivo.”, colaborando com a fala do professor anterior. E por fim, P7, o único que neste grupo pontuou dificuldades inerentes à verificação da aprendizagem como dificuldades, considerando que “Os alunos são acostumados à prova estilo ENEM, se não for

assim, não é avaliação.” Trazer o foco das dificuldades de mudança de currículo para os estuantes é supor que a mudança de currículo por si só já promova uma mudança de senso destes estudantes sobre o processo de educação realizado no espaço escolar, sem levar em consideração o currículo como um campo de disputa, ainda mais para uma juventude que não se vê significada neste espaço.

Refletir sobre estes aspectos, principalmente com estes adolescentes, é de suma importância para permitir que eles signifiquem o local dos estudos nas suas vidas e na formação de suas identidades. Mas o que falar do posicionamento dos docentes, cujas respostas estão no segundo grupo, e que apontam para a reflexão destes sobre sua prática? Mais quatro respostas formam esta seção. Destas, a da P13 indica como problemática “Compreensão sobre as trilhas.’, ou seja, a falta de entendimento sobre esta parte do currículo. Isto é apoiado pelo dito por P18 no que “A falta de conhecimento e apoio das regionais e das unidades escolares, até agora, a prática é muito solta.” Assim também por P4 quando indica “Ausência de formação para os docentes com mais objetividades.” Cabe pontuar aqui que este processo de implementação do novo currículo se dá em meio à pandemia, em um formato remoto, e em meio a angústias pessoais como a própria doença e a perda de amigos e familiares. Como esperar lograr êxito em um processo tão conturbado? Para encerrar este bloco temos a fala de P31 que faz uma ponte entre a questão da ausência de preparo para lecionar neste novo quadro e questões do próprio currículo que serão apontadas no bloco de respostas a seguir, este aponta como questão de obstáculo “Falta de qualificação profissional para atuar em determinadas áreas, educação bancária, diminuição da carga horária de ciências humanas, etc.”

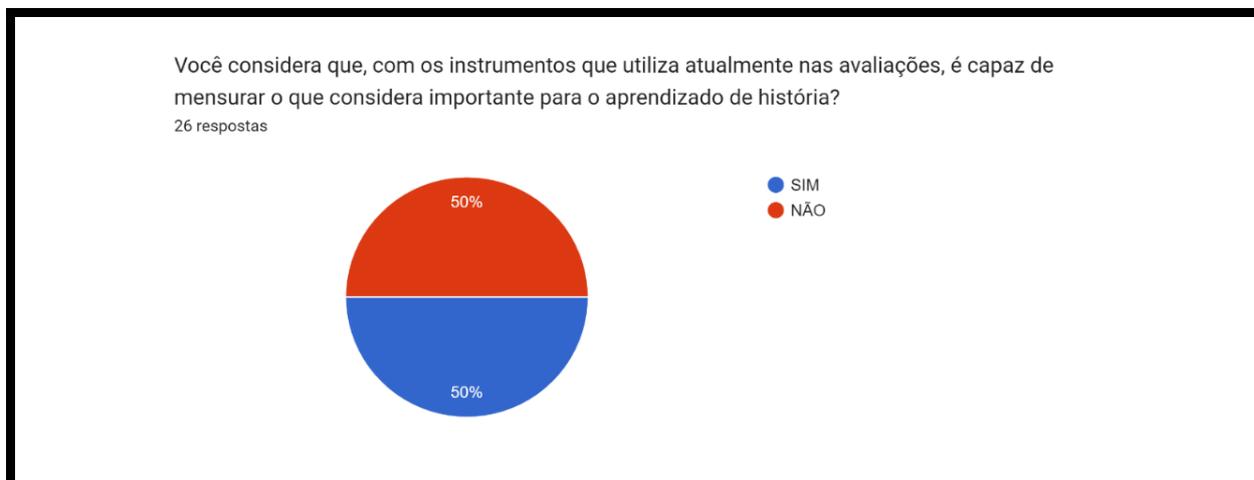
No terceiro bloco de respostas, com foco nas questões do currículo, enquadramos a quatro respostas em dois grandes subgrupos, as falas de P11 sobre “Tempo que restou para as disciplinas da BNCC.” e P21, indicando a “Diminuição das disciplinas básicas em lugar de um número excessivo e desnecessário de eletivas fora do campo de conhecimento dos professores.”, que criticam como o currículo em sua grade reorganizou os tempos e elementos de aprendizagem. E no outro grupo, respostas que contextualizam a avaliação, na prática deste novo currículo: P26 aponta “Pouco tempo de aula para fazer avaliações”, enquanto P24 diz que “São muitas disciplinas para avaliar e muitas deles fogem do domínio do conhecimento do professor.” Estas duas respostas apontam para processo de mudança que ocorreram na FGB com a diminuição de duas para uma aula semanal de história nos primeiros e terceiros anos do ensino médio, e também da reorganização curricular com componentes complementares e das trilhas, que acabam por desafiar o professor nas suas atividades de avaliação.

Antes de trazer as respostas de P9 e P27 (pois P23 e P28 não responderam esta questão) enfatizamos que no bloco de respostas que pontuou a dificuldade sobre a formação a questão da avaliação não foi citada como problemática, ressaltando o caráter de conformismo por parte da maioria dos docentes em relação a este tópico. Diferente das falas de P7, P24 e P26. Estes três docentes trouxeram dificuldades no processo de avaliação decorrentes do confronto entre manutenção e inovação de práticas de avaliação de aprendizagem neste cenário desafiador. Contudo, são vozes que apontam para aquilo que já existia, por exemplo, os componentes de sociologia e filosofia possuíam uma aula por semana, mas não aparecia como problema para o ensino de história como aparece hoje, mas para o campo das ciências humanas, sim, exigindo que os professores desta área repensem em conjunto como ter um espaço menos problemático dentro deste currículo.

As duas últimas respostas analisadas são dos docentes que pontuaram insatisfação com sua prática avaliativa. Interessante que estas se dividiram tal qual no terceiro bloco, ou seja, trouxeram nas suas falas o contexto do currículo, o que possibilitou valorizá-las e contextualizá-las como complemento a outras respostas. No que se refere à temática dos conteúdos e seu relacionamento com o currículo, temos a fala de P9: “Os conteúdos trabalhados nas Unidades Curriculares não são valorizados pelos estudantes, professores e gestão.”, tal posicionamento indica um desmerecimento da normativa educacional dentro do ambiente de sua execução, ou seja, proponentes desta documentação legislativa educacional e executores dela não dialogam. No debate sobre a preocupação com a avaliação e com o novo arranjo curricular, temos P27 que traz em sua resposta a sua apreensão em “Dar nota nas eletivas. Boa parte dos estudantes não se interessa pelas disciplinas das trilhas.”. Nesta última resposta há uma confusão entre as trilhas e as eletivas, mesmo que em ambas o período letivo seja menor que um ano (apenas seis meses), nas eletivas não há nota e existe o desafio de avaliar os estudantes para o direcionamento do seu aprendizado, enquanto nas trilhas existe o registro das notas das atividades de verificação de aprendizagem.

Sendo assim, voltamos o olhar para a avaliação e seus instrumentos. O que fazer para superar os desafios apontados por esta nova forma de trabalho? O foco da questão a seguir não é olhar apenas o currículo, mas o diálogo deste com o ensino de história em suas diversas vertentes em tal contexto. Indagamos na questão 32 se os instrumentos de verificação de aprendizagem são exitosos em determinar a assimilação dos conhecimentos em história. Nesta questão, passamos a observar elementos mais específicos da didática da história e não dos fundamentos da pedagogia em ação, na prática docente.

FIGURA 32 – Porcentagem das respostas da questão 32: Você considera que, com os instrumentos que utiliza atualmente nas avaliações, é capaz de mensurar o que considera importante para o aprendizado de história?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Ao observar as respostas em que 13 dos entrevistados dão um retorno positivo, 50%, enquanto a mesma porcentagem traz uma percepção negativa quanto à sua prática, imediatamente recordamos do perfil inicial que apontava apenas um quarto do grupo com esta percepção negativa. Assim, decidimos averiguar nas questões seguintes os posicionamentos destas 3 parcelas de docentes, a metade que se diz satisfeita e com instrumentos eficazes, o quarto que se diz insatisfeito e com instrumentos ineficazes, e o outro quarto que se diz insatisfeita e com instrumentos eficazes além do grupo que não se encaixa nestes três perfis.

Em síntese, dos 13 afirmativos, dois são daqueles que indicaram ter sido preparados para avaliar no novo currículo, mas os 11 restantes afirmaram que não. Logo, o que levou este grupo maior a ter afirmado que sua prática de avaliação é satisfatória? Ao mesmo tempo, das afirmações negativas, além dos 5 que já demonstravam insatisfação, temos mais 7 que responderam estar satisfeitos, mas não preparados, e um que apesar de se mostrar satisfeito e preparado, diz não ter ferramentas para realizar esta avaliação, fato este bastante confuso, por sinal.

A fim de ter um melhor entendimento sobre estes posicionamentos, as duas próximas perguntas buscam uma visão pessoal e um de execução deste currículo, que procuram entender melhor este jogo de interesses e a postura dos docentes neste campo.

Na questão 33 (de resposta optativa e pessoal), obtivemos 12 respostas, o menor quantitativo neste bloco de questões. Esta indagação desejava saber dos docentes o que consideravam importante avaliar em História? Este conjunto de respostas foi organizado em dois blocos, que passaremos a expor adiante. Um primeiro conjunto com foco no concreto,

materializado através dos conteúdos, segundo o exposto por três professores e suas respostas a seguir: P3: “Todos os conteúdos ministrados nos bimestres.” P21: “A interpretação do estudante em relação ao tema estudado.” P24: “Conhecimento de conteúdos.”

No segundo bloco de análise das respostas da questão 33, temos aquelas voltadas para a subjetividade, para um entendimento historiográfico mais complexo que rompe com o conteudismo e isto é muito importante quando observamos a docência no EM. foram ao todo sete respostas, dos quais quatro focam a questão do senso crítico; P14: “O senso crítico do aluno.”, P13: “A visão crítica do aluno sobre o conteúdo estudado e relacionar os acontecimentos do passado com o nosso cotidiano.”; P18: “A Criticidade e o pensamento dentro de vários contextos históricos.” e P32: “a percepção do tema ao tempo que um olhar crítico paralelo as atualidades.”

As outras três respostas, ainda no conjunto exposto acima, tratam de uma percepção mais historiográfica, mesmo que não incluam nestas o senso de criticidade, conforme apontando no grupo anterior. Por exemplo, P11, observa na sua avaliação a “Capacidade dos alunos de atribuírem sentido aos fatos históricos.”; por sua vez P4, amplia estas relações da história para além daquela entre seus sujeitos valorando “Os conhecimentos que estão além do currículo, referindo-se aos locais e os aprendizados no cotidiano dos discentes”; por fim P15 traz na sua prática de verificação do aprendizado, “Incitar e incentivar a compreensão não só do conteúdo escrito, mas como somos agentes históricos necessitamos da compreensão da História para seguir em desenvolvimento da sociedade.”

Ainda temos a resposta dos docentes que indicaram insatisfação com sua prática; P9 que enfoca “o entendimento de contextos passados em sua relação com as construções do presente.”, trazendo uma visão mais própria do entendimento historiográfico; e P27 com uma postura mais crítica ao desenvolver através da avaliação uma postura no sentido de alcançar “A compreensão dos processos históricos, desenvolvimento do pensamento crítico.”

No caso do primeiro bloco, com a avaliação focada no concreto, fundamentada na escrita e na leitura, as provas e atividades baseadas em um modelo de memorização possuem grande chance de sucesso, mas o que considerar sobre o aprendizado neste ambiente? Enquanto estes conteúdos podem não ter significado para os estudantes, a memorização torna este aprendizado, quando ocorre, enciclopédico. Que sentido tais saberes teriam para a vida destes jovens? Muito pouco, pois estes não estariam conectados com a realidade vivenciada por eles.

Já no processo de verificação pelo senso crítico ou pela contextualização, as tarefas e avaliações em história devem ser pautadas na análise documental e de textos acadêmicos, buscando coletar nas respostas dos estuantes o senso de compreensão dos processos e conceitos

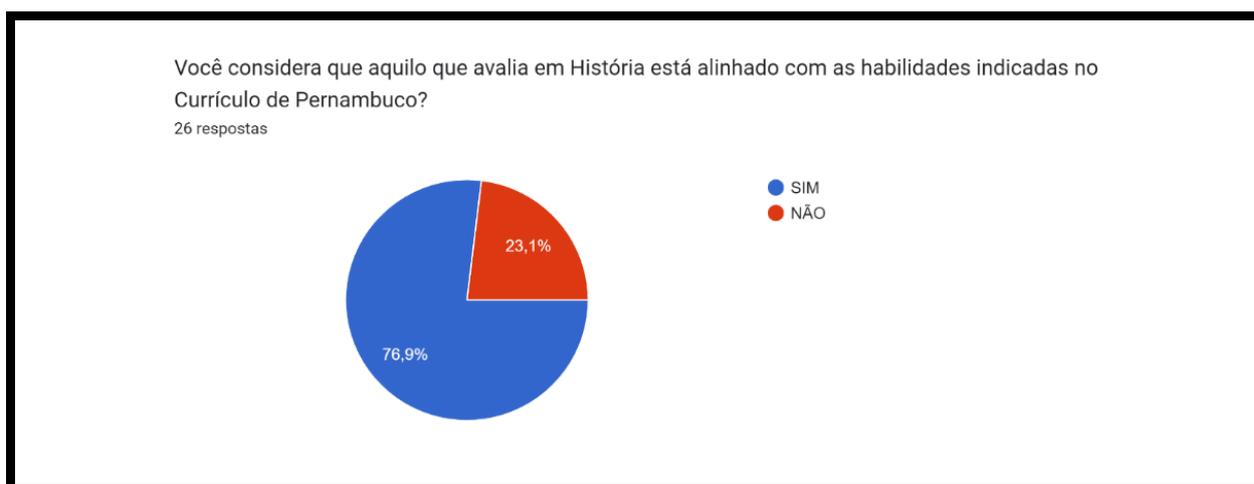
históricos ensinados durante as aulas. Assim, o conteúdo não é o todo, mas o fio condutor que releva a compreensão deste jovem sobre as vivências produzidas neste período de escolarização.

Desta maneira, se na resposta de P27 observa-se uma preocupação com o processo de verificação em si que se consubstancia pela mudança não só de entendimento, mas de postura dos discentes; a prática de P9 restringe esta avaliação ao básico, ou seja, o aprendizado de uma habilidade baseada no ensino da história: a compreensão temporal.

A verificação de aprendizagem em ensino de história no ensino médio necessita mudar o seu foco do conteúdo (sem, contudo, reduzir o que se avalia a este elemento mesmo que este seja importante durante o percurso de escolarização em história), para buscar um protagonismo no estudante, e na identidade construída por este jovem através do ensino de história. Neste contexto, a verificação da aprendizagem por habilidades é mais objetiva nesta avaliação do que aquela que analisa através, apenas, dos conteúdos. Buscamos assim uma polissemia deste elemento, assim como ocorre no entendimento sobre o currículo.

