



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALESSANDRO HENRIQUE MONTEIRO

**OBJETIVOS DO ENSINO E AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM HISTÓRICA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE QUESTÕES DE
VESTIBULARES E DO ENEM (2014-2018)**

ALESSANDRO HENRIQUE MONTEIRO

**OBJETIVOS DO ENSINO E AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM HISTÓRICA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE QUESTÕES DE
VESTIBULARES E DO ENEM (2014-2018)**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção de título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Eder Cristiano de Souza.

Londrina
2020

M775 Monteiro, Alessandro Henrique .
OBJETIVOS DO ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA :
UMA ANÁLISE A PARTIR DE QUESTÕES DE VESTIBULARES E DO ENEM
(2014-2018) / Alessandro Henrique Monteiro. - Londrina, 2020.
132 f. : il.

Orientador: Éder Cristiano De Souza.
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em História Social, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Educação Histórica - Tese. 2. Avaliação Externa - Tese. 3. Vestibular -
Tese. 4. ENEM - Tese. I. De Souza, Éder Cristiano . II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação
em História Social. III. Título.

CDU 93

ALESSANDRO HENRIQUE MONTEIRO

**OBJETIVOS DO ENSINO E AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM HISTÓRICA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE QUESTÕES DE VESTIBULARES
E DO ENEM (2014-2018)**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção de título de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Éder Cristiano de Souza
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Luís Fernando Cerri
Universidade Estadual de Ponta Grossa –
UEPG

Prof^a. Marlene Cainelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 29 de maio de 2020.

Para Ilza Monteiro, pela segunda vez.

AGRADECIMENTOS

A Deus, seja ele qual for ou onde estiver.

À Universidade Estadual de Londrina pela oportunidade, foi e sempre será uma honra ter sido estudante dessa instituição.

Ao Professor Eder Cristiano de Souza pela paciência e orientações nesses dois anos, com isso foi possível dar um rumo e deixar esse trabalho consistente.

Aos professores da banca Luís Fernando Cerri e Marlene Cainelli pelas orientações para o trabalho.

Aos colegas do Colégio Estadual Jorge Queiroz Netto e da Escola Estadual Pedro Solek pela compreensão e apoio nas minhas ausências enquanto me concentrava nessa formação.

À minha mãe Ilza Monteiro, pelo apoio e suporte nesses dois anos, por isso e por muito mais serei eternamente grato.

À Jady Louisy Monteiro, que me adotou como irmão mais novo e me apoiou muito nos últimos anos.

A Guilherme Bartmeyer e sua família, pela amizade e seu suporte incondicional.

Ouço o lado sujo
Cria do descaso
Alimentando folhas em branco e preto
Outra epidemia
Desanima quem convive com medo
Botões, atalhos
Amplificam a distância
A preguiça de estar lado a lado
Veste a armadura
Esse é um poder solitário
(Monstro Invisível – O Rappa)

MONTEIRO, Alessandro Henrique. **Objetivos do ensino e avaliação da aprendizagem histórica**: uma análise a partir de questões de vestibulares e do ENEM (2014-2018). 2020. 132 p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Avaliações são parte importante da aprendizagem, elas possuem a função de quantificar e qualificar o desempenho do aluno com relação ao que ele aprendeu. A importância do ato de avaliar faz com que as análises de provas sejam necessárias para a compreensão do processo de ensino. Para esse trabalho escolhemos um tipo muito específico de teste: avaliações em larga escala com questões de múltipla escolha. Dentro disso escolhemos também dois tipos de provas diferentes, o Exame Nacional do Ensino Médio, e vestibulares de quatro universidades: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Federal do Paraná. Estabelecemos também um recorte temporal, buscando criar uma série para análise. Estipulamos cinco anos, estimando-se que com isso fosse possível criar um banco de questões para análise. Quanto ao recorte temporal partimos do ano em que análise começou, seguido dos quatro anos anteriores, temos o recorte 2014-2018. Com relação à fonte, retiramos questões de História das provas desse recorte temporal. Para entender as provas em seu contexto, suas possibilidades e limitações, buscando entender todas essas relações. Também buscamos refletir sobre objetivos do ensino da História. Para isso realizamos uma discussão de autores que pudessem contribuir com a reflexão proposta sobre objetivos, como Peter Lee (2006), Bodo von Borries (2016) Isabel Barca (2012), Maria Auxiliadora Schmid (2009) e também Jörn Rüsen (2012). Desenvolvemos esse debate sem a tentativa de se prender a um campo teórico, tentamos apenas entender argumentos que ajudem a compreender as fontes. Foi possível então sintetizar uma lista de objetivos para serem procurados nas questões. Os resultados parciais mostram uma maioria de questões que exigem memorização de conteúdo histórico, de maneira simples, diferente da complexidade de raciocínio dos objetivos listados, como desenvolver competências em fazer perguntas e discutir metodologias de reconstituição histórica. Mas também foram encontradas questões que possam contribuir o desenvolvimento das Competências do Pensamento Histórico.

Palavras-Chave: Educação Histórica. Avaliação Externa. Competências do pensamento histórico. Vestibular. ENEM.