Em se tratando de habilidades, voltamos à nossa escrita para verificação das respostas. A questão 34 deseja saber se esta avaliação por parte dos docentes está alinhada com aquilo proposto pelo Currículo de Pernambuco, não se há preparo para esta atividade.

FIGURA 33 – Porcentagem das respostas da questão 34: Você considera que aquilo que avalia em História está alinhado com as habilidades indicadas no Currículo de Pernambuco?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Nesta porcentagem percebemos a semelhança com as respostas da pergunta 29, que apresentou um quarto das respostas em desacordo com a pergunta (seis docentes) e três quartos em concordância (vinte docentes). Das seis respostas negativas, três vieram do grupo de cinco

professores que se diziam insatisfeitos e despreparados com as formas de avaliação exercidas, as outras três respostas vieram: duas de professores que se sentem satisfeitos, mas não capacitados e uma de um docente que afirmou satisfação e capacitação para a prática de avaliação, no caso, esta última resposta é bem estranha e incoerente, pois o que impede um docente capacitado de realizar uma prática avaliativa dentro do contexto das normativas estabelecidas? Quanto aos demais, mesmo levando em conta a satisfação com o modelo adotado, a falta de capacitação e conhecimento sobre as normas nos convida a um exame mais aprofundado deste grupo de respostas.

Na análise da maior parte das respostas desta seção, vinte respostas positivas, temos o seguinte quadro. Uma minoria de dois respondentes que se sente satisfeita, conhecedora das normativas, capacitada e com instrumentos eficientes. Que seria aquele com retorno mais coerente. Outro grupo menor, também com duas respostas, que apesar de afirmar avaliar conforme o currículo, não consideram ter sido preparados e com instrumentos eficientes: um deles conhecedor nas normativas e outro que afirmava desconhecer-las. Esta última resposta é bem destoante, pois, desconhecendo as normas de trabalho e considerando suas ferramentas de avaliação não exitosas, como é possível avaliar dentro deste currículo?

Para este conjunto de respostas positivas, também há um grupo maior que se sente satisfeito, mas não capacitado em sua prática de avaliação, totalizando dezesseis respostas (dez destes consideram seus instrumentos de avaliação em ensino de história eficiente e seis ineficientes). Esta análise a partir dos instrumentos traz uma problemática bem interessante para esta pergunta: como pode diante da falta de um direcionamento a realização de uma avaliação assertiva, ainda mais quando três destes docentes desconhecem as documentações sobre a avaliação como normativa e no currículo? Outros dois conhecem o currículo, mas desconhecem a normativa sobre a avaliação, o que também gera insegurança sobre estas atividades de exames de aprendizagem escolar em ensino de história. Assim, dentro deste grupo de 20 respostas que considera avaliar cumprindo o currículo, temos sete que têm em sua resposta, indica muita problemática, pois alguns destes sequer conhecem o currículo estadual, ou a normativa de avaliação, ou ambos!

Se o cumprimento deste currículo em suas especificidades já é algo bastante desafiador, o que dizer quando passamos a investigar o que estes docentes consideram sobre a avaliação, conforme indagado na questão 35. Esta pergunta foi a questão aberta com maior quantidade de respostas de todo o formulário, vinte e cinco. Apenas P28 não respondeu, contudo, verificou-se que um grupo considerável não compreendeu o teor desta questão, deixando de definir o que

considera como avaliação e passando a realizar uma autoavaliação da sua prática de verificação da aprendizagem como resposta a esta indagação.

As respostas para esta questão foram agrupadas em quatro blocos, sendo aquelas do grupo que informou no início desta seção estar insatisfeito com sua prática avaliativa, analisadas separadamente. No primeiro bloco, temos o grupo de respostas monossilábicas que, ao invés de realizar uma conceitualização da avaliação, se propuseram a realizar uma autoavaliação da sua prática de exame de aprendizagem dos seus alunos. Neste quadro, computamos nove das 25 respostas (quase um terço). Encontramos neste grupo respostas como “Satisfatória” (2), “Boa” (1), Importante (1), “Precisa melhorar” (2), “Autoavaliação” (1), “Mecânica” (1) e “um complemento do todo” (1). As três últimas apontam para marcas da avaliação, e que de certa forma refletem não só o modelo que pauta esta prática, mas a identidade do próprio docente. Em alguns casos, a necessidade de mudança é bem explícita. Em outros, as respostas apontam para uma tranquilidade ou incorporação de características que privilegiam a adaptação a este movimento de mudança.

O segundo bloco, com 4 de respostas, agrupa aquelas que pautam a avaliação com foco no estudante, sendo elas, as dos docentes P24: “O aluno demonstrar o que aprendeu.” P13: “Um método de observação do aluno em relação ao assunto estudado.” P14: “Sendo uma forma de despertar no aluno seu senso crítico para sua vida.” P31: “Entendo a avaliação como uma forma dos alunos construírem seu próprio conhecimento histórico a partir de suas próprias vivências.” As respostas de P31 e P14 apontam para a avaliação como parte do ensino de história, como promotor de mudança de comportamento e reflexão sobre a própria vida, se aproximando bastante da resposta de P7 que trata esta atividade como autoavaliação. Por sua vez, a visão mecânica da avaliação, destacada por P15, é observada em P13 e P24 que percebe a verificação do conhecimento adquirido nas aulas como comprovação do cumprimento do currículo pelo aprendizado dos alunos. Compreendemos importante para a atividade pedagógica que ocorre em ambiente escolar a vivência do currículo em sua plenitude. Mas, pautar a avaliação apenas no documental, sem levar em conta o quanto os jovens se desenvolvem ao entender a história como uma ciência que permite ampliar seu horizonte de compreensão sobre si e sobre o mundo ao seu redor, é limitar o aprendizado ao processo de validação estritamente aquilo que está pautado na política pública, uniformizando os processos que ocorrem na escola. A ambiguidade da resposta de P24 é bem sintomática neste processo, pois não indica a baliza desta avaliação, como realizado por outros docentes. Ou seja, pode ser através do currículo, ou não, pois ele pode ter aprendido valores, conhecimentos, conceitos e processos não valorizados na matriz documental.

Já no terceiro bloco, com mais quatro respostas, identifica-se o ato avaliativo como um processo, ora percebido favoravelmente, como visto nas falas de P4 que abrangem esta como: “Uma avaliação ampla que busca contemplar que respeita os processos de todos envolvidos.” E P19 ao indicar que: “A avaliação contínua ajuda a acompanhar o desenvolvimento do aluno e auxiliar possíveis dificuldades.” Ora vista como elemento desfavorável, como apontado por P20: argumentando que “A avaliação é uma imposição da escola, me refiro às provas tradicionais. O professor se sente preso porque esse tipo de imposição parte de cima.” E ora trazendo certa neutralidade como P2 ao alertar que: “A avaliação deve ser diária.” Compreender a avaliação como um processo é importante tanto para os docentes, como para os estudantes, pois o peso indicado por P20 pode ser ressignificado pela renovação das práticas avaliativas. É importante também trazer a avaliação, conforme P2 alerta, como um ato do cotidiano, e não pontual, que respeite os envolvidos (isto colabora para uma avaliação dialógica), e que direcione a atividade do docente, conforme expresso por P4 e P19 respectivamente.

O quarto bloco, também com quatro respostas, traz uma perspectiva mais metodológica: conteúdos e processos são percebidos, mas nem sempre explícitos nas respostas. Elas também seguem em direção de compreender o papel do professor e do estudante neste momento. Por exemplo, as respostas de P12: “Ela representa o resultado do ensino aprendizagem.” e P26: “Parte de um processo de aprendizado”, que se complementam, ao indicar a avaliação como meio e fim da prática. Meio como orientadora, e fim como materialização do processo. Na fala de P10, percebemos a relevância da significação da avaliação em sala de aula, mesmo trazendo uma perspectiva mais tradicional e técnica, conceituando-a como: “O ato de mensurar a eficiência da construção do conhecimento.” Por fim, o apontamento de P18: “Procurando alinhar com as novas tecnologias.” Que será tratado mais específico adiante.

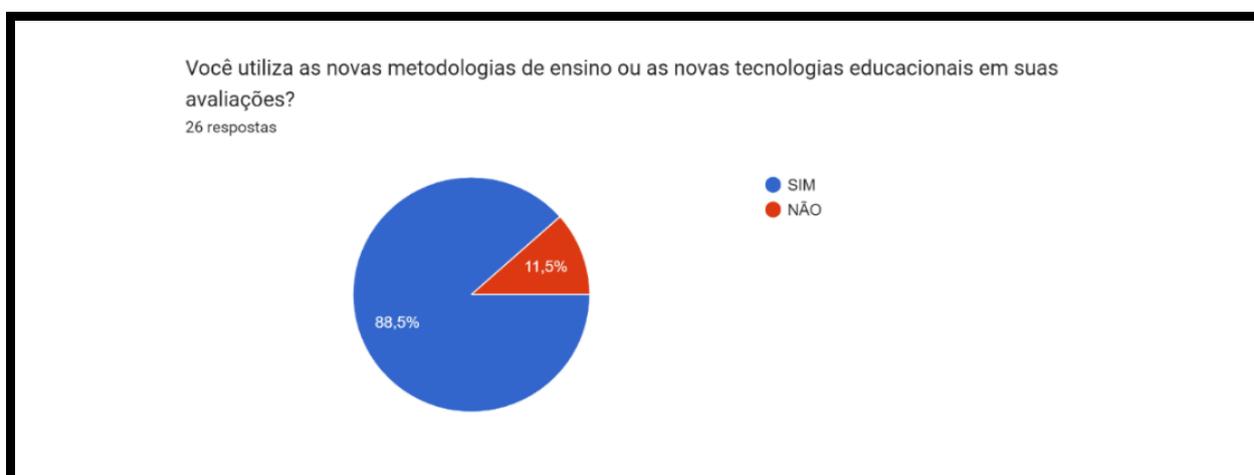
Destacamos que boa parte destas respostas possui sinergia com o que foi apontado pelos docentes como o que seria importante avaliar em história. Contudo, realizar esta comparação neste quadro alongaria ainda mais esta análise. Assim, faremos esta observação apenas com o grupo dos professores que relataram insatisfação com sua prática. Deste grupo, apenas P28 não respondeu à questão. Ao considerar as outras respostas, percebemos um aprofundamento no debate, mesclando elementos dos blocos analisados acima. Para P9 é “Uma ferramenta importante para fazer parte da construção de conhecimento” e sua avaliação procura averiguar as relações que os estudantes fazem entre o passado e o presente. Já P27 situa: “Procuro desenvolver várias atividades para atender as necessidades dos e das estudantes. Gosto de trabalhar com imagens, músicas e tecnologias.” Sua metodologia procura desenvolver o pensamento crítico nos alunos e como estes compreendem os processos históricos.

Os outros dois docentes não trouxeram elementos para fazer esta análise; P23 insere a avaliação no cotidiano da sua prática ao afirmar: “Procuro avaliar meus discentes no dia a dia. Observando o seu engajamento e participação durante as aulas.” e P10: considera “Necessário algo que lev [leve] em consideração o estado emocional do avaliado.” Nesta última resposta, temos a influência do processo da pandemia nos processos educacionais dentro do ambiente escolar. Essa avaliação do emocional dos estudantes deve ser realmente realizada diariamente por observação, mas vai além da questão do ensino de história, cabendo isto ser realizado por toda a equipe escolar.

Neste sentido de notar o holístico dos discentes, quanto a avaliação, a prática indicada por P7 de autoavaliação é de grande valia, não só para entendimento deste estado emocional dos alunos, mas por verificar seu aprendizado e como este promove seu desenvolvimento nos processos educacionais vivenciados na escola. Se faz necessário refletir até que ponto as mudanças trazidas pelo currículo dialogam com a tradição e manutenção de práticas já perpetuadas na escola ou se ativam mudanças promotoras de inovação, possibilitando a realização de novas formas de avaliar e que façam sentido quer para os discentes, quer para os docentes.

Dentro deste tópico, nos encaminhamos para o último questionamento desta seção, cujo foco é o uso de tecnologias em sala de aula, conforme apontado por P27 na resposta à questão anterior. Esta pergunta é acessória nesta pesquisa, mas visa compreender como o novo, além da mudança curricular, foi sendo absorvido e tratado neste processo de modificação de práticas educacionais inseridas na nova realidade. As respostas a esta pergunta estão expostas no gráfico abaixo.

FIGURA 34 – Porcentagem das respostas da questão 36: Você utiliza as novas metodologias de ensino ou as novas tecnologias educacionais em suas avaliações?



Fonte: Google Formulário. Autor: Silva (2023)

Os dados desta última pergunta apontam para a questão da incorporação de novas tecnologias nas metodologias de ensino. Inicialmente percebe-se que a maioria faz uso destas ferramentas. As três respostas negativas apontam para contextos totalmente diferentes P7 que apontou como grande desafio a questão de que os estudantes no contexto deste docente por ainda terem uma visão de avaliação voltada para o ENEM, e neste caso o uso de tecnologias tanto nas aulas quanto no exame de verificação de aprendizagem realmente fazem pouco sentido. E os casos opostos de P16 e P28, o primeiro que se sente totalmente capacitado para realizar as avaliações, mas que pelo seu silenciamento possui um perfil muito tradicional, o que justificaria a ausência do uso destas ferramentas e o segundo que ao apontar a falta de capacitação para exercer a avaliação neste cenário, pode justificar este não uso pela incompreensão destes mecanismos em tal contexto, sendo menos danoso a ausência destes para não causar prejuízos aos estudantes. As 25 respostas positivas serão tratadas na seção adiante.

g) Sobre o uso de novas tecnologias nas avaliações. (Seção 7)

Bem, as duas últimas indagações do questionário foram de resposta optativa e desdobradas segundo o exposto na pergunta 36. Caso a resposta fosse afirmativa, pediu-se para descrever o uso destas tecnologias na questão 37 e, caso fossem negativas para o uso das tecnologias, encaminhou-se para detalhamento desta situação na pergunta 38, a última do formulário.

Das 23 respostas positivas ao uso de tecnologias indicadas na pergunta 36, quinze foram detalhadas no item seguinte. Procuramos também agrupar o retorno dado por estes professores em blocos, conforme realizado anteriormente. Duas destas respostas foram mais vagas, nove indicavam o uso na prática em sala ou acessória a ela, e mais quatro pontuando o uso em processos de avaliação. Lembramos que oito entrevistados não deram retorno a esta questão.

Destas respostas mais vagas, a de P26 indica fazer este uso: “De várias formas, de acordo com a necessidade.”, ou seja, não especifica o uso desta ferramenta. A segunda resposta, feita por P13 “Seia [seria] bom uma formação para o professor ter segurança de utilizar as novas tecnologias em sala de aula.”, desta forma, tem-se a ideia de que o docente faz uso destas ferramentas, mas desejaria aprimorar o seu uso. Ambas as respostas indicam a abertura para mudanças no ambiente educacional.

Do segundo grupo de respostas, temos aquelas que fazem um uso mais tradicional para complementação das atividades em sala de aula (3 respostas): P4 “Para pesquisas”, P14 “Nas

pesquisas”, P22 “Internet para pesquisar.” Algumas possibilidades que vão além da busca de conteúdo complementar, mas ainda com foco na metodologia (3 respostas) P3: “Usando ferramentas disponíveis nas diversas plataformas.”, P31: “Utilizo de diversas formas, pesquisas no ambiente virtual, documentários, plataformas virtuais, etc.”, P27: “Solicito a produção de vídeos e podcasts [podcasts].” possibilitando a diversidade de recursos utilizados em sala de aula para introdução e aprofundamento dos conteúdos.

Por fim, ainda neste segundo grupo, ainda percebemos mais três respostas que apontam o uso destas tecnologias para auxiliar na execução de atividades e não meramente na busca de informações e conteúdo. Nestes exemplos temos: P15 ao situar: “O uso do Google form [forms] ou e-mail para entrega ou envio de exercícios e atividades.”, e de forma mais direcionada do uso destas ferramentas, a fala de P19: “Desenvolvimento de projetos nas redes sociais, produção de conteúdos audiovisual, etc.” e P18: “Criando oportunidades de visitar museus de forma on-line, utilização das redes sociais, atividades eletrônicas, etc.”

No terceiro grupo, que cita o uso de tecnologias voltadas para a avaliação, temos mais quatro respostas. Duas delas se voltam para a incorporação das verificações à aprendizagem por meio de instrumentos digitais, asseverado por P9: “preenchimento de gabaritos por qrcodes, atividades onlines [on-line]” e P24: “Para formulários/prova e trabalhos em grupo”. E mais duas com o uso destas tecnologias de forma mais lúdica, conforme pontuado nas falas de P32: “Uso de quiz online... Uso de plataformas avaliativas.” e P11: “Avaliações baseada em jogos.”

Sendo assim, o uso destes materiais também gera a reflexão sobre procedimentos da avaliação que sejam mais pertinentes a cada metodologia aplicada pelo professor. No caso da resposta à pergunta 38 sobre o não uso destas ferramentas, nenhum dos 3 respondentes fez este detalhamento, o que nos impede de realizar uma reflexão mais profunda sobre esta situação.

Este diálogo com os professores através de formulário, auxiliou na delimitação do trabalho de reflexão sobre a avaliação, trouxe algumas pistas sobre como os docentes encaram este processo, mas sobretudo a necessidade de realizar também um diálogo entre as documentações normativas apresentadas nesta pesquisa e a prática docente. Com estas informações e com o referencial teórico estabelecido, passamos a refletir como esta formação de professores ocorreu e como aplicar uma melhor forma de orientar os processos de avaliação neste novo currículo pela pesquisa-ação, materializado no objeto pedagógico analisado a seguir.

4.3. DIÁLOGO COM O TRABALHO DOCENTE: O PRODUTO PEDAGÓGICO.

Nesta última parte da pesquisa, trataremos do objeto pedagógico produzido a partir desta pesquisa acadêmica. O livro digital: *O X da questão – Propostas de Avaliação no Novo Ensino Médio em Pernambuco para o Componente Curricular História*, traça, a partir da divisão curricular estabelecida pelas normativas educacionais, sugestões para atividades e instrumentos de avaliação neste novo contexto de ensino. Este material tem como foco a formação continuada dos professores de história da rede estadual de ensino médio de Pernambuco, procurando contemplar os desafios da formação geral básica (FGB), dos Itinerários Formativos (IF – Trilhas e humanidades, específicas ou integradas) e das eletivas.

Sendo assim, o material didático trará um recorte para cada uma destas vivências do currículo. As da FGB e do IF, fundamentando as propostas de avaliação nas habilidades ali listadas e compreendidas dentro dos seus contextos específicos, e da eletiva pelo desenvolvimento das temáticas propostas, para a produção do produto final, tendo como balizador avaliações diagnósticas. Como fundamentação para a produção do livro digital, teremos: documentação normativa estadual, no que se refere à metodologia e organização dos tempos de ensino e às orientações didáticas estabelecidas no currículo de Pernambuco. Estas orientações são voltadas para o ensino de história para o EM, mas precisam: I - se adequar as organizações trazidas nas normativas, II – ter um caráter interdisciplinar no que concorre ao diálogo com as outras áreas do conhecimento, bem como as diversas formas como o estudo de história é apresentado neste currículo.

No que se refere às questões da FGB de história, temos o desafio do tempo pedagógico associado à lista de conteúdo do currículo. Uma alternativa de saída para esta situação é a complementação dos conteúdos através de pesquisas, com aprofundamento destes em sala de aula. É necessário deixar claro que, neste formato de currículo, os conteúdos são ferramentas para o aprendizado e não o foco da aprendizagem, esta se volta para a apropriação de habilidades. Possivelmente é este diferencial que delimita os docentes que já colocam em prática a materialização deste currículo em sua prática. Desta forma, a avaliação na FGB deve se voltar à verificação da apreensão destas habilidades estabelecidas no currículo de história e não nos conteúdos que pautarão as atividades para o desenvolvimento destes.

A adoção de um currículo por competências implica, necessariamente, na ampliação da noção de conteúdo, o qual deixa de ser compreendida em sua dimensão conceitual e passa a considerar as dimensões procedimental e atitudinal. (Carie, Lima e Giavara, 2022, p.89).

Neste modelo de currículo, além da vivência do estudo dos conteúdos, se desenvolve um aprendizado a partir da análise historiográfica (dimensão procedimental) e o desenvolvimento de valores possibilitado por tal aprendizado (dimensão atitudinal). Logo, a complexidade deste aprendizado exige uma avaliação que considere em seu exame, além da substância do que se aprende, o contexto e o produto deste aprendizado, como o método e o desenvolvimento da identidade deste jovem.

Esta mudança de comportamento sob a avaliação não é algo pontual, mas um processo de ruptura movido pela reflexão do trabalho em sala de aula. Parte de uma pesquisa e a análise dos diálogos entre professor e estudantes, bem como docentes e instâncias educacionais superiores. O desdobramento do currículo do ensino médio para o trabalho escolar através de eletivas e unidades curriculares das trilhas (ambas em organização de tempo semestral), problematiza ainda mais o ensino das ciências de referência e isto inclui aquilo ensinado em história neste contexto e na forma como este aprendizado é avaliado devido à redução deste tempo de ensino.

No tocante às trilhas, a multiplicidade de possibilidade de unidades curriculares impede neste trabalho propor uma análise, na qual estes caminhos sejam examinados. Pela pesquisa, decidimos delimitar esta observação as oito unidades curriculares apontadas pelos docentes na pesquisa: Conhecendo a Comunidade; Construção e Reconstrução de Território; Cultura, Identidade e Diversidade Cultural; Diversidade e Comunidade; Ética e Cidadania; Justiça e direitos humanos; Paixão, razão e consumo; Política e Participação. Na análise desta parte, verificaram-se não só as habilidades indicadas nas orientações, mas os eixos estruturantes sob os quais estas temáticas de estudo das humanidades foram fundamentadas (Investigação Científica / Processos Criativos / Mediação e Intervenção sociocultural / Empreendedorismo).

Quanto ao trabalho de ensino de história nas eletivas, o processo de avaliação, por não exigir a produção de uma nota, deve ser mantido apenas para orientar o andamento do trabalho docente e guiar o aprendizado dos estudantes. Ressaltamos que a ausência de nota registrada em diário de classe não é impedimento da realização destes exames de aprendizado e podem auxiliar os estudantes a compreender as várias possibilidades de avaliação no trabalho escolar.

Votando para as questões curriculares, quando se examina o organizador curricular de história para a FGB do EM, verificamos do mais específico para o geral: os conteúdos listados para aquela unidade, os objetos de conhecimento retratados, as habilidades da área indicadas no currículo estadual e a correlação com as habilidades da área designadas na BNCC. São destas habilidades por área da base nacional que são fundamentadas aquelas listadas nos currículos locais. Ao todo, a base aponta seis áreas de habilidades, sendo o condutor dos livros didáticos

para o EM após a reforma. Cada um dos seis livros trata em específico de uma destas habilidades e suas habilidades desdobradas. Estas são independentes do conteúdo, por isto os livros didáticos formulados a partir da reforma não possuem uma cronologia de conteúdos, mas tratam destes no contexto de aprendizagem das habilidades.

Como os currículos locais foram organizados por conteúdos agrupados cronologicamente e não pelos seis eixos temáticos da área, trabalhar com este material didático é muito confuso. Porém, foi sob esta estrutura tradicional que estes currículos, como o de Pernambuco, detalharam as diversas habilidades para cada unidade didática bimestral. Elas também não estão agrupadas por áreas de habilidade conforme os livros trazem em seus eixos temáticos.

A centralidade do ensino sobre os conteúdos é bastante problemática, pois reforça traços do ensino de história que podem ser importantes, ou interessantes no EF, mas que no EM trazem o reforço de uma tradição que pode não ser mais tão atraente para este jovem. Talvez tratar o ensino de história no EM, com a simplicidade da cronologia como fio condutor do aprendizado deste estuante signifique reforçar que se este estudante não realizou este aprendizado no EF, poderá fazê-lo no EM o que não é uma verdade, haja vista estes mesmos conteúdos ao serem tratados com a complexidade da interdisciplinaridade própria desta etapa da educação básica ganham novos contornos. Abaixo apresentamos um quadro-síntese deste organizador curricular para o EM, cabe assinalar que esta análise é anual, sendo o detalhamento bimestral demonstrado no objeto pedagógico (livro digital).

QUADRO 6 – Análise de Conteúdos e Habilidades do Organizador Curricular de História por série do Ensino Médio.

ANÁLISE DO ORGANIZADOR CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO					
	AULAS ANUAIS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS LISTADOS	HABILIDADES PRETENDIDAS	ÁREAS DESENVOLVIDAS
1º ANO	40	16	24	7	5
2º ANO	80	12	28	7	4
3º ANO	40	20	41	9	5

Fonte: Próprio Autor, Silva (2023)

Quando o professor do EM passa a olhar as áreas e habilidades que serão tratadas em cada unidade, como os conteúdos serão tratados e avaliados terão um padrão que facilitará tanto o processo de ensino para os estudantes, pois estes compreenderão as habilidades, no contexto dos conteúdos, quanto para o professor que poderá ajustar melhor seus objetivos de verificação de aprendizagem criando instrumentos mais apropriados para este exame de desenvolvimento discente.

Percebe-se que, quando o ensino de história toma como foco as habilidades ao invés dos conteúdos, pode trabalhar estes através de recortes, pautando o trabalho de ensino de história na escola pelo conjunto de temas apresentados nos temas presentes no currículo nacional. Como estas habilidades possuem quantitativo menor que a lista de conteúdos, pode-se focar naquilo que é mais importante para a aprendizagem histórica e o desenvolvimento de um senso crítico dos estudantes ao invés de priorizar o acúmulo de conteúdos e suas minúcias.

Este quantitativo de habilidades para o EM do componente curricular história soma 23. Há a repetição de alguns entre as séries, o mesmo não ocorre com os conteúdos específicos para cada ano desta etapa. Contudo, por meio da atividade focada nas habilidades, é possível também revisitar estes durante as aulas a fim de provocar um entendimento maior das habilidades em processo de aquisição ou dos próprios conteúdos estudados.

Também é importante detalhar a diferença entre objetos de conhecimentos e conteúdo, pois um mesmo objeto, como uma temática histórica, pode agrupar mais de um conteúdo a fim de que este seja mais bem contextualizado, o que demanda do professor uma melhor organização do tempo de ensino.

No percurso de reflexão sobre os IF, o currículo estadual também apresenta habilidades a se desenvolver, mas neste caso apenas uma habilidade por semestre. Os portfólios das trilhas apresentam todas as unidades curriculares que compõe o itinerário formativo com perfil do docente que deve ministrar a unidade, as habilidades que se pretende desenvolver, sua ementa, o foco pedagógico com breve descrição de metodologia, descrição da avaliação de forma geral (sem descrição de atividades) e uma bibliografia de apoio. Além deste portfólio, foi preparado um material de apoio docente com descrição de temas para trabalho em aulas e atividades para o desenvolvimento destes, assim como uma proposta de avaliação para cada um dos mesmos. A elaboração destes materiais de apoio docente por parte da rede visa suprir a ausência de materiais didáticos para lecionar neste formato, contudo, não há para os estudantes a produção de materiais de apoio. Quando existem, são desenvolvidos, pelos docentes ou pelas escolas.

Com relação às habilidades presentes nas trilhas com ênfase nas ciências humanas, há 12 habilidades listadas. A análise sobre elas mostrou foco nas aprendizagens que se desejam

verificar nos estudantes, sendo os objetos de conhecimento um complemento deste. Assim, a escrita destas habilidades não está igual em todas as unidades curriculares, ela apresenta uma introdução em comum a partir da habilidade que se deseja desenvolver, mas se diferencia entre elas ao trabalhar as especificidades temáticas de cada um destes módulos de aprendizagem.

Por fim, a liberdade dada ao trabalho com eletivas fez com que a análise deste ocorresse se desse por meio das temáticas em estudos de história que podem ser vivenciados neste momento. Não se buscará listar habilidades para esta parte do currículo, mas verificar as possibilidades de verificação de aprendizagem ao longo destas aulas, pois neste contexto não há produção de uma avaliação somativa com registro de notas.

Esperamos contribuir, desta forma, para o desenvolvimento de um ensino de história voltado para os eixos normativos e diretrizes educacionais, mas que neste contexto de interdisciplinaridade mantenha seu olhar sobre a história e o currículo pós-crítico, mesmo que estas pautas não se apresentem com protagonismo nestes documentos. Por fim, desejamos que historiadores e professores de educação básica se debrucem sobre este trabalho acadêmico com olhar voltado para as questões históricas em seus contextos sociais, políticos e econômicos no qual se desenrolou a reforma do EM.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não desejamos nesta seção final construir um capítulo à parte, mas retornar algumas problemáticas não contempladas nos capítulos anteriores, ou tecer alguns debates que, diante da finalização desta escrita, não poderiam ser realizados. São quatro pontos que passaremos a tratar a seguir.

Primeiro, o lugar do ensino de história e do docente no embate entre avaliação externa e interna. Se a preparação para a realização do ENEM passa a ser a principal atividade do ensino de história nesta etapa da escolarização, ela perde o fio condutor, a observância do currículo. Caso ela se volte para o vestibular estadual, o SSA, temos outro grande problema, pois este foi usado para pautar o currículo local, mas com foco na lista de conteúdos, e não nas habilidades que promovem o currículo, temos um novo embate.

Neste caso, como não há uma avaliação externa para a disciplina de história na rede estadual (assim como existe para os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática), há um confronto de posicionamento sobre em que lugar o ensino de história se encaixa neste contexto. Claro que a leitura de textos e a análise de gráficos são importantes para o trabalho com conteúdo de história em contexto escolar, mas a própria legislação aponta que o caráter do ensino de história não é este, mas sim o desenvolvimento de um conjunto de habilidades voltado para a compreensão das ciências sociais. No caso do estado de Pernambuco, a pressão para focar o trabalho de história sob tais aspectos, preparando as turmas para as avaliações externas, acaba por precarizar ainda mais o trabalho docente, seja para o ENEM, o SSA ou o SAEPE.