MONTEIRO, Alessandro Henrique. **Objectives of teaching and evaluation of historical learning**: an analysis based on admission exams and ENEM (2014-2018). 2020. 132 p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

Assessments are an important part of learning, they have the function of quantifying and qualifying the student's performance in relation to what he has learned. The importance of the act of evaluating makes the analysis of evaluations necessary for the understanding of the teaching process. For this work we chose a very specific type of assessment: large-scale assessments with multiple choice questions. Within that we also chose two different types of assessments, the National High School Exam, and entrance exams from four universities of Paraná State. We also established a time frame, seeking to create a series for analysis. We stipulated five years, estimating that it would be possible to create a question bank for analysis. As for the time frame, we start from the year in which analysis began, followed by the previous four years, with that we have the 2014-2018 section. With regard to the source, we removed history questions from the evidence of this time frame. To understand these tests in their context, their possibilities and limitations, seeking to understand all these relationships. We also seek to reflect on the objectives of teaching history. For this, we held a discussion of authors who could contribute to the proposed reflection on objectives, such as Peter Lee (2006), Bodo von Borries (2016) Isabel Barca (2012), Maria Auxiliadora Schmid (2009) and also Jörn Rüsen (2012). We developed this debate without trying to stick to a theoretical field, we just tried to understand arguments that help to understand the sources. It was then possible to synthesize a list of objectives to be sought in the questions. The partial results show a majority of questions that require memorization of historical content, in a simple way, different from the reasoning complexity of the listed objectives, such as developing skills in asking questions and discussing methodologies of historical reconstruction. But issues were also found that could contribute to the development of the Competencies of Historical Thought.

Key words: Historical Education. External Evaluation. Competences of historical thought. Admission exam.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - questão 8, UEL, 2018,.....	34
Figura 2 - questão 43, UEPG, 2014	66
Figura 3 - questão 58, UEL, 2016.....	68
Figura 4 - questão 09, UEM, 2016.....	70
Figura 5 - questão 23, UFPR, 2016.....	71
Figura 6 - questão 41, ENEM, 2014	73
Figura 7 - questão 02, ENEM, 2015	74
Figura 8 - questão 01, UEM, 2015.....	76
Figura 9 - questão 23, UFPR, 2016.....	77
Figura 10 - questão 08, UEM, 2016.....	78
Figura 11 - questão 43, UEPG, 2017	79
Figura 12 - questão 54, UFPR, 2014.....	79
Figura 13 - questão 49, 2014, UFPR.....	81
Figura 14 - questão, 58, UFPR, 2017.....	82
Figura 15 - questão 06, UEM, 2015.....	83
Figura 16 - questão 23, UEL, 2016.....	84
Figura 17 - questão 42, UEPG, 2017	85
Figura 18 - questão 46, UEPG, 2016	86
Figura 19 - questão 18, ENEM, 2015	92
Figura 20 - questão 24, ENEM, 2015	93
Figura 21 - questão 04, UEM, 2016.....	98
Figura 22 - questão 48, UEPG, 2017	100
Figura 23 - questão 20, ENEM,2015	102
Figura 24 - questão 37, UEPG, 2018	104
Figura 25 - questão 06, ENEM, 2015	106
Figura 26 - questão 19, ENEM, 2015	107
Figura 27 - questão 24, UFPR, 2016.....	108
Figura 28 - questão 47, UFPR, 2014.....	109
Figura 29 - questão 24, UFPR, 2015.....	112
Figura 30 - questão 18, ENEM, 2015	113
Figura 31 - questão 30, ENEM, 2014	114

Figura 32 - questão 39, UEL, 2017.....	118
Figura 33 - questão 42, ENEM, 2014	120
Figura 34 - questão 80, ENEM, 2017	123
Figura 35 - questão 51, UFPR, 2014.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Questões de História por ano.....	72
Tabela 2 -	Questões com passado fixo no tempo	75
Tabela 3 -	Questões de vestibulares que não citam fontes.....	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	AVALIAÇÃO, CONTEXTO E MÚLTIPLA ESCOLHA	16
2.1	O QUE É AVALIAÇÃO?	16
2.2	VESTIBULAR: AVALIAÇÃO OU SELEÇÃO?	18
2.3	VESTIBULAR COMO MÉTODO AVALIATIVO	24
2.4	DISCUSSÕES SOBRE A FONTE	29
2.5	ENEM E VESTIBULAR	37
3	PENSAR OBJETIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA	42
3.1	CURRÍCULO, CONTEÚDO, ESCOLA E ENSINO DE HISTÓRIA	42
3.2	ENSINO DE HISTÓRIA E OBJETIVOS	58
3.3	ELEMENTOS PARA ANÁLISE DE QUESTÕES.....	63
4	AVALIAÇÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA E ENSINO DE HISTÓRIA	65
4.1	PERFIL DE CADA AVALIAÇÃO	65
4.1.1	Universidade Estadual de Ponta Grossa.....	65
4.1.2	Universidade Estadual de Londrina	66
4.1.3	Universidade Estadual de Maringá	69
4.1.4	Universidade Federal do Paraná.....	70
4.1.5	Exame Nacional do Ensino Médio	71
4.2	QUANTIFICAÇÃO	72
4.3	QUESTÕES QUE NÃO CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DO PENSAMENTO HISTÓRICO.....	73
4.3.1	Passado Fixo e Isolado no Tempo.....	73
4.3.2	Memorização.....	80
4.3.3	Senso Comum e Saber Escolar	94
4.4	QUESTÕES QUE AUXILIEM O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DO PENSAMENTO HISTÓRICO.....	103