Com a expansão das avaliações desenvolve-se o receio da repercussão dos resultados decorrentes do processo avaliativo, que define novos currículos, o orçamento das escolas, formação e muitas vezes até os salários dos professores (bonificações). Isto é, escola com baixo desempenho no SAEPE terá nula ou menor gratificação, conseqüentemente, faz com que professores/as se vejam pressionados a seguir o currículo oficial, de forma a garantir o aprendizado dos conteúdos básicos cobrados nas avaliações, já que se cobra dos/as professores/as e das escolas a eficácia dos recursos que neles são investidos. (Rocha, 2012, p. 92).

Voltar o ensino de história no EM para a avaliação externa significa reduzir o currículo ao universo destes exames, anulando a vivência deste documento, a tradução de uma realidade local, experimentada pela intimidade das aulas e verificada a partir das avaliações internas. Logo, qual o papel do componente curricular história nesta política de avaliações externas da

rede? O papel da história está justamente em promover a aquisição das habilidades desejadas para esta etapa de ensino, e verificada pelas provas realizadas pelos professores que promovem o fluxo de alunos. É na composição de aprovações do componente curricular história que promovem o fluxo escolar que ela se encaixa, ou seja, no cumprimento daquilo estabelecido normativamente, mas com foco no seu contexto interno, e não externo.

A partir desta reflexão inicial, chegamos ao segundo tópico, a necessidade de politização dos docentes de história pela compreensão das normativas educacionais e dos documentos legislativos. Por quê? Pois é pelo entendimento que o professor de história possui (ou deixa de elaborar) que a sua postura sobre a avaliação será pautada.

Apenas quando sua avaliação tem um fundamento que associa a sua ciência de referência (neste caso, a história), a reflexões pautadas nas políticas públicas educacionais, esta prática docente ganha mais volume e se consolida como uma disciplina escolar de relevância.

A ausência de tal prática, que apenas traduz a ciência de referência no cotidiano docente, é estéril de politização, pois se torna incapaz de se amparar naquilo que aproxima a teoria e a prática. E, sem esta politização, o ensino de história, como ciência social no EM pode se encaminhar para a consolidação de um fazer escolar tecnicista, com fundamento ou num enciclopedismo academicista, que reduz os conteúdos a fetiches de saber ou ao exercício de uma criticidade mecanizada, capaz de perceber contradições universais, mas incapaz de analisar esta problemática na realidade mais próxima dos estudantes.

Neste contorno, a avaliação ganha destaque, pois ela será a fiadora desta pedagogia. Seja ela ativa, capaz de promover mudanças nos estudantes pela aquisição de uma criticidade pela vivência escolar (conteúdos procedimentais e atitudinais, além dos conceituais), ou apenas passiva, como treineira de jovens para resolução de avaliações externas; ou ainda pior, quando executa uma ação mecanicista dualista de análise de certo ou incorreto dentro do debate historiográfico nesta etapa da educação básica.

É neste campo de embate, nas fronteiras deste currículo que muito fala sem nada a dizer, que os docentes de história do ensino médio podem (e devem) repensar sua prática através da ação política. Este sujeito pedagógico pode ter grande afetividade por suas turmas, mas se isto não se verte em uma postura que possibilite a ampliação de saberes e da construção de uma identidade igualmente politizada, pouco este professor de história poderá contribuir para a escolarização dos seus alunos. Segundo Nascimento e Guimarães: “Os docentes não são meros executores das políticas, mas sujeitos que (re)constroem seus saberes no cotidiano escolar, em diálogo com a historiografia e os saberes sociais e culturais e os jovens protagonistas do ensino médio.” (Nascimento e Guimarães, 2023, p. 241)

Assim, atribuir sentidos às habilidades curriculares que perpassam o ensino, rompendo com uma visão tecnicista ou mecanicista deste currículo, construindo neste um significado mais humanista, é um desafio deste professor de história no EM. Se as mudanças curriculares buscam uma esterilização das normativas educacionais após a implantação do NEM, o docente, revestido de sua carapaça política deve se proteger de questionamentos sobre este movimento de resistência fundamentados nas suas referências pedagógicas e pautados em seu conjunto de ferramentas científicas, pois o professor não opina, ele transmite um saber referendado por técnicas de pesquisa.

ressaltamos a necessidade de entender o professor da Educação Básica como intelectual tradutor de saberes – históricos, acadêmicos e vivenciados por seus alunos –, utilizando, para isso, seus saberes da experiência para produzir saber escolar. Isso, pois entendemos que o saber da experiência mobiliza sua ação consciente de avaliar, que o conhecimento de si é ferramenta para interferir no espaço público (na educação, no currículo, na avaliação). É que, assim, um instrumento avaliativo pode ser ameaçador da ordem, criador de brechas, no âmbito do Ensino de História. (Ribeiro, 2023, p. 28).

Desta forma, em meio aos embates e a este trânsito de fronteiras no seu fazer escolar, usar a polissemia do currículo em seu favor empodera este professor e o próprio ensino de história, elevando-a verdadeiramente a uma ciência e não a um subproduto de um currículo escolar. “Para isso, se faz necessário investigar e reconhecer as variações de sentido e de utilidade que as avaliações podem assumir para os distintos atores em culturas, contextos e momentos diferentes.” (Andrade e Bonfim, 2023, p. 13). Ou seja, perceber entre as tramas da polissemia deste currículo como promover um ensino de história pelo currículo e não no currículo prescrito.

O embate sobre o lugar do ensino de história no EM continua, as mudanças promovidas pelo NEM precarizaram bastante o ensino das ciências sociais. Ressignificar o local destes saberes em meio à nova distribuição de carga horária e à necessidade de interdisciplinarizar os saberes é urgente. Cabe à ciência e à disciplina escolar, história, dialogar com seus pares, e procurar brechas nestas mudanças para assegurar a importância e o significado dos seus saberes.

Tratar a avaliação neste contexto pode justificar a permanência dos estudos de história no currículo. Um estado culturalmente tão rico quanto Pernambuco, com uma importância histórica para a nação brasileira, necessita valorizar a história no seu ambiente escolar. Urge também esta colocação da história por ser ela uma das ferramentas de reflexão sobre politização e identidade.

Mas não basta apenas o professor de história promover este debate no ambiente escolar, mas fazer uso dos conteúdos conceituais e dos conteúdos procedimentais próprios de sua base científica, para trazer para a avaliação também os conteúdos atitudinais. Sejam estas verificações realizadas por fala e escrita, na produção em provas escolares, seja pela produção de elementos de comunicação como músicas, paródias, vídeos, peças teatrais. Precisamos trazer uma história viva para a escola e problematizá-la para os estudantes. Simplesmente deixar que a mudança curricular ocorra sem se debruçar sobre ela, denunciando as impossibilidades do ensino, significa apoiar o apagamento desta identidade da juventude e do próprio fazer histórico no ambiente escolar.

Por fim, e agora verdadeiramente, encerrando este trabalho, pensar a avaliação é pensar como estes adolescentes podem expressar seus saberes e continuar realizando seu aprendizado através das práticas e instrumentos de verificação da aprendizagem. Usar estas ferramentas como documentais que levem a repensar a trajetória destes jovens e as suas histórias, tem um potencial enorme de reverberar na construção de uma história mais politizada e justa para a sociedade que tanto desejamos construir como agentes de escolarização e de promoção de reflexões políticas a partir de contextos historiográficos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. A. de; BOMFIM, M. Problematizando a avaliação no ensino de história: contribuições ao debate sobre a aprendizagem da história ensinada. *História & Ensino*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 009–017, 2023. DOI: 10.5433/2238-3018.2022v28n1p009-017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/48957>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- ARAUJO, A. F. B. de. Avaliação do ensino de história em lugar de fronteira. *História & Ensino*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 179–200, 2023. DOI: 10.5433/2238-3018.2022v28n1p179-200. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/45862>. Acesso em: 16 jan. 2024
- ARAUJO MIRANDA, A. R. de; CERRI, L. F.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Saberes e sentidos sobre práticas avaliativas de professores-referência na formação docente em história. *História & Ensino*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 135–160, 2023. DOI: 10.5433/2238-3018.2022v28n1p135-160. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/46531>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- BEZERRA, H. G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-48.
- BITENCOURT, C. M. F. *Ensino de História Fundamentos e Método* (3 ed). São Paulo, CORTEZ, 2009.
- BITTENCOURT, C. M. F. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BORRIES, B. V. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – HISTÓRICO: disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/> Acesso em: 03 ago. 2023.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de junho de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília, 2006

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CAIMI, F. E.; MISTURA, L. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso na pesquisa em ensino de História. pp. 153 - 167. in.: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) *Ensino de História e suas Práticas de Pesquisa*. 2ª ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021.

CARIE, N. S. de; LIMA, C. C. R. de; GIAVARA, A. P.. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. (orgs.) *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife, PE: Editora Universidade de Pernambuco, 2022, pp. 261.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Pernambuco). Parecer nº 07, de 10 de fevereiro de 2021. Análise e aprovação do Currículo de Pernambuco - Ensino Médio. Recife, PE, 10 fev. 2021. Disponível em: https://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/PARECER-CEE.PE-N%C2%BA-007.2021-CEE-s-DOE_compressed.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

COSTA, Sérgio. Desigualdades, interdependência e políticas sociais no Brasil. In: PIRES, Roberto Rocha Coelho (org.). *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. p. 53-77.

CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luis Fernando. A BNCC e o interesse dos jovens pela História: um olhar com dados do Projeto Residente. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, n.º 23, 2021. pp. 145-167. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/57332>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.57332

DA CRUZ VIEIRA, A. D. Avaliação escolar: um estudo sobre a importância dos instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem. *Contraponto*, v. 7, n. 1, p. 97-107, 2018.

DE SÁ, P. F.; SANTOS, M. de L. S.; RIBEIRO, A. da S. M. SAEB e PNLD: Dissonâncias e Implicações das avaliações de larga escala no contexto educacional brasileiro. *Revista Prática Docente*, v. 5, n. 2, p. 673-699, 2020.

FONSECA, S. G. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2006. 5ª ed.

FREIRE, E. S.; CARVALHO, A. O. P.; RIBEIRO, A. P. de M. A avaliação educacional: uma dimensão histórica. In: XII Encontro Cearense de História da Educação e II Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, de 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). anais. Fortaleza (CE), 2013, p. 27-40. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39108>. Acesso em 25 mai. 2023.

FRIGOTTO, G. (org.) Ensino médio no Brasil e sua impossibilidade histórica. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2023. 484p.

JAQUES CUBAS, C. Os cadernos de história: avaliação de aprendizagens na formação docente inicial. *História & Ensino*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 161-178, 2023. DOI: 10.5433/2238-3018.2022v28n1p161-178. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/46533>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MARTINS, M. L. B. Avaliação da aprendizagem no Ensino de História: entre “silêncios de” e “desafios para” um campo de pesquisa. In: *Revista Clío- Revista de Pesquisa Histórica*. vol. 38, n.º 01, Recife, 2020a, p.153-168. DOI: <https://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.07>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15 de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Brasília, DF, 26 mar. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). PORTARIA Nº 1.140, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa

no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2023. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Gabinete do Ministro. Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Imprensa Nacional, n. 114, p. 16, 18 jul. 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno. Portaria n° 1.570, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 dez. 2017. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno. Resolução n° 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n° 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n° 15/2017. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2018. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file#:~:text=Institui%20a%20Base%20Nacional%20Comum,%2FCP%20n%C2%BA%2015%2F2017>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MONTEIRO, A.; CRISTIANO DE SOUZA, E. A avaliação da aprendizagem histórica: um estudo a partir do ENEM e de exames vestibulares. *História & Ensino*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 035–057, 2023. DOI: 10.5433/2238-3018.2022v28n1p035-057. Disponível em:
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/46689>. Acesso em: 16 jan. 2024.

NASCIMENTO, C. A. O.; GUIMARÃES, S. Entre resistências, adesões e dificuldades: vozes de professores de história sobre o ENEM. *História & Ensino*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 226–251, 2023. DOI: 10.5433/2238-3018.2022v28n1p226-251. Disponível em:
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/46331>. Acesso em: 16 jan. 2024. Acesso em: 16 jan. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Instrução Normativa n° 07, de 2 de outubro de 2008. Fixa as diretrizes e orienta procedimentos para a correção de fluxo escolar no ensino médio, no âmbito da Rede Pública, através do Programa Travessia. Diário Oficial, Recife, PE: CEPE, 15 out. 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Instrução Normativa n° 04, de 17 de dezembro de 2014. Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas Escolas da Rede Estadual de Ensino, a partir do ano letivo de 2015. Diário Oficial, Recife, PE: CEPE, 18 dez. 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Currículo de Pernambuco: Ensino Médio. Recife-PE: 2021. 695p

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Portaria nº 1.312, de 23 de março de 2021. Aprova o reconhecimento do documento Currículo de Pernambuco - Ensino Médio. Diário Oficial, Recife, PE: CEPE, 26 mar. 2021.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-36.

RIBEIRO, S. Avaliação como processo de tradução e subjetivação: diálogo e conflito no ensino de história. História & Ensino, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 018–034, 2023. DOI: 10.5433/2238-3018.2022v28n1p018-034. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/46625>. Acesso em: 16 jan. 2024.

ROCHA, P. L. R. Currículo e controle do trabalho docente: o sistema de monitoramento de conteúdo em Pernambuco. Orientador: Laura Cristina Vieira Pizzi. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2012.

SAMPAIO, D. P. Desindustrialização e a Política Nacional de Desenvolvimento Regional no Brasil: breves notas. Boletim Regional, Urbano e Ambiental, no 17, p. 29-34, jul./dez. 2017.

SANTOS, M. L. S. dos. Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos. Orientador: Dra. Katharine Ninive Pinto Silva. 2016. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, 2016.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes-ATIVIDADES ENCERRADAS, v. 11, n. 1, 2003.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

TEIXEIRA, C. R. Avaliação educacional: campo em (re)construção. João Pessoa, Editora da UFPB, 2013.

THIESEN, J. da S. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola?. Educação, [S. l.], v. 35, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7407>. Acesso em: 10 ago. 2023.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. ;Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 36, n. 2, p. 207-216, 5 dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v36i2.23626>. Acesso em: 10 ago. 2023.

APÊNDICE A – Questionário sobre avaliação aplicado aos professores.

27/01/2024, 23:34

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Coleta de dados sobre avaliação no ensino de história com docentes da Gerência Regional de Ensino Recife Norte para construção da dissertação de Mestrado do ProfHistória.

* Indica uma pergunta obrigatória

Sobre o pesquisador

Olá, me chamo Jailton José da Silva, sou docente da Rede Pública Estadual de Ensino há 18 anos e atualmente me encontro lotado na Gerência de Ensino Regional Recife Norte, lecionando na Escola de Referência em Ensino Médio Dom Vital, no bairro de Casa Amarela. Sou mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e gostaria de contar com a contribuição de suas informações sobre avaliação e atuação docente no desenvolvimento da pesquisa que estou realizando na temática da avaliação escolar de ensino de história no ensino médio.