4.4.1	Fazer Perguntas	103
4.4.2	Orientação Histórica	111
4.4.3	Multiperspectivas	116
4.4.4	Noções Abrangentes e Estruturas	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

1. INTRODUÇÃO

Processos avaliativos estão presentes em todos os níveis da educação formal. Mas não se trata de uma prática exclusiva desse campo, pois dentro da sociedade os métodos de medição aparecem de diversas formas. As corporações que caracterizam a sociedade do capital medem sua produção, as instituições públicas ponderam como estão sendo utilizados os investimentos da União, até a forma como são divididos os poderes do Brasil constitui-se como um sistema de avaliação, já que cada poder tem, em tese, a função de julgar os outros dois poderes.

Quando se pensa em avaliação no âmbito escolar, o que imaginamos é aquela cena na qual o professor aplica uma prova para testar seus alunos. Muitos trazem da memória suas próprias relações com as provas que tiveram ao longo da vida. Sendo a avaliação obrigatória aos alunos e professores (afinal as escolas exigem que os professores apliquem provas), mas pode não ficar claro ao estudante que isso faz parte de um processo de aprendizagem.

Os objetivos das avaliações que acontecem na sociedade variam, a exemplo dos testes seletivos, pois, trata-se de uma prova com a finalidade de selecionar as pessoas. A necessidade de seleção é uma questão de demanda, pois quando não há vagas para todos é preciso que se crie um método para contemplar alguns e excluir outros. Selecionar pessoas para um emprego ou uma vaga na universidade não é fácil, e como vivemos em um governo democrático, é necessário que se faça um processo que de certa forma todos possam ter as mesmas chances.

Conteúdos relacionados com o sistema educacional programados e ministrados em escolas públicas e particulares do país. Dentro do espaço escolar estão presentes diversos tipos de avaliações que servem para atribuir as notas aos alunos, e externo à escola estão testes que também visam dar nota, mas que não são produzidas por aqueles que ministram disciplinas e que conhecem os alunos. Para entendermos os conteúdos que são exigidos nessas provas, é preciso que se estude a sua produção final, ou seja, as questões diretas que são propostas aos estudantes, pois não há uma norma para que os exames vestibulares avaliem conteúdos relacionados com o Ensino Médio.

Para começar a definir nosso objeto de análise usaremos a classificação de avaliação interna e externa, conceito duplo relacionado à escola. Uma

avaliação interna é elaborada pelo colégio, por seus servidores e aplicada aos alunos da mesma instituição. Uma avaliação externa é aquela elaborada por outras instituições que não possuem ligações diretas com o meio escolar. Esses testes podem possuir diversos objetivos, o mais comum é mensurar a aprendizagem e o conhecimento dos alunos, caso da Prova Brasil¹. Avaliações externas, aplicadas em grandes públicos também são chamadas de avaliações de larga escala, esse é o caso do objeto de investigação desse trabalho, provas de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio.

O Exame Nacional do Ensino Médio se encaixa nos conceitos de avaliação externa e de larga escala, porque cobra conteúdos e habilidades dos alunos, mas o público escolar não participa de sua elaboração e seu público é de milhões de estudantes em todo o país. Os Vestibulares também são provas que medem os conhecimentos dos alunos, mas que não podem ser comparadas com provas como o ENEM. Além de outros objetivos, provas como o ENEM são aplicadas para criar índices educacionais para a gerência da educação no país. Enquanto os vestibulares são provas com o propósito de selecionar alunos. Esses índices podem ser interpretados por especialistas e pesquisadores educacionais, que produzem relatórios e textos acadêmicos que podem ser usados de base para os governantes para tratar os investimentos e outras medidas. Os dados macro provenientes do ENEM podem ser separados por regiões, municípios e por colégios para apontar diferenças do aprendizado de cada lugar. Ambos as provas servem como método de seleção para o Ensino Superior, mas além disso o ENEM é uma prova que mede a situação do aprendizado do Ensino médio em geral, ou seja, uma avaliação com dois objetivos muito diferentes.

A partir dessa problemática é possível pensar alguns objetivos que esse trabalho ambiciona, sendo o objetivo geral identificar que concepções de aprendizagem histórica decorrem desses processos avaliativos. Também foram

¹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados nos quintos e nonos anos do ensino fundamental, os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>, acesso em 2 de janeiro de 2020)

propostos objetivos específicos levando em conta a leitura prévia das fontes e da bibliografia.