Sobre o questionário

O questionário contém 34 questões guiadas, algumas de resposta curta, outras de alternativas (SIM/NÃO) ou de seleção de respostas em lista estabelecida. Dependendo das suas respostas algumas perguntas não precisarão ser respondidas. O tempo máximo previsto para resposta desta coleta de informações é de até 30 minutos.

IDENTIFICAÇÃO

Informar sua vinculação a Rede e formação.

1. Informar a escola onde leciona.

Esta informação é importante, para verificar, caso seja necessário a veracidade de sua vinculação a Rede Estadual.

27/01/2024, 23:34

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

2. É professor de História da GRE Recife Norte? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

3. É professor de História do Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO *Pular para a seção 14 (Agradecimentos)*

Formação

4. Possui formação de Licenciatura em História? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO *Pular para a seção 14 (Agradecimentos)*

Sobre sua atuação como Professor de História do Ensino Médio e sua formação.

As informações a seguir buscam entender como é o seu trabalho com o Novo Ensino Médio.

5. Qual sua percepção sobre o Novo Ensino Médio?

Pergunta de resposta facultativa.

27/01/2024, 23:34

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

6. Você conhece o Currículo de Pernambuco? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO

7. Conhece a sessão sobre a avaliação contida neste documento? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO

8. Conhece a Normativa Nº 04/2014 sobre a avaliação na Rede Estadual de Ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO

9. Como você costuma realizar as suas avaliações? *

Comente sobre o período que costuma realizar as avaliações e como ela ocorre.

Marcar apenas uma oval.

- Com atividades ao longo da unidade e com uma prova ao final do bimestre.
 Com atividades ao longo da unidade e com uma atividade de síntese final do bimestre.
 Apenas com uma prova ao final do bimestre.
 Apenas com atividades ao longo do bimestre.

27/01/2024, 23:34

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

10. Você registra detalhadamente suas práticas de avaliação no diário de classe ou faz de forma generalista? *

Marcar apenas uma oval.

- com detalhes.
 sem detalhes.

11. Que instrumentos de avaliação costuma realizar em sua prática? *

Assinale os itens que refletem os instrumentos de avaliação que adota em sua sala de aula.

Marque todas que se aplicam.

- trabalho em grupo
 apresentação de seminários
 pesquisas
 atividades realizadas em sala de aula
 elaboração e apresentação de projetos orientados pelo(a) professor(a)
 Outro: _____

12. Caso tenha assinalado Outros... , se desejar, detalhar abaixo.

13. Que modalidades currículo de história leciona? *

Assinale as situações que refletem a sua realidade.

Marque todas que se aplicam.

- Formação Geral Básica (turmas do 1º, 2º ou 3º anos da disciplina de História)
 Itinerários Formativos (unidades curriculares das trilhas de aprofundamento)
 Disciplinas Eletivas

Sobre sua atuação na Formação Geral Básica.

14. Atua na Formação Geral Básica? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO *Pular para a pergunta 18*

Sobre sua atuação na Formação Geral Básica.

15. Na Formação Geral Básica, leciona em quais turmas? *

Marque todas que se aplicam.

1º ANO

2º ANO

3º ANO

16. Que instrumentos de avaliação costuma realizar em sua prática na Formação Geral Básica? *

Assinale os itens que refletem os instrumentos de avaliação que adota em sua sala de aula.

Marque todas que se aplicam.

trabalho em grupo

apresentação de seminários

pesquisas

atividades realizadas em sala de aula

elaboração e apresentação de projetos orientados pelo(a) professor(a)

Outro: _____

27/01/2024, 23:34

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

17. Caso tenha assinalado Outros... , se desejar, detalhar abaixo.

Sobre sua atuação nos Itinerários Formativos (trilhas) .

18. Atua nos Itinerários Formativos (trilhas)? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO *Pular para a pergunta 24*

Sobre sua atuação nos Itinerários Formativos (IF - trilhas) .

19. O Itinerário Formativo (trilha) que leciona, é da área de Humanas? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

20. Leciona em qual(is) Trilhas (Itinerários Formativos)? *

Marque todas que se aplicam.

Direitos Humanos e Participação Social (HUMANAS)

Juventude, Liberdade e Protagonismo (HUMANAS)

Diversidade Cultural e Territórios (LINGUAGENS E HUMANAS)

Possibilidades em rede e Humanização dos espaços (HUMANAS E MATEMÁTICA)

Desenvolvimento Social e Sustentabilidade (NATUREZA E HUMANAS)

A TRILHA QUE LECIONO ATUALMENTE NÃO É DA ÁREA DE HUMANAS.

21. Leciona quais Unidades Curriculares? *

22. Que instrumentos de avaliação costuma realizar em sua prática nos Itinerários Formativos? *

Assinale os itens que refletem os instrumentos de avaliação que adota em sua sala de aula.

Marque todas que se aplicam.

- trabalho em grupo
- apresentação de seminários
- pesquisas
- atividades realizadas em sala de aula
- elaboração e apresentação de projetos orientados pelo(a) professor(a)
- Outro: _____

23. Caso tenha assinalado Outros... , se desejar, detalhar abaixo.

Sobre sua atuação em disciplinas eletivas.

24. Atua em eletivas? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO *Pular para a pergunta 29*

Sobre sua atuação em disciplinas eletivas.

25. Esta eletiva é voltada para o Ensino de História? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

26. Qual o nome da Eletiva? *

27. Que instrumentos de avaliação costuma realizar em sua prática nas Eletivas? *

Assinale os itens que refletem os instrumentos de avaliação que adota em sua sala de aula.

Marque todas que se aplicam.

trabalho em grupo

apresentação de seminários

pesquisas

atividades realizadas em sala de aula

elaboração e apresentação de projetos orientados pelo(a) professor(a)

Outro: _____

28. Caso tenha assinalado Outros... , se desejar, detalhar abaixo.

Sobre suas práticas de avaliação.

27/01/2024, 23:34

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

29. Você se sente satisfeito com sua prática avaliativa? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

30. Você considera que foi preparado para realizar avaliações adequadas ao Currículo do Novo Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

31. Quais as maiores dificuldades que você aponta na avaliação depois da implantação do NEM (Novo Ensino Médio)?

Pergunta de resposta facultativa.

32. Você considera que, com os instrumentos que utiliza atualmente nas avaliações, é capaz de mensurar o que considera importante para o aprendizado de história? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

27/01/2024, 23:34

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

33. O que você considera importante avaliar em História?

Pergunta de resposta facultativa.

34. Você considera que aquilo que avalia em História está alinhado com as habilidades indicadas no Currículo de Pernambuco? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

35. Como você definiria a avaliação no contexto da sua prática? *

36. Você utiliza as novas metodologias de ensino ou as novas tecnologias educacionais em suas avaliações? *

Marcar apenas uma oval.

SIM *Pular para a pergunta 37*

NÃO *Pular para a pergunta 38*

Sobre o uso de novas tecnologias nas avaliações.

27/01/2024, 23:34

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

37. De que forma utiliza as novas tecnologias ou em suas avaliações?

Pergunta de resposta facultativa.

Pular para a pergunta 39

Sobre o não uso de novas tecnologias nas avaliações.

38. Por que não utiliza as novas tecnologias ou em suas avaliações?

Pergunta de resposta facultativa.

Participação em entrevista.

39. Gostaria de aprofundar sua participação nesta pesquisa, se sim, deixe seu telefone abaixo para entrarmos em contato e marcar um momento para esta entrevista on line, caso seja pertinente.

Agradecimentos

Obrigado por suas respostas.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/1zYLzZTdWT4OSfnpbU3OJCBPeoj_dHmio5FBkxyOJZ0/edit

11/11

APÊNDICE B – Produto Pedagógico (Exemplo de Habilidade na FGB).

Formação Geral Básica – Competência 2

COMPETÊNCIA 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

EM13CHS201HI06PE Reconhecer as dinâmicas e deslocamentos das populações, ideias e mercadorias, em diferentes tempos históricos como práticas sociais que desencadearam transformações, contatos e conflitos entre diversos povos e culturas, por motivos religiosos, econômicos e políticos.

SÉRIE BIMESTRE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DE ÁREA DA BNC
1º ANO I BIM	Primeiras Civilizações	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
1º ANO II BIM	Civilizações Clássicas: Grécia e Roma.	
1º ANO III BIM	Islamismo. Mercantilismo	
1º ANO IV BIM	Sociedades pré-colombianas	

SUGESTÕES:

As atividades para avaliação desta habilidade exigem baixa complexidade, envolvendo as dinâmicas das trocas comerciais e suas repercussões na fixação de grupos humanos em certos territórios e o desenvolvimento das estruturas políticas, sociais e econômicas efetuadas por estas populações.

Este contexto pode ser comparado a dinâmicas da atualidade em torno do comércio global e do fluxo migratório em busca de melhoria da qualidade de vida. a recorrência deste evento durante vários momentos da humanidade

aponta para um fenômeno de relevância na história da humanidade e na construção das suas identidades e vivências ao longo do tempo.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES:

- 1- Pesquisas orientadas: ao solicitar a pesquisa orientar explicitando não só o tema, mas apontando questões que a pesquisa deve responder com foco nos contextos (políticos, econômicos, sociais e culturais) necessários para compreender e discorrer sobre as temáticas associando a questão econômica e de movimentação humana que as envolve;
- 2- Produção de painéis, cartazes, vídeos, postagens em redes sociais retratando as temáticas estudadas em seus aspectos dentro da habilidade desenvolvida;
- 3- Análise de elementos geográficos ou de outras fontes para compreender estes processos de fixação ou de migração, se possível, realizando comparação entre diferentes momentos observando suas similaridades e diferenças.

SUGESTÕES DE QUESTÕES DE PROVA:

Para uma avaliação mais formal as questões referentes a esta habilidade devem se propor a situar estes momentos de fixação, apontando os seus contextos de casualidade, localização, determinação de formas econômicas, sociais e políticas diante deste contexto. Também podem ser observados elementos culturais decorrentes destes processos, choques, transformações e mudanças quer sejam ambientais ou sociais que se apresentam nestes momentos.



APÊNDICE C – Produto Pedagógico (Exemplo de Habilidade em Itinerário - IF).

**Unidade Curricular – Construção e
Reconstrução de Territórios.**

Investigação Científica - (EMIFCHS01PE) Investigar e analisar as configurações atuais de territórios que foram resultados de conflitos, disputas ou de movimentos de resistência, sendo estes modificados, divididos ou acoplados, em escalas globais, regionais e/ou locais, investigando situações-problema, envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, ponderando os princípios éticos envolvidos nesta problemática.

Perfil docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História

IF/SÉRIE BIMESTRE	EMENTA	HABILIDADES
DIVERSIDADE CULTURAL E TERRITÓRIOS 2 ANO – 2 Semestre (TERRITORIALIDADES)	Análise dos aspectos sociais que produzem a construção e a consolidação de um território. Pesquisa e debate da história, da identidade, da resistência e dos desafios na constituição de territórios indígenas e quilombolas.	Observar se os estudantes: se mostram motivados a investigar os conceitos pertinentes a temática; se apropriam da análise com base nas informações coletadas; avaliam o processo de construção da pesquisa social; interpretam mapas, gráficos e textos; conseguem se ver como pesquisador e, ao mesmo tempo, como parte do tema.
DIREITOS HUMANOS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL UNIDADE CURRICULAR OPTATIVA	Identificação e discussão das questões que envolvem a territorialização e a desterritorialização de assentamentos rurais. Análise e reflexão dos processos referentes à construção, à destruição e à reconstrução territorial de comunidades urbanas. Investigação e debate sobre a existência de territórios no espaço em que habito.	
JUVENTUDE, LIBERDADE E PROTAGONISMO UNIDADE CURRICULAR OPTATIVA		

SUGESTÕES:

As atividades para avaliação desta habilidade são de alta complexidade pois exigem pesquisa (coletar informações) e avaliação (selecionar informações) de contextos de conflito ou grandes mudanças no território, e deverão se voltar para a compreensão dos processos de mudança nestes territórios.

Os estudantes deverão pesquisar sobre situações de lutas pela posse da terra através de entendimento sobre processos históricos. Sobre impactos ambientais e suas repercussões na forma como os grupos sociais valorizam e ocupam os territórios pesquisados, formas de uso, ocupação e valorização destes espaços. Tanto em ambiente urbano, quanto rural.

ETAPAS:

- 1- Estimular os estudantes a escolherem um território a ser estudado, a fim de compreender as problemáticas
- 2- Aulas teóricas sobre o estudo do território, com avaliação diagnóstica sobre este tema.
- 3- Coleta de dados do território para verificação de problemáticas.
- 4- Aulas teóricas sobre cartografia dos territórios quilombolas e indígenas, orientação de análises sobre as vizinhanças deste e o apontamento das problemáticas (pode-se fazer mapas em separado, por grupo, ou vários mapas individuais para comparação). Esta atividade já se desenvolve como um momento de avaliação.
- 5- Aulas teóricas sobre assentamentos rurais e urbanos. Avaliação diagnóstica sobre estes conteúdos. Debate sobre as dificuldades encontradas até este momento no desenvolvimento das atividades.
- 6- Preparação do material para a encerramento da unidade, podendo ser um mapa, maquete, painel ou vídeo a depender da aptidão do estudante. Este material deverá retratar o território escolhido pelo estudante no início do semestre. O desempenho será avaliado na forma como ele apresentar este território, as problemáticas verificadas neste espaço, suas causas e possibilidades de superação.



APÊNDICE D – Produto Pedagógico (Exemplo de Habilidade em Eletiva).

Eletiva – TEMÁTICA: História Regional.

Na pesquisa realizada encontramos nesta área as seguintes eletivas:

- Conhecendo a Cultura afro-brasileira através das multimídias;
- História das mulheres e História de Pernambuco;
- Angelim: um estudo por meio da iniciação científica;
- Histórias de existência e (re)existência das comunidades afro-indígenas da Cidade do Cabo de Santo Agostinho, Vivendo na Cidade.

SUGESTÕES:

As atividades para avaliação das eletivas com esta temática deverão ter foco na compreensão dos processos históricos locais, usando como suporte a análise do território local para reflexão de questões sociais.

A depender do eixo que estruturará existem diferentes possibilidades de processos de avaliação diagnóstica e confecção de produtos conforme as sugestões estruturadas abaixo:

EIXO: Investigação Científica
<p>EMIFCHS01 - Investigar e analisar situações problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, através do estudo da história local ou regional e suas conexões com outros espaços locais, regionais, nacionais e/ou globais, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>EMIFCHS02 - Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, através do estudo da história local ou regional contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>EMIFCHS03 - Selecionar e sistematizar, com base em fontes confiáveis, informações sobre estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, através do estudo da história local ou regional, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>
<p>AVALIAÇÃO: Observar se os estudantes são capazes de utilizar o aprendizado histórico a fim de investigar cientificamente, levantando dados, analisando a história local ou regional, correlacionando-as a outros fatos históricos. Valorizar o aprendizado e comunicação destes conhecimentos históricos por meio dos procedimentos historiográficos e a divulgação destes saberes por meio de diferentes formas de tecnologia.</p>

PRODUTO: Confeccionar painéis científicos (cartazes, banners, blogs ou páginas em meio eletrônico) a fim de divulgar os resultados e impressões referentes as pesquisas realizadas sobre história local/regional. Produção de áudios ou vídeos com a mesma finalidade (podcasts, documentários, apresentações teatrais).