Um primeiro objetivo específico é compreender distintas concepções de objetivos do ensino de história. O segundo objetivo específico é analisar o método das avaliações de larga escala escolhidas para esse trabalho, buscando problematizar os exames classificatórios para o Ensino Superior e as relações que estabelecem com o conhecimento histórico. O terceiro objetivo é entender algumas possibilidades desses exames tendo em vista sua própria lógica de funcionamento.

Para atingir os objetivos a metodologia adotada foi a análise de questões partindo da conceituação que foi analisada na revisão de bibliografia. Três capítulos principais formam esse trabalho.

O primeiro capítulo trata-se de uma reflexão sobre o formato de avaliação de larga escala em múltipla escolha. O principal objetivo desse capítulo é contextualizar a fonte. Então, a partir de bibliografia, leitura de documentos e contextos, entender as funções desses exames, sua importância, influência e lugar no contexto atual. A partir da bibliografia foi também possível listar suas críticas, imperfeições, limitações. O mais importante motivo para o desenvolvimento desse capítulo é para que a discussão da fonte seja contextualizada.

O segundo capítulo é dedicado a buscar algumas definições e reflexões importantes sobre o ensino de história pertinentes para esse trabalho. Para analisar as fontes propostas, é preciso que se tenha uma resposta clara para a pergunta: O que devemos procurar nessas fontes? A partir dessa pergunta foi feita uma revisão de bibliografia com alguns autores que fazem reflexões sobre o ensino de história. Mais especificamente tentamos encontrar considerações que trouxessem idealizações sobre o objetivo para se ensinar História. Foram utilizados autores que escrevem sobre o ensino de história como Peter Lee, Bodo von Borries, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Jörn Rüsen, entre outros. Com esse pequeno compilado de reflexões foi possível desenvolver uma lista de objetivos para procurar nas fontes, o que consistiu em uma metodologia própria para a investigação. No primeiro capítulo entendemos claramente que avaliação faz parte do processo ensino-aprendizagem, e com isso está sujeita aos critérios e objetivos desse processo. Ou seja, os objetivos que listamos que no ensino de história, também se aplicam aos processos avaliativos.

Então a metodologia específica é entender se os exames escolhidos estão ou não de acordo com esses objetivos, e também como poderiam estar.

O terceiro capítulo trata-se da análise das questões de exame em si. Foi necessário definir qual seria a fonte. Por se tratar de uma análise de conteúdo histórico, questões de história desses exames. Mas quais exames? Uma primeira escolha se dá em razão de seu caráter regional, quatro grandes universidades do estado do Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Também foi utilizado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois é um exame de caráter nacional, possui uma tradição e de certa forma é sempre um parâmetro para quando se escreve sobre avaliações de larga escala no Brasil. Com isso foi necessário traçar um recorte temporal. Foi pensado que um banco com umas cento e vinte questões somando todas as provas já pudesse trazer uma quantidade suficiente para análise. Não foi ambicionado fazer uma análise de mudança da prova com os anos, foi apenas pensado em entender como a prova está sendo desenvolvida. Com isso em vista, os cinco anos escolhidos partem do ano em que esse trabalho começou a ser pensado, 2018 e os seus quatro anos anteriores. Temos então o recorte final de 2014 a 2018.

Com as fontes definidas no capítulo final proposto a busca dos objetivos destacados no capítulo bibliográfico sobre ensino de história, nos exercícios de história dos exames. Além de entendermos se existe a presença dos objetivos nas questões, também tentamos entender em que medida elas se encontram ou não e como se desenvolvem nessa lógica de questões objetivas.

2. AVALIAÇÃO, CONTEXTO E MÚLTIPLA ESCOLHA

2.1. O que é Avaliação?

A compreensão do que é avaliação passa por três abordagens, no âmbito da produção do conhecimento nas Ciências Humanas: Cientificismo, subjetivismo e abordagem de Indivíduo e Sociedade (FRANCO, 1990). A produção do conhecimento no cientificismo é apegada aos dados que são possíveis quantificar, a avaliação educacional no período² segue essa mesma lógica:

Os professores (e, portanto, avaliadores) por outro lado passaram a valorizar os testes, as escalas de altitude, as questões de múltipla escolha, as provas ditas objetivas e tiveram que se submeter a fúria funcionalista da época que acabou gerando, mesmo nas escolas chamadas experimentais ou de ponta, critérios formalistas para a definição de um bom professor. (FRANCO, 1990, p.65)

Em contraposição ao cientificismo, o subjetivismo, quando influencia a forma de avaliar, leva em considerações elementos que não são facilmente quantificáveis:

No modelo subjetivista a preocupação volta-se também, para a apreensão das habilidades já adquiridas ou em desenvolvimento, mas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. [...] Apesar da relevância desses elementos, a matriz subjetivista mostrou-se, ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional. Isso porque também fragmenta a realidade. (FRANCO, 1990, p.65)

A terceira abordagem busca entender o indivíduo no seu meio social e no que tange à avaliação educacional é preciso que se tenha o compromisso com a realidade do aluno na interpretação das notas obtidas:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está diretamente entrelaçada com a atividade prática dos homens, enquanto asseguram as condições necessárias à sua existência. [...]. Daí ser fundamental, para a avaliação da aprendizagem em todos os níveis, o entendimento da atividade humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação. (FRANCO, 1990, p.66-67)

² Como Franco (1990, p.64) reflete em seu texto, o cientificismo aplicado a conceitos educacionais é mais presente nos Anos 70.