EIXO: Processos Criativos

EMIFCHS04 - Reconhecer em produtos e/ou processos criativos a história de regiões ou localidades possibilitando a vivências e a reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

EMIFCHS05 - Selecionar e mobilizar recursos criativos para compreender a história local ou regional promovendo a resolução de problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

EMIFCHS06 - Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temáticas locais ou regionais a partir da compreensão de sua história.

AVALIAÇÃO: Observar se os estudantes são capazes de utilizar o aprendizado histórico a fim de pensar criativamente e se expressar de forma a apresentar saberes históricos de contextos locais ou regionais. Valorizar o aprendizado e comunicação destes conhecimentos históricos por meio dos procedimentos historiográficos e a divulgação destes saberes por meio de diferentes formas de tecnologia.

PRODUTO: Produção de áudios ou vídeos a fim de retratar contextos históricos locais e regionais (podcasts, documentários, apresentações teatrais) e questões sociais observadas nestes estudos. Confeção de paródias, esquetes, que retratem contextos históricos e problemáticas sociais, que promovam a reflexão dos expectadores.

EIXO: Mediação e Intervenção Sociocultural

EMIFCHS07 - Identificar e explicar fatos e conceitos relevantes na história local/regional e sua importância nos processos de manutenção e transformações das estruturas sociais, e da construção das identidades dos grupos destas localidades por meio dos procedimentos próprios da historiografia.

EMIFCHS08 - Selecionar e mobilizar conhecimentos e recursos a fim de propor ações individuais e coletivas para mediação e intervenção sob problemas sociais e ambientais em âmbito local e regional por meio do diálogo e do respeito as diferenças e na responsabilidade socioambiental.

EMIFCHS09 - Propor estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas sociais e ambientais através dos procedimentos próprios da historiografia pelo estudo da história local/regional.

AVALIAÇÃO: Observar se os estudantes são capazes de utilizar o aprendizado histórico a fim de mediar e intervir de forma respeitosa e ética problemas sociais por meio da compreensão da história local/regional. Valorizar o aprendizado e comunicação destes conhecimentos históricos por meio dos procedimentos historiográficos e a divulgação destes saberes por meio de diferentes formas de tecnologia.

PRODUTO: Confeccionar painéis científicos (cartazes, banners, blogs ou páginas em meio eletrônico) a fim de retratar a as diferentes comunidades locais e regionais e sua luta para superação de dificuldades. Produção de áudios ou vídeos com a mesma finalidade (podcasts, documentários, apresentações teatrais).

EIXO: Empreendedorismo
<p>EMIFCHS10 – Avaliar como oportunidades na produção de projetos pessoais ou coletivos, os saberes tecidos pelo estudo da história local/regional, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania na concretização destes projetos.</p> <p>EMIFCHS11 - Selecionar e mobilizar conhecimentos históricos locais/ regionais que justifiquem o desenvolvimento de um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>EMIFCHS12 - Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, inspirados em agentes ou instituições locais/regionais que expressem a identidade popular e as formas de resistência das comunidades, valorizando neste processo a cultura local e sua articulação com os meios produtivos regionais, nacionais e/ou globais.</p>
<p>AValiação: Observar se os estudantes são capazes de utilizar o aprendizado histórico local/ regional a fim de desenvolver projetos pessoais inspirados nas atividades de impacto positivo na comunidade. Valorizar o aprendizado e comunicação destes conhecimentos históricos por meio dos procedimentos historiográficos e a divulgação destes saberes por meio de diferentes formas de tecnologia.</p>
<p>PRODUTO: Confeccionar painéis científicos (cartazes, banners, blogs ou páginas em meio eletrônico) a fim de retratar personagens ou instituições locais/regionais e seu posicionamento político diante de questões sociais, a fim de inspirar o desenvolvimento de projetos de vida pessoais em compromisso com a comunidade e com questões sociais e éticas. Produção de áudios ou vídeos com a mesma finalidade (podcasts, documentários, apresentações teatrais).</p>



APÊNDICE E – Link de acesso e capa do produto pedagógico.



ANEXO A – Normativa 04/ 2012 (em Diário Oficial)

Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo

Recife, 15 de abril de 2008

<p>Considerando que os dados da avaliação devem ser indicadores para a reflexão do (a) professor (a) sobre sua ação e da prática pedagógica da escola no sentido de redirecionar o ensino com o objetivo de atender as necessidades do (a) estudante na perspectiva de ampliar e consolidar aprendizagens;</p> <p>Considerando que a concepção de avaliação da forma como prevista nesta Instrução, requer que a escola seja compreendida enquanto espaço de aprendizagens múltiplas em função da construção da identidade cidadã dos seus sujeitos;</p> <p>Considerando que se torna imprescindível o envolvimento do(a) estudante, pais e educadores da escola nos processos de ensino e de aprendizagens e seus resultados;</p> <p>RESOLVE:</p> <p>Art.1º- As Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco implantarão, a partir do ano letivo de 2008, as disposições previstas nesta Instrução Normativa, referentes ao Sistema de Avaliação do processo de construção de aprendizagens.</p> <p>DAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA AVALIAÇÃO</p> <p>Art.2º- O processo de avaliação das aprendizagens do(a) estudante dar-se-á de acordo com os níveis, ciclos/séries, anos, fases, modalidades e projetos de ensino:</p> <p>I- na Educação Infantil, a avaliação do desenvolvimento da criança será realizada através do acompanhamento sistemático e registro do seu desenvolvimento mediante a elaboração de pareceres de aprendizagens sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental, de acordo com o disposto no Art. 31 da LDBEN nº. 9394/1996;</p> <p>II- nos Ciclos/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação das aprendizagens do(a) estudante será realizada através de instrumentos diversificados e registrada sob a forma de Parecer Descritivo da trajetória do estudante, de acordo com o disposto no Art. 4º, incisos de I a V da Instrução Normativa nº 01/2006 que orienta procedimentos para reorganização do ensino em Ciclos no Sistema Educacional.</p> <p>III- nos anos finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série/6º ao 9º ano), no Ensino Médio-Médio Integrado à Educação Profissional, Normal Médio - e nas modalidades da EJA, a avaliação das aprendizagens do(a) estudante deverá ser realizada através de instrumentos diversificados e as verificações de aprendizagens registradas sob a forma de nota;</p> <p>IV- nos projetos especiais da Secretaria de Educação a avaliação das aprendizagens do(a) estudante e os registros de verificação serão realizados de acordo com as orientações teórico-metodológicas de cada projeto.</p> <p>Parágrafo único. É vedado submeter o(a) estudante a um único instrumento de avaliação e de verificação de aprendizagens em cada unidade didática bimestral.</p> <p>Art.3º- As aprendizagens que o estudante deverá desenvolver na(s) série(s), ano(s), fase(s), módulo(s) do Ensino Fundamental e Médio serão vivenciadas em situações didáticas planejadas pelo(a) professor(a) e no Projeto Político Pedagógico, por unidades didáticas bimestrais, considerando os conteúdos curriculares definidos pela Secretaria de Educação.</p> <p>Art.4º- Os critérios avaliativos devem ser estabelecidos a partir dos conteúdos definidos pela Secretaria de Educação.</p> <p>DO PROCESSO DE PROGRESSÃO DO(A) ESTUDANTE</p> <p>Art. 5º- O(a) estudante ao longo da sua escolaridade poderá obter progressão plena ou parcial.</p> <p>Art. 6º- A progressão plena dar-se-á quando o(a) estudante atingir ao término do ano letivo ou após período de recuperação final, nota igual ou superior a 6,0 (seis) em todos os componentes curriculares da série/fase/ano/módulo e frequência mínima de 75% do total das horas letivas em cada componente curricular.</p> <p>Art.7º- A progressão parcial, direito do(a) estudante, dar-se-á quando o(a) mesmo(a) após período de recuperação final, não obtiver aprovação em até dois componentes curriculares da série/fase/ano/módulo cursados e será oferecida de acordo com as condições de cada escola.</p> <p>Art.8º- A progressão parcial será admitida nos anos/fases/séries finais do Ensino Fundamental, nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Médio Integrado à Educação Profissional e nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Normal Médio.</p> <p>§ 1º- No regime de progressão parcial as novas oportunidades de aprendizagens deverão ser planejadas pelo(a) professor(a), divulgadas em tempo hábil e oferecidas obrigatoriamente pela Escola.</p> <p>§ 2º- Poderá cursar a 1ª série/módulo do Ensino Médio, Médio Integrado à Educação Profissional e do Normal Médio, apenas o(a) estudante aprovado(a) em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental.</p> <p>§ 3º- O(a) estudante, em regime de progressão parcial, deverá obter em cada componente curricular a nota mínima 6,0 (seis) para aprovação.</p> <p>§ 4º- Ao(a) estudante em regime de progressão parcial serão oferecidas, no mínimo, 03 (três) oportunidades de reexame e avaliação da aprendizagem, no ano letivo subsequente.</p> <p>Art. 9º- O(a) estudante reprovado em até duas disciplinas na 8ªsérie/9º ano e na 4ª fase da EJA do Ensino Fundamental - e no Ensino Médio - 3ª série, 4ª série do Médio Integrado à Educação Profissional, 4ª série do Normal Médio e no 2º ano da EJA Ensino Médio, tem direito a exame especial de progressão parcial a realizar-se no final do ano letivo, conferindo-lhe, se aprovado(a) o prosseguimento de estudos. Em caso de reprovação, após o exame final, o(a) estudante repetirá a série.</p> <p>Art.10- O(a) estudante que não obtiver aprovação, ao repetir a série/fase/módulo/ano, não poderá ser reprovado no(s)</p>	<p>componente(s) curricular(es) em que já obteve aprovação no(s) ano(s) letivo(s) anterior(es).</p> <p>DOS PROCEDIMENTOS DE ATRIBUIÇÃO E REGISTRO DE NOTAS</p> <p>Art. 11- O processo de atribuição e registro de notas considera os seguintes critérios:</p> <p>I - o nível de aprendizagem do(a) estudante deverá ser registrado pelo(a) professor(a) no diário de classe;</p> <p>II - a avaliação da aprendizagem terá registro em forma de notas expressas na escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero);</p> <p>III - o registro de notas será expresso mantendo até uma casa decimal, conforme a escala: 0,5; 1,0; 1,5; 2,0; 2,5; 3,0; 3,5; 4,0; 4,5; 5,0; 5,5; 6,0; 6,5; 7,0; 7,5; 8,0; 8,5; 9,0; 9,5 e 10,0.</p> <p>Parágrafo único. O arredondamento de notas, quando necessário, será por acréscimo e nunca por decréscimo de décimos.</p> <p>Art. 12- Para aprovação do(a) estudante ficará estabelecida a nota 6,0 (seis) por componente curricular, a qual será calculada pela média aritmética das notas atribuídas pelo professor(a) ao(a) estudante em cada unidade didática bimestral.</p> <p>Art. 13- Em cada unidade didática bimestral, a avaliação da aprendizagem compreenderá, no mínimo, duas atividades avaliativas a saber:</p> <p>I - procedimentos avaliativos, tais como: trabalho em grupo, apresentação de seminários, pesquisas, tarefas realizadas em sala de aula, realização de projetos, planejados pelo(a) professor(a), correspondendo à 1ª (primeira) nota;</p> <p>II - procedimento avaliativo que represente a síntese dos conteúdos ensinados e realizado individualmente pelo(a) estudante, no final de cada unidade didática bimestral, correspondendo à 2ª (segunda) nota.</p> <p>Art. 14- A média aritmética do bimestre é o resultado obtido pelo(a) estudante ao longo de cada unidade didática bimestral.</p> <p>DA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p> <p>Art.15- A recuperação da aprendizagem, direito do(a) estudante, será oferecida ao longo de cada unidade didática bimestral, de forma paralela, e ao final do ano letivo.</p> <p>§ 1º- Os estudos paralelos de recuperação da aprendizagem deverão ocorrer durante as unidades didáticas/bimestrais, através de situações didáticas, em atividades diversificadas, garantindo ao estudante que não tenha demonstrado apropriação do(s) conhecimento(s) novas oportunidades para aprendê-lo(s).</p> <p>§ 2º- (a) ou (o) estudante que, ao final do ano letivo, não obtiver a média anual 6,0 (seis) será, obrigatoriamente, ofertada pelo(a) escola uma oportunidade final de recuperação da aprendizagem.</p> <p>§ 3º- A recuperação final da aprendizagem deverá contemplar os conteúdos definidos para a série/fase/ano/módulo durante o ano letivo através de novas oportunidades de ensino.</p> <p>§ 4º- Caso a nota da recuperação final seja menor do que a nota anual prevalecerá a maior nota para efeito de registro escolar.</p> <p>DA OPERACIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE FORMA SATISFATORIA</p> <p>Art.16-Para que a operacionalização do sistema de avaliação se desenvolva de forma satisfatória, necessária se faz a participação do(a):</p> <p>I - professor(a), no que se refere:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) ao preenchimento de todos os dados do diário de classe; b) tornar acessíveis ao(a) estudante, seus pais ou responsáveis os dados sobre as aprendizagens do(a) estudante; c) participar do Conselho de Classe; d) oportunizar estudos de recuperação da aprendizagem ao(a) estudante durante o ano letivo; e) zelar pela aprendizagem do(a) estudante; <p>II - conselho de classe, no que se refere à homologação dos resultados das aprendizagens obtidos pelo(a) estudante, conforme registrado no diário de classe;</p> <p>III - secretaria da escola, no que se refere à transposição dos dados contidos nos diários de classe para a ficha individual do(a) estudante, os quais obrigatoriamente integrarão seu histórico escolar.</p>	<p>DAS DISPOSIÇÕES GERAIS</p> <p>Art. 17- Os casos de estudante com doença comprovada ou estado de gestação, bem como outros de natureza específica, serão tratados conforme legislação educacional vigente.</p> <p>Art. 18- Os casos omissos serão resolvidos pelos Conselhos Escolares e de Classe, ouvida a Gerência Regional de Educação a qual a escola está jurisdicionada.</p> <p>Art. 19- A presente Instrução revoga a Instrução nº 002/2002 de 08 de abril de 2002.</p> <p>Art. 20- Esta Instrução Normativa entrará em vigor a partir da data de publicação no Diário Oficial do Estado.</p>
<p>INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04/2008</p> <p>Ementa: Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para implantação do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas Escolas da Rede Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2008.</p> <p>A Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e a Gerência de Normalização do Ensino, com base no Decreto nº. 30.362 de 17 de abril de 2007, DOE de 18 de abril de 2007, na Lei Federal nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, DOU de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que dispõe sobre o PNE, Lei nº. 11.114/2005, Lei nº. 11.274/2006 que altera os artigos 2º, 3º, 32 e 67 da LDB, Parecer CNE/CEB nº. 04/1998, Resolução CNE/CEB nº. 02/98, Parecer CNE/CEB nº. 06/2005, Resolução CNE/CEB nº. 03/2005, Parecer CNE/CEB nº. 18/2005, Resolução CEE/PE nº. 03/2006, Lei Estadual nº. 12.252/2002, que dispõe sobre o PEE, Lei nº. 12.286/2002 que altera o PEE, Resolução CEE/PE nº.02/2007, Parecer CNE/CEB nº. 15/98, Resolução CNE/CEB nº. 03/98, Decreto CNE/CEB nº. 5.154/2004, Parecer CNE/CEB nº. 39/2004, Parecer CNE/CEB nº. 01/99, Resolução CNE/CEB nº. 02/1999, Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, Resolução CNE/CEB nº. 01/2000, Resolução CEE/PE nº. 02/2004.</p> <p>Considerando que a Secretaria de Educação de Pernambuco define como princípio norteador do conjunto das políticas educacionais a educação para a cidadania e destaca como prioridade a universalização da educação básica com permanência do(a) estudante, ampliação e qualidade da educação escolar;</p> <p>Considerando que a concepção de avaliação do processo de aprendizagem explicitada na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9394/1996 define a avaliação como parte integrante e estruturante do processo de aprendizagens e da ação pedagógica que possibilita o acompanhamento da construção de conhecimento e de desenvolvimento sócio-cognitivo do(a) estudante;</p> <p>Considerando que a avaliação do processo de aprendizagens caracteriza-se pela predominância dos procedimentos qualitativos sobre os quantitativos, dos processos sobre os produtos, a ser implementada como dinâmica de natureza cumulativa, contínua, sistemática, extensiva e flexível, superando a visão classificatória e terminal;</p>	<p>Recife, 14 de abril de 2008.</p> <p>Aida Maria Monteiro da Silva Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação</p> <p>Vicente Barbosa de Andrade Torres Gerente de Normalização do Ensino,</p>	