Outra definição é importante. Fernandes faz a separação de avaliação informal e avaliação formal, a primeira é um método subjetivo, que todas as pessoas fazem no seu dia a dia e a segunda utiliza de dados e informações válidas cientificamente:

No primeiro caso estamos a falar da avaliação informal ou tácita que, neste sentido, é um lugar comum e um processo que parece ser fundamental para que, por exemplo, possamos discernir o que eventualmente nos fará sentir mais confortáveis ou para que possamos ajustar ou regular as nossas ações e decisões numa variedade de situações pessoais e profissionais. No segundo caso, estamos a falar de avaliações formais que identificam os critérios utilizados, diversificam e mencionam as fontes de dados utilizadas, exibindo assim evidências que estão na base de um dado juízo avaliativo. [...] A avaliação formal tem uma abrangência e uma profundidade que a avaliação informal não pode ter porque vai além da evidência que está ao alcance de um indivíduo e proporciona processos avaliativos que são coletivos (sociais) e não estritamente individuais. (FERNANDES, 2013, p.14-15)

É preciso constar que, durante todo o trabalho, será usado o conceito de avaliação formal, porque os dados são mais acessíveis e os resultados objetivos podem ser analisados junto aos contextos e intenções das pessoas e das instituições. Quanto às três primeiras definições que a história das avaliações nos traz é difícil escolher previamente uma abordagem, pois, nas fontes de pesquisa, diferentes abordagens podem ser utilizadas pelos órgãos que elaboram os testes.

Sobrinho também traz uma definição que esclarece o que é e o que não é uma avaliação educacional, assim como qual é a sua função principal:

As informações e os significados produzidos na atividade avaliativa devem ser a base para as ações de melhoria da realidade em foco. A avaliação, portanto, não é somente um processo de inteligibilidade e produção de sentidos que basta em si mesmo, mas também é processo de intervenção direta sobre as decisões, tanto nos níveis mais restritos e internos, quanto em termos de políticas públicas e de sistema. (SOBRINHO, 2008, p.201)

A avaliação é uma etapa de um ciclo educacional, ela visa criar dados e índices que objetivem melhorar a educação. Para o autor, a avaliação não é objetivo do ensino, mas uma ferramenta que possui objetivos próprios.

As definições respondem à questão proposta pelo título desse trecho do que é avaliação, mas podemos nos perguntar o que é uma avaliação na prática

para as pessoas, eles entendem que uma avaliação educacional faz parte de um ciclo que busca melhorar o sistema educacional? Gatti faz uma reflexão que dá uma noção de como avaliações são vistas pelo seu público:

No entanto, geralmente quando se fala em Avaliação Educacional, o que vem à mente é a de rendimento escolar, ou de desempenho, confundida com a ideia de medida pontual. Não sem razão, visto que é a modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas. Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. (GATTI, 2002, p. 17)

Com isso é possível fazer uma pequena divisão, entre o que é avaliação, num sentido geral, e o que é avaliação para as pessoas. A presença de testes que medem conhecimento e exigências de rendimento escolar, por mais que não esteja de acordo com o que a bibliografia afirma que deve ser uma avaliação, está no cotidiano das pessoas. Bernardete Gatti também escreve sobre a influência que grandes processos avaliativos têm nas concepções das pessoas sobre o que é uma avaliação e para que ela serve:

Exames como os vestibulares, o provão e o Enem, com o destaque que a grande mídia lhes dá reforçam outra associação: avaliar é medir conhecimento. Mas o campo da Avaliação Educacional é mais abrangente, e seu papel deve ser mais construtivo, até porque avaliar é muito mais do que medir. (GATTI, 2002, p.18)

Ter noção de definições de avaliação nos permite entender as funções que possui, e com isso podemos identificar em exemplos de avaliações o quanto estão condizentes com o ideal, ou até se subvertem completamente o que foi pensado por teóricos que refletem sobre o tema. Pontos positivos e negativos de cada uma das provas podem ser destacados a partir de definições mais precisas.

2.2. Vestibular: Avaliação ou seleção?

A partir das definições de avaliação apresentadas, é possível refletir se o objeto da investigação se encaixa nesses conceitos. A avaliação educacional faz parte do processo educativo e busca a melhora em todas as etapas do sistema, enquanto o processo seletivo pode ter apenas a função de definir aqueles que irão

cursar o Ensino Superior. O que pode fazer com que o vestibular seja considerado como avaliação e não como apenas um método que serve a um propósito seletivo?