ANEXO B – Organização Curricular no Ensino Médio por modalidades (Rede de Ensino Pública de Pernambuco).



Produzido por: Amanda Santos em colaboração com a equipe da CGDE GRE Recife Norte

ANEXO C – Currículo do Ensino Médio para as Escolas Regulares.

3.000 horas horas-relógio

		Quantidade de aulas por ano letivo				
Formação Geral Básica	Áreas de conhecimento	Componente curricular	1º ano	2º ano	3º ano	
		Linguagens e suas tecnologias	Arte	1	-	-
Língua portuguesa			5	4	3	
Língua inglesa			1	2	1	
Educação Física			1	1	-	
Matemática e suas tecnologias		Matemática	5	3	3	
Ciências da Natureza e suas tecnologias		Biologia	2	1	1	
		Química	2	1	1	
		Física	2	1	1	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		História	1	2	1	
		Geografia	2	1	1	
		Filosofia	2	-	-	
		Sociologia	-	2	-	

		Quantidade de aulas por semestre letivo						
Itinerário formativo	Descrição	1º ano		2º ano		3º ano		
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	
	Eletivas	2	2	4	4	2	2	
	Projeto de Vida	2	2	2	2	2	2	
	Trilha	obrigatórias	2	2	4	4	12	8
		Optativas	-	-	2	2	2	6

Produzido por: Amanda Santos em colaboração com a equipe da CGDE GRE Recife Norte

ANEXO D – Currículo do Ensino Médio para as Escolas Integrais de 35h.

3.500 horas horas-relógio

		Quantidade de aulas por ano letivo				
Formação Geral Básica	Áreas de conhecimento	Componente curricular	1º ano	2º ano	3º ano	
		Linguagens e suas tecnologias	Arte	1	-	-
Língua portuguesa			5	4	3	
Língua inglesa			1	2	1	
Educação Física			1	1	-	
Matemática e suas tecnologias		Matemática	5	3	3	
Ciências da Natureza e suas tecnologias		Biologia	2	1	1	
		Química	2	1	1	
		Física	2	1	1	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		História	1	2	1	
		Geografia	2	1	1	
		Filosofia	2	-	-	
		Sociologia	-	2	-	

		Quantidade de aulas por semestre letivo						
Itinerário formativo	Descrição	1º ano		2º ano		3º ano		
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	
	Eletivas	2	2	4	4	2	2	
	Projeto de Vida	2	2	2	2	2	2	
	Trilha	obrigatórias	2	2	4	4	12	8
		Optativas	-	-	2	2	2	6
	Atividades complementares	5	5	5	5	5	5	

		1º ano		2º ano		3º ano	
semestres		1º	2º	1º	2º	1º	2º
Atividades complementares	Protagonismo juvenil	-	-	1	1	1	1
	Educação socioemocional	-	-	2	2	2	2
	Estudo orientado	1	1	2	2	2	2
	Nivelamento em Port.	2	2	-	-	-	-
	Nivelamento em Mat.	2	2	-	-	-	-

Produzido por: Amanda Santos em colaboração com a equipe da CGDE GRE Recife Norte

ANEXO E – Currículo do Ensino Médio para as Escolas Integrais de 45 h.

4.500 horas horas-relógio

		Quantidade de aulas por ano letivo				
Formação Geral Básica 	Áreas de conhecimento	Componente curricular	1º ano	2º ano	3º ano	
	Linguagens e suas tecnologias	Arte		1	-	-
		Língua portuguesa		5	4	3
		Língua inglesa		1	2	1
		Educação Física		1	1	-
	Matemática e suas tecnologias		Matemática	5	3	3
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia		2	1	1
		Química		2	1	1
		Física		2	1	1
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História		1	2	1
Geografia		2	1	1		
Filosofia		2	-	-		
Sociologia		-	2	-		

		Quantidade de aulas por semestre letivo						
	Descrição	1º ano		2º ano		3º ano		
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	
Itinerário formativo 	Eletivas		4	4	4	4	-	-
	Projeto de Vida		-	-	-	-	-	-
	Trilha	obrigatórias	-	-	4	4	12	8
		Optativas	-	-	2	2	2	6
	Atividades complementares		-	-	-	-	-	-

		Quantidade de aulas por semestre letivo						
	Descrição	1º ano		2º ano		3º ano		
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	
Itinerário formativo 	Eletivas		2	2	4	4	2	2
	Projeto de Vida		2	2	2	2	2	2
	Trilha	obrigatórias	2	2	4	4	12	8
		Optativas	-	-	2	2	2	6
	Atividades complementares		11	11	5	5	1	1

		1º ano		2º ano		3º ano	
		semestres		1º		2º	
Atividades complementares	Descrição	1º	2º	1º	2º	1º	2º
	Protagonismo juvenil	2	2	1	1	-	-
	Educação socioemocional	2	2	2	2	1	1
	Estudo orientado	3	3	2	2	-	-
	Nivelamento em Port.	2	2	-	-	-	-
	Nivelamento em Mat.	2	2	-	-	-	-

Produzido por: Amanda Santos em colaboração com a equipe da CGDE GRE Recife Norte

ANEXO F – Currículo do Ensino Médio para as Escolas Técnicas (45 horas).

Escola técnica estadual

Quantidade de aulas por ano letivo							
Formação Geral Básica 	Áreas de conhecimento	Componente curricular	1º ano	2º ano	3º ano		
	Linguagens e suas tecnologias		Arte	1	-	-	
			Língua portuguesa	5	4	3	
			Língua inglesa	1	2	1	
			Educação Física	1	1	-	
	Matemática e suas tecnologias		Matemática	5	3	3	
		Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	2	1	1	
	Química		2	1	1		
	Física		2	1	1		
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	2	1		
Geografia		2	1	1			
Filosofia		2	-	-			
Sociologia		-	2	-			

Quantidade de aulas por semestre letivo								
Itinerário formativo 	Descrição	1º ano		2º ano		3º ano		
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	
		Eletivas	2	2	4	4	2	2
		Projeto de Vida	2	2	2	2	2	2
	Trilha	obrigatórias	2	2	4	4	12	8
		Optativas	-	-	2	2	2	6
	Atividades complementares	9	9	3	3	3	3	

		1º ano		2º ano		3º ano	
semestres		1º	2º	1º	2º	1º	2º
Atividades complementares 	Laboratório de aprendizagem	1	2	2	2	3	3
	Educação socioemocional	2	1	-	-	-	-
	Estudo orientado	2	2	1	1	-	-
	Nivelamento em Port.	2	2	-	-	-	-
	Nivelamento em Mat.	2	2	-	-	-	-

Quantidade de aulas por semestre letivo							
Itinerário formativo EPT 	Descrição	1º ano		2º ano		3º ano	
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
		Formação básica para o trabalho	6	6	4	4	-
	Formação profissional específica	-	-	8	8	12	12

Produzido por: Amanda Santos em colaboração com a equipe da CGDE GRE Recife Norte

ANEXO G – Currículo do Ensino Médio para as Escolas Noturnas (EJA – Educação de Jovens e Adultos).

Ensino médio noturno							
Quantidade de aulas por ano letivo							
Formação Geral Básica 	Áreas de conhecimento	Componente curricular	1º ano	2º ano	3º ano		
	Linguagens e suas tecnologias	Arte		1	-	-	
		Língua portuguesa		5	5	5	
		Língua inglesa		2	2	1	
		Educação Física		1	1	-	
	Matemática e suas tecnologias	Matemática		5	4	5	
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia		2	2	1	
		Química		2	1	2	
		Física		2	2	1	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História		2	2	1	
		Geografia		2	1	2	
		Filosofia		2	-	-	
		Sociologia		-	2	-	

Quantidade de aulas por semestre letivo							
Itinerário formativo	Descrição	1º ano		2º ano		3º ano	
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
Formação técnica profissional 	Eletivas	1	1	1	1	2	2
	Projeto de Vida	1	1	1	1	2	2
	Trilha	obrigatórias	2	2	-	-	-
Formação técnica profissional		-	-	6	6	6	6

Produzido por: Amanda Santos em colaboração com a equipe da CGDE GRE Recife Norte

ANEXO H – Unidades Curriculares de Trilha: Direitos Humanos e Participação Social.

ITINERÁRIO FORMATIVO

Direitos Humanos e Participação Social (HUMANAS)

1º Ano		2º Ano		3º Ano	
I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre
		Unidade Temática: IDENTIDADES E DIVERSIDADES	Unidade Temática: DIREITOS ECONÔMICOS E SOCIAIS	Unidade Temática: UNIVERSALISMO E MULTICULTURALISMO	Unidade Temática: DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS EM PRÁTICA
1 - Investigação Científica; (40h) Formação docente: Professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	1 - Tecnologia e Inovação. (40h) Formação docente: Professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	1 - Diversidade e Comunidade (40 h) Formação docente: Educação Física, Arte, História, Geografia e Sociologia	1 - Crescimento econômico e sustentabilidade (40h) Formação docente: Geografia, Sociologia, História	1 - Cartografia das Ações Solidárias Locais (40h) Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia	1 - Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão (40h) Formação docente: Sociologia, Filosofia, História, Educação Física
		2 - Sociedade Civil e Democracia (40h) Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia e História	2 - Ateliê de pesquisa (40h) Formação docente: professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	2 - Tradição e Ancestralidade (40h) Formação docente: Filosofia, História, Sociologia, Língua Portuguesa	2 - Políticas Públicas e Participação Social (40h) Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História
		3 - Unidade Curricular Optativa (40h)	3 - Unidade Curricular Optativa (40h)	3 - Estado, Cidadania e Consumo (40h) Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia	3 - Estado, Sociedade e Participação (40 h) Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História

Unidades Curriculares Optativas:

- 1 — Ética, Cidadania e Direitos humanos (40h)
Formação docente: Filosofia, Geografia, Sociologia, História.
- 2 — Cultura, Comunicação e Mídias Digitais (40 h)
Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Língua Portuguesa.
- 3 — Política e Participação (40h)
Formação docente: História, Geografia, Filosofia, Sociologia.
- 4 — Construção e reconstrução de territórios (40h)
Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História.
- 5 — Cartografia do Regionalismo Linguístico Brasileiro (40h)
Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa.
- 6 — Associativismo, cooperativismo e economia solidária (40h)
Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia.
- 7 — Economia Criativa e do Compartilhamento (40h)
Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia.
- 8 — Estudo dirigido de campo (40h)
Formação docente: professores/as das quatro Áreas de Conhecimento.
- 9 — Antropologia das emoções (40h)
Formação docente: Sociologia, Filosofia.
- 10 — Cidadania na era digital (40h)
Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa.
- 11 — Imagens e representações (40h)
Formação docente: História, Sociologia, Geografia, Filosofia, Língua Portuguesa, Arte.
- 12 — Espaços políticos: participação e representatividade (40h)
Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia.
- 13 — Cultura, identidade e diversidade cultural (40h)
Formação docente: Filosofia, Sociologia, História.
- 14 — Desigualdade Social e Desenvolvimento Sustentável (40h)
Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia.
- 15 — Imigrantes e Refugiados (40h)
Formação docente: Sociologia, História, Geografia, Filosofia.
- 16 — Legislações Ambientais (40h)
Formação docente: Biologia, Química, Geografia.

4 - Biodiversidade e povos indígenas (40h) Formação docente: Filosofia, História, Sociologia, Geografia	4 - Incubadoras de Projetos Sociais (40h) Formação docente: professores/as das quatro Áreas de Conhecimento
5 - Direito, gênero e igualdade (40h) Formação docente: História, Sociologia, Filosofia.	5 - Unidade Curricular Optativa (40h)
6 - Justiça e Direitos Humanos (40h) Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia	6 - Unidade Curricular Optativa (40h)
7 - Unidade Curricular Optativa (40h)	7 - Unidade Curricular Optativa (40h)

Produzido por: Silva (2023), a partir do Currículo de Pernambuco 2021.

ANEXO I – Unidades Curriculares de Trilha: Juventude Liberdade e Protagonismo.