Geralmente, os resultados dos exames vestibulares não buscam a melhoria do ensino básico, e isso faz com que ele não se encaixe nas definições teóricas de avaliação que foram trazidas. Mas é necessário pensar se na prática essas provas avaliam ou não. O objetivo de uma avaliação é ter impactos no meio educacional, porém os vestibulares podem, de certa forma, influenciar a educação. Gatti faz uma reflexão sobre como avaliações externas podem influenciar diretamente no que é ensinado em sala de aula:

Na ausência de orientações curriculares nacionais mais claras, as matrizes de avaliação vêm tomando o seu lugar, o que é um contrassenso: currículos para formação na educação básica são muito abrangentes e portadores de uma filosofia educacional dinâmica mais ampla, do que espelha uma matriz operacional de avaliação que, necessariamente, é restrita em seu escopo. As avaliações passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social. (GATTI, 2014, p.21)

O argumento da autora é que esses exames ganharam tanta importância que conseguem influenciar o currículo na prática. A relação que essas avaliações externas tem com os currículos levanta uma questão importante, pois se o que dita o currículo prático não são os currículos nacionais propostos, como é a relação da aprendizagem com esse currículo? Mello observa que a existência dos exames atrapalha novos currículos a serem implantados:

Obviamente os exames vestibulares tornavam-se, na fala dos docentes, obstáculo para a implantação de propostas inovadoras no currículo de História. A meta da formação da cidadania reduzia-se a uma funcionalidade instrumentalizadora da escola, e da disciplina, na preparação dos alunos para a competição em processos seletivos. (MELLO, 2000, p.14)

As reflexões acima precisam ser entendidas em seu momento de escrita, tanto o professor Paulo Mello quanto a professora Bernardete Gatti escrevem em um momento em que os currículos nacionais ainda não possuíam conteúdos bem definidos e eram focados principalmente em bases teóricas e objetivos para a educação. Em dezembro de 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que define conteúdos básicos de todas as disciplinas em todas as séries do período escolar. A reflexão ainda é válida já que a atualidade da BNCC

pode não ter um impacto na prática quando se trata da formulação de avaliações. Então abre uma possibilidade de pesquisa, que se trata de comparar com avaliações de antes e de depois da mudança e com isso entender se há e como é esse primeiro impacto de um currículo pré-definido em uma avaliação de larga escala. Na BNCC (2018), na disciplina de história do Ensino Fundamental e no setor de Ciências Humanas do Ensino Médio, junto com os objetivos e descrições de habilidades que o aluno deve desenvolver, direcionam os conteúdos de avaliação a serem aplicados nos exames em análise. Entretanto, por mais que a BNCC tenha sido homologada, pode levar algum tempo até os órgãos que realizam as provas se adaptem às novas normas.

Domingos Fernandes também argumenta sobre o impacto das avaliações externas, destacando os pontos negativos para o currículo e para os estudantes:

As avaliações externas das aprendizagens estão igualmente associadas a um conjunto de desvantagens das quais se destacam aqui o chamado estreitamento ou afunilamento do currículo, que consiste na tendência para que o ensino se centre no que suspostamente sai nos exames, ou seja, só é valorizado e, por isso, só é ensinado, o que é examinado. Consequentemente, as disciplinas que não são examinadas perdem seu estatuto, a sua importância e esvaziam-se. O currículo é inevitavelmente empobrecido pois domínios relevantes para a formação das crianças e dos jovens podem não ser sequer abordados ao longo da escolaridade. Outra desvantagem tem a ver como o facto de as escolas serem induzidas a prestar mais atenção aos alunos que pensam poder vir a ter sucesso nos exames em detrimento dos que têm dificuldades ou em relação aos quais as expectativas são baixas. Consequentemente, os exames podem induzir práticas discriminatórias que levam à exclusão de alunos e, em particular, dos que são oriundos de meios mais fragilizados econômica e socialmente. (FERNANDES, 2015, p.298)

Se as relações entre ensino na escola e avaliação externa for mesmo estreita, abre-se uma possibilidade de estudo acadêmico sobre o que é ensinado, partindo do que é avaliado. Esse método possui pontos que precisam ser relativizados e seu resultado carece da explicação de que o que é avaliado pode ser ensinado, mas não há uma segurança e certeza, já que afinal não há diferenças entre questões em uma mesma prova, mas existe diferença nas notas dos alunos. Esse argumento pode ter relação com o aprendizado de cada aluno, mas pode também ser relacionado com o ensino em cada colégio. O alcance de cada prova é necessário incluir em uma pesquisa com essa metodologia, pois uma prova como o vestibular tem um alcance

regional, já que a prova é aplicada nas cidades próximas da sede da universidade, já o ENEM tem alcance nacional.

Costa-Beber e Maldaner fazem uma reflexão sobre o peso que o exame pode ter em mudanças educacionais:

Entretanto, parece importante que se considere o fato de que as características dos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior público influenciam significativamente o currículo escolar, o que constitui uma forma de induzir mudanças que podem melhorar a qualidade do ensino. (COSTA-BEBER; MALDANER, 2012, n.p.)

Os autores continuam “a substituição dos vestibulares tradicionais pelo novo ENEM tem como objetivo induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio e assim melhorar a qualidade da educação” (COSTA-BEBER; MALDANER, 2012, n.p.). Esse é um ponto de vista a ser considerado, mas se for pensado de forma otimista que um exame possa trazer mudanças positivas também é preciso pensar na potencialidade que tenha para mudanças negativas na educação.

Demandas de mercado surgem a partir de uma necessidade, nesse caso a necessidade de ensino direto para o vestibular. Essa demanda é resultado de uma ampla concorrência, por haver sempre muitos inscritos nos exames. Paulo Mello (2000, p.147), em sua dissertação de mestrado, analisa as provas do vestibular da FUVEST e seu contexto, e ele aponta que objetivo inicial dos cursinhos vestibulares era ajudar os estudantes egressos do Ensino Médio a vencer a concorrência.

O curso preparatório para o vestibular tem a função única de ensinar o que é exigido nas provas, ele não partilha dos objetivos educacionais descritos nas diretrizes curriculares nacionais e em projetos políticos pedagógicos. A maioria desses cursos parte de iniciativa privada, havendo também muitos de natureza coletiva e filantrópica, especialmente os promovidos por universidades públicas. Um ensino exclusivo para provas é algo que contradiz nossa definição principal de avaliação, sendo que os cursinhos fazem da prova o objetivo final da aprendizagem, ou seja, se aprende para um exame.

Diane Ravitch faz uma análise do sistema educacional americano focando parte da obra nas avaliações da educação. Ela reflete que ensino para testes não faz os estudantes aprenderem conteúdos e habilidades para a vida, mas faz com que desenvolvam habilidades para a resolução de questões:

Por semanas, ou até mesmo meses antes do teste estadual, as crianças são diariamente treinadas em habilidades de realização de testes e em questões similares as que deverão aparecer no teste estadual. A consequência de toda essa prática é que os estudantes podem ser capazes de passar no teste, mas não conseguem passar em um teste do mesmo assunto para o qual eles não tenham praticado. Eles dominam métodos de realizar testes, mas não o assunto em si. (RAVITCH, 2011, p.181)

A autora continua apontando o quanto o ensino para avaliações pode influenciar outros objetivos da educação:

As escolas certamente serão um fracasso se os estudantes se formarem sabendo como escolher a opção correta dentre quatro afirmações em um teste de múltipla escolha, mas não estiverem preparados para viver vidas plenas, ser cidadãos responsáveis e realizar boas escolhas para si mesmos, suas famílias e para nossa sociedade. (RAVITCH, 2011, p.250)

A escolarização voltada para testes não é exatamente o caso dos cursinhos, pois mesmo que seu ensino seja todo para uma avaliação, eles são uma espécie de reforço que visa auxiliar os alunos a passar no vestibular, o ensino básico ainda precisa ser concluído antes disso. Mas o que já foi apenas reforço se expandiu em razão da demanda, Mello faz um pequeno histórico analisando as empresas que fornecem o serviço de pré-vestibular:

Os cursinhos, além de criarem um método de ensino próprio, têm se transformado em um complexo educacional que abrange todos os níveis de o sistema escolar. Nesta perspectiva a interferência sobre as demais escolas ultrapassa o objetivo inicial que era de auxiliar os alunos egressos do curso regular de grau médio a vencer a barreira competitiva do vestibular e buscam impor uma concepção de escola, de ensino e de aprendizagem. O sistema anglo é exemplar dessa medida e, assim como outros cursinhos que se tornaram escolas do ensino comum da rede, tratam de produzir um material pedagógico para direcionar o trabalho docente. Todos eles produzem uma variada publicação, preocupando-se com a produção de apostilas que são rigorosamente seguidas por todos os professores em qualquer lugar que se encontre. Textos e exercícios se integram a palavra do professor, que explica, mas, sobretudo, cria no discurso facilidades para os alunos memorizarem o programa das diversas disciplinas. (MELLO, 2000, p.147)

O autor deixa claro que, no meio particular de ensino, a aprendizagem que visa resultados em avaliações é evidente. Mas quanto ao sistema público é preciso uma análise de cada escola, visando entender se algum de seus objetivos

educacionais se trata do ensino voltado para as provas externas. Eugênio e Da Costa (2014, p.79) realizam uma pesquisa qualitativa por meio de observações em sala de aula de um colégio público e constam que há uma priorização do ensino para o ENEM, e essa demanda também vem dos alunos, que exigem esse conhecimento para o exame.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ estabelece os objetivos educacionais para o Ensino Médio. Um desses objetivos é preparar o aluno para a continuidade dos estudos, e dentro disso está o ensino superior. Mas a lei não é clara e específica. As interpretações podem ser muitas, preparar para o Ensino Superior e preparar para o vestibular são coisas distintas. Em um curso superior o aluno irá ter contato ou aprimorar seus conhecimentos em uma área específica, enquanto o vestibular exige diversas áreas de conhecimento. O vestibular não é uma prova que avalia se o indivíduo está apto para entrar em um determinado curso, ele é uma ponte, para que o estudante consiga uma vaga no curso que almeja.

O professor, como aponta Cerri (2004), fica dividido entre ensinar para ENEM ou priorizar uma formação humana, mas podemos deixar essa reflexão ainda mais complexa. Vestibulares são provas regionais, com isso queremos deixar claro que a maioria das universidades públicas possui um vestibular próprio, e em razão disso há uma maior possibilidade de conteúdos que se diferem. Para sermos mais objetivos podemos apresentar exemplos: a Universidade Estadual de Londrina e Universidade Federal do Paraná possuem vestibular próprio. Cada um exige conteúdos distintos, mas além disso também utilizam de métodos próprios de avaliação. A quantidade de questões é diferente, as disciplinas cobradas podem ser distintas. Uma terceira opção pode ser somada à reflexão do autor, o ensino para um determinado vestibular. Por essa razão o sujeito que gostaria de ser aprovado na Universidade Estadual de Londrina precisa estar familiarizado com a sua prova.

Com a necessidade de múltiplos focos de ensino, o professor de escola pública pode não dar conta, e isso possibilita que parte da formação do aluno seja falha. Cria-se uma disputa de foco da aula, existe uma demanda social do que o professor deve ensinar, e devido às recompensas de ser aprovado em vestibulares, as avaliações influenciam nessa demanda.

³ BRASIL, 1996.

O mundo do trabalho e o sistema capitalista influenciam as escolhas dos jovens no que se refere ao vestibular. Antes de escolher o curso, o jovem pode fazer algumas perguntas: Por que fazer algum curso superior? Por que motivo entrar na faculdade é necessariamente algo bom? Essas questões não são fáceis, mas a questão financeira pode interferir na resposta que cada pessoa cria para si. Existem muitos determinantes, mas o valor de um salário é proporcional à importância do cargo.

Não há muitos cargos importantes e reconhecidos pela sociedade, e por isso os gestores das empresas privadas criam métodos para selecionar as pessoas para esses cargos, um desses métodos é a escolaridade e nessa categoria se encontra a necessidade do Ensino Superior. Uma outra questão é a especialidade, a formação que o candidato possui, como são vários cursos superiores ofertados são diferentes opções que cada candidato possui, e o prestígio social de cada profissão com Ensino é diferente. É possível entender essa reputação a partir da procura de alguns cursos nas universidades, o número de inscritos aumenta a quantidade de alunos para cada vaga que a instituição oferece. Pinho (2001, p.354-355) analisa as tabelas de informação de estatísticas dos candidatos do vestibular da FUVEST e constata que os cursos com maior número inscritos são Medicina, Direito e Engenharias.

Para se posicionar melhor no mercado de trabalho e ter os melhores salários teoricamente é requisito ter cursado o Ensino Superior. Isso faz com que as universidades sejam requisitadas, e como há um número limitado de vagas e milhares de pessoas concorrendo às vagas, aumenta procura de cursinhos para se sobressair desses milhares.

2.3. Vestibular como método avaliativo

A quantificação da influência direta e indireta dos vestibulares no ensino exigiria uma escolha de fontes diferentes e de observações pontuais em classes e planejamentos de professores. Mas é possível fazer apontamentos gerais para esclarecer essa relação. Todo resultado de vestibular cria uma lista de pessoas que entram no curso superior e outra de pessoas que ficam de fora. O que podemos afirmar sobre os motivos que fizeram alguns serem aprovados e outros não? O motivo mais amplamente divulgado é preparo para a prova. Não faltam notícias de jovens

que estudam mais de oito horas por dia, todos os dias da semana e alcançam primeiros lugares em universidades conceituadas. Mas esse tipo de notícia mascara aqueles que também se esforçam e não conquistam a vaga, e aqueles que não se preparam e conseguem.

O discurso midiático que aponta o mérito de alguns valida uma característica importante que os exames atuais possuem, a validade como ferramenta de avaliação e seleção. A crítica desse modelo se restringe ao meio acadêmico, os outros setores da sociedade, geralmente não fazem críticas à ferramenta e isso a deixa com uma imagem naturalizada, como afirma Mello (2000, p. 49) “Trata-se, de uma lógica pragmática que não questiona os exames, mas ao contrário, naturaliza o modelo vigente, buscando o aperfeiçoamento dos critérios técnicos a manutenção do atual modelo seletivo”. Gatti também faz seus apontamentos sobre o assunto, destacando o quanto as competições sobre os resultados ficam em evidência:

Há então, que considerar que a forma de divulgação dos resultados e apropriação pela mídia, fez com que as avaliações externas, em seus resultados quantitativos, assumissem socialmente proporções de solução para os problemas escolares, como se disseminar rankings e a crítica aos desempenhos escolares, por si só, bastassem para mudar a situação dos baixos rendimentos escolares. O que se observa é uma exploração dos aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, social e educacional. Não se põe a questão dessas avaliações, tal como são realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, em sua conjuntura. (GATTI, 2014, p.22)

Não haver críticas à validade dos exames não quer dizer que não haja crítica alguma, mas os questionamentos se centram no conteúdo das questões, se são fáceis ou difíceis ou até se estão erradas. A crítica apenas sobre o conteúdo do método e não sobre a validade do método naturaliza ainda mais as avaliações, como discute Mello:

Aos poucos a grande imprensa interessou-se por este material e passou a publicar as provas resolvidas dos grandes vestibulares pelos professores destes grandes cursinhos onde aparecem também avaliações sobre as mesmas