ITINERÁRIO FORMATIVO

Juventude, Liberdade e Protagonismo (HUMANAS)

1º Ano		2º Ano		3º Ano	
I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre
		Unidade Temática: ÉTICA, DEMOCRACIA E REPRESENTAÇÃO	Unidade Temática: CONHECIMENTO, CULTURA E CIDADANIA	Unidade Temática: SOCIEDADE, POLÍTICA E ESTADO	Unidade Temática: PROTAGONISMO, LIBERDADE E RESPONSABILIDADE
1 - Investigação Científica; (40h) Formação docente: Professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	1 - Tecnologia e Inovação. (40h) Formação docente: Professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	1 - Espaços políticos: participação e representatividade (40h) Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia	1 - Estudo dirigido de campo (40h) Formação docente: professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	1 - Cartografia das Ações Solidárias Locais (40h) Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia	1 - Política e Participação (40h) Formação docente: História, Geografia, Filosofia, Sociologia
		2 - Ética e Cidadania (40h) Formação docente: Filosofia, Geografia, Sociologia, História	2 - Ateliê de pesquisa (40h) Formação docente: professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	2 - Cidadania na era Digital (40h) Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa	2 - Antropologia das emoções (40h) Formação docente: Sociologia, Filosofia
		3 - Unidade Curricular Optativa (40h)	3 - Unidade Curricular Optativa (40h)	3 - Estado, Cidadania e Consumo (40h) Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia.	3 - Estado, Sociedade e Participação (40 h) Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História
				4 - Cultura, Comunicação e Mídias Digitais (40 h) Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Língua Portuguesa	4 - Incubadoras de Projetos Sociais (40h) Formação docente: professores/as das quatro Áreas de Conhecimento
				5 - Sociedade Civil e Democracia (40h) Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História	5 - Unidade Curricular Optativa (40h)
				6 - Cidadania, valores e diversidade cultural (40h) Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História	6 - Unidade Curricular Optativa (40h)
				7 - Unidade Curricular Optativa (40h)	7 - Unidade Curricular Optativa (40h)

Unidades Curriculares Optativas:

- 1 — Cartografia do Regionalismo Linguístico Brasileiro (40h)
Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa.
- 2 — Justiça e Direitos Humanos (40 h)
Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia.
- 3 — Cultura, Democracia e Esporte (40h)
Formação docente: Educação física, História, Geografia, Sociologia, Filosofia.
- 4 — Construção e reconstrução de territórios (40h)
Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História.
- 5 — Movimentos Sociais e democracia (40)
Formação docente: Sociologia, História, Geografia, Filosofia
- 6 — Poesia de Resistência e de Reexistência (40h)
Formação docente: Língua Portuguesa.
- 7 — Políticas Públicas e Participação Social (40h)
Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História.
- 8 — Diversidade e Comunidade (40 h)
Formação docente: Educação Física, Arte, História, Geografia, Sociologia.
- 9 — Artes de Rua (40h)
Formação docente: Arte, Educação Física.
- 10 — Cultura, identidade e diversidade cultural (40h)
Formação docente: Filosofia, Sociologia, História.
- 11 — Práticas Corporais e Identidades (40h)
Formação docente: Educação Física, Arte.
- 12 — Corpo e Diversidade (40h)
Formação docente: Educação Física, Arte, Filosofia, Sociologia, História.
- 13 — Culturas Africanas e Culturas dos Povos Indígenas (40h)
Formação docente: História, Sociologia, Arte, Educação Física
- 14 — Direito, gênero e igualdade (40h)
Formação docente: História, Sociologia, Filosofia.
- 15 — A Arte do Argumentar (40 h)
Formação docente: Língua Portuguesa.
- 16 — Cultura, Comunicação e Mídias Digitais (40h)
Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Língua Portuguesa.

Produzido por: Silva (2023), a partir do Currículo de Pernambuco 2021.

ANEXO J – Unidades Curriculares de Trilha: Diversidade Cultural e Territórios.

ITINERÁRIO FORMATIVO

Diversidade Cultural e Territórios (LINGUAGENS E HUMANAS)

1º Ano		2º Ano		3º Ano	
I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre
		Unidade Temática: DIVERSIDADE	Unidade Temática: TERRITORIALIDADES	Unidade Temática: CULTURAS E IDENTIDADES	Unidade Temática: CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL
1 - Investigação Científica; (40h) Formação docente: Professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	1 - Tecnologia e Inovação. (40h) Formação docente: Professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	1 - Cidadania, valores e diversidade cultural (40h) Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História	1 - Construção e reconstrução de territórios (40h) Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História	1 - Culturas Africanas e Culturas dos Povos Indígenas (40h) Formação docente: História, Sociologia, Arte, Educação Física	1 - A Arte do Argumentar (40h) Formação docente: Língua Portuguesa
		2 - Diversidade Linguística e Cultural (40h) Formação docente: Língua Inglesa, Língua espanhola	2 - Diversidade e Comunidade (40h) Formação docente: Educação Física, Arte, História, Geografia, Sociologia	2 - Corpo e Diversidade (40h) Formação docente: Educação Física, Arte, Filosofia, Sociologia, História	2 - Fotografia e Cotidiano (40h) Formação docente: Arte, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa
		3 - Unidade Curricular Optativa (40h)	3 - Unidade Curricular Optativa (40h)	3 - Leitura e Multiculturalidade (40h) Formação docente: Língua Portuguesa	3 - Espaços políticos: participação e representatividade (40h) Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia
				4 - Juventudes, Sociedade e Comunicação (40h) Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa	4 - Incubadoras de Projetos Sociais (40h) Formação docente: professores/as das quatro Áreas de Conhecimento
				5 - Cultura, Comunicação e Mídias Digitais (40h) Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Língua Portuguesa	5 - Unidade Curricular Optativa (40h)
				6 - Ateliê de pesquisa (40h) Formação docente: professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	6 - Unidade Curricular Optativa (40h)
				7 - Unidade Curricular Optativa (40h)	7 - Unidade Curricular Optativa (40h)

Unidades Curriculares Optativas:

- 1 — Produção cultural (40h)
Formação docente: Educação Física, Arte.
- 2 — Cartografia do Regionalismo Linguístico Brasileiro.
Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa.
- 3 — Cultura, Democracia e Esporte (40h)
Formação docente: Educação física, História, Geografia, Sociologia, Filosofia.
- 4 — Poesia de Resistência e de Reexistência (40h)
Formação docente: Língua Portuguesa.
- 5 — Música e Identidade (40h)
Formação docente: Arte, Língua Inglesa, Língua Espanhola, História, Sociologia, Filosofia
- 6 — Cultura, identidade e diversidade cultural (40h)
Formação docente: Filosofia, Sociologia, História.
- 7 — Ética e Cidadania (40h)
Formação docente: Filosofia, Geografia, Sociologia, História.
- 8 — Política e Participação (40h)
Formação docente: História, Geografia, Filosofia, Sociologia.
- 9 — Artes de Rua (40h)
Formação docente: Arte, Educação Física
- 10 — Práticas Corporais e Identidades (40h)
Formação docente: Educação Física, Arte.
- 11 — Estado, Sociedade e Participação (40h)
Formação docente: Filosofia, Sociologia, Geografia, História.
- 12 — Antropologia das emoções (40h)
Formação docente: Sociologia, Filosofia.
- 13 — Movimentos Sociais e democracia (40h)
Formação docente: Sociologia, História, Geografia, Filosofia.
- 14 — Justiça e Direitos Humanos (40h)
Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia.
- 15 — Meio Ambiente e Comunidades Tradicionais (40h)
Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Biologia.
- 16 — Literatura hispanoamericana e diálogos (inter)culturais (40h)
Formação docente: Língua Espanhola.

Produzido por: Silva (2023), a partir do Currículo de Pernambuco 2021.

ANEXO K – Unidades Curriculares de Trilha: Possibilidades em rede e Humanização dos espaços.

ITINERÁRIO FORMATIVO

Possibilidade em Redes e Humanização dos Espaços (MATEMÁTICA E HUMANAS)

1º Ano		2º Ano		3º Ano	
I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre
		Unidade Temática: REDES & COMUNIDADE	Unidade Temática: REDES DE CONSUMO	Unidade Temática: REDES, TECNOLOGIAS, AÇÃO	Unidade Temática: CRIANDO PROJETOS E PROTAGONISMO
1 - Investigação Científica; (40h) Formação Docente: <i>Professores/as das quatro Áreas de Conhecimento</i>	1 - Tecnologia e Inovação. (40h) Formação Docente: <i>Professores/as das quatro Áreas de Conhecimento</i>	1 - Conhecendo a Comunidade (40h) Formação docente: <i>Matemática, Geografia, Sociologia</i>	1 - Oficina de Finanças (40h) Formação docente: <i>Matemática</i>	1 - Tratamento de Dados em Redes (40h) Formação docente: <i>Matemática, Geografia, Sociologia</i>	1 - Experimentos Criativos (40h) Formação docente: <i>Matemática</i>
		2 - Cidadania na era digital (40h) Formação docente: <i>História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa</i>	2 - Paixão, Razão e Consumo (40h) Formação docente: <i>Filosofia, História, Sociologia, Geografia</i>	2 - Tecnologias em Ação (40h) Formação docente: <i>Matemática, Física</i>	2 - Cartografia do Empreendedorismo e Econômico Local (40 h) Formação docente: <i>Geografia, Sociologia, História, Filosofia</i>
		3 - Unidade Curricular Optativa (40h)	3 - Unidade Curricular Optativa (40h)	3 - Redes em Formas e Medidas (40h) Formação docente: <i>Matemática, Física</i>	3 - Gestão de Projetos (40 h) Formação docente: <i>Matemática</i>
				4 - Mapeamento e Comunidade (40h) Formação docente: <i>Matemática, Geografia</i>	4 - Economia Criativa e do Compartilhamento (40 h) Formação docente: <i>Geografia, Sociologia, História, Filosofia</i>
				5 - Agenda 21 Global e Agenda 21 Escolar (40h) Formação docente: <i>História, Geografia, Sociologia, Filosofia</i>	5 - Unidade Curricular Optativa (40h)
				6 - Inglês no Cotidiano (40h) Formação docente: <i>Língua Inglesa</i>	6 - Unidade Curricular Optativa (40h)
				7 - Unidade Curricular Optativa (40h)	7 - Unidade Curricular Optativa (40h)

Unidades Curriculares Optativas :

- 1 — Eficácia das Redes (40h)
Formação docente: *Matemática, Física, Geografia*
- 2 — Razão Instrumental e Razão comunicativa (40h)
Formação docente: *História, Geografia, Sociologia, Filosofia.*
- 3 — Privatização, Concessão e Parcerias Público -Privadas (40h)
Formação docente: *História, Geografia, Sociologia, Filosofia.*
- 4 — Consumo "na medida" (40h)
Formação docente: *Matemática.*
- 5 — Conectividade em Redes (40h)
Formação docente: *Matemática, Física.*
- 6 — Educação Fiscal e Financeira (40h)
Formação docente: *Geografia, Sociologia, História, Filosofia.*
- 7 — Mapeamento tecnológico (40h)
Formação docente: *Matemática, Física, Geografia.*
- 8 — Soluções Ótimas (40h)
Formação docente: *Matemática, Física.*
- 9 — Nas Ondas da Comunicação (40h)
Formação docente: *Física.*
- 10 — Ideias tecnológicas (40h)
Formação docente: *Matemática.*
- 11 — Política e Participação (40h)
Formação docente: *História, Geografia, Filosofia, Sociologia.*
- 12 — Associativismo, cooperativismo e economia solidária (40h)
Formação docente: *Geografia, Sociologia, História, Filosofia*
- 13 — Projetos e Protótipos (40h)
Formação docente: *Matemática, Física.*
- 14 — Incubadoras de Projetos Sociais (40h)
Formação docente: *professores/as das quatro Áreas de Conhecimento.*
- 15 — (Multi)letramentos, Ética e Cidadania (40h)
Formação docente: *Língua Portuguesa*
- 16 — Ateliê de pesquisa (40 h)
Formação docente: *professores/as das quatro Áreas de Conhecimento.*

Produzido por: Silva (2023), a partir do Currículo de Pernambuco 2021.

ANEXO L – Unidades Curriculares de Trilha: Desenvolvimento Social e Sustentabilidade.

ITINERÁRIO FORMATIVO

Desenvolvimento Social e Sustentabilidade(NATUREZA E HUMANAS)

1º Ano		2º Ano		3º Ano	
I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre
		Unidade Temática: ECONOMIA E ESTUDOS APLICADOS	Unidade Temática: SUSTENTABILIDADE E PROTAGONISMO	Unidade Temática: PRODUÇÃO, ESTADO E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL	Unidade Temática: PRÁTICAS ECONÔMICAS E MEIO AMBIENTE
1 - Investigação Científica; (40h) Formação Docente: Professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	1 - Tecnologia e Inovação. (40h) Formação Docente: Professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	1 - Pesquisa em Química Ambiental (40h) Formação docente: Química, Biologia	1 - Produção de alimentos e conservação ambiental (40h) Formação Docente: Biologia, Química, Geografia	1 - Agricultura, Processos e Produtos (40h) Formação docente: Geografia, Biologia, Química	1 - Matriz Energética e Impactos ambientais (40h) Formação docente: Física, Biologia, Química, Geografia
		2 - Globalização e Modelos Econômicos (40h) Formação docente: Geografia, Sociologia, História	2 - Economia, Natureza e Ação Humana (40h) Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia, Biologia, Química, Física	2 - Tratamento de Resíduos Orgânicos (40h) Formação Docente: Biologia, Química, Geografia	2 - Cidades Sustentáveis e o Mundo do Trabalho (40h) Formação docente: Sociologia, Geografia, Biologia, Química
		3 - Unidade Curricular Optativa (40h)	3 - Unidade Curricular Optativa (40h)	3 - Crescimento econômico e sustentabilidade (40h) Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia	3 - Ética e Economia Solidária (40h) Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia
				4 - Ciência, Biotética e Transgênicos (40h) Formação docente: Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia	4 - Agenda 21 Global e Agenda 21 Escolar (40h) Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia
				5 - Privatização, Concessão e Parcerias Público Privadas (40h) Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia	5 - Unidade Curricular Optativa (40h)
				6 - Incubadoras de Projetos Sociais (40h) Formação docente: professores/as das quatro Áreas de Conhecimento	6 - Unidade Curricular Optativa (40h)
				7 - Unidade Curricular Optativa (40h)	7 - Unidade Curricular Optativa (40h)

Unidades Curriculares Optativas:

- Ecologia Urbana (40h)
Formação docente: Biologia, Geografia
- Educação Fiscal e Financeira (40h)
Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia
- Estatística Aplicada às Ciências Humanas (40h)
Formação docente: Sociologia, Geografia, História, Matemática
- Meio Ambiente e Comunidades Tradicionais (40h)
Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Biologia
- Etnobiologia dos recursos naturais (40h)
Formação docente: Biologia.
- Uso da água e o clima (40h)
Formação docente: Química, Geografia, Biologia
- Desigualdade Social e Desenvolvimento Sustentável (40h)
Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia
- Paixão, Razão e Consumo (40h)
Formação docente: Filosofia, História, Sociologia, Geografia
- Crises e Soluções (40h)
Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Biologia
- Industrialização no Brasil (40h)
Formação docente: Geografia, Sociologia, História
- Indicadores Socioeconômicos e Fontes de Pesquisa (40h)
Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia.
- Mudanças Climáticas e Refugiados Ambientais (40h)
Formação docente: Sociologia, Geografia, Biologia, Química.
- Agronegócio, Tecnologia e Produtividade (40h)
Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia, Biologia.
- Cartografia do Empreendedorismo Econômico Local (40h)
Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia.
- Educação do Campo e Produção Econômica (40h)
Formação docente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia
- Pactos e Impactos: Legislação Ambiental Hoje (40h)
Formação docente: Geografia, Sociologia, História, Filosofia, Biologia

Produzido por: Silva (2023), a partir do Currículo de Pernambuco 2021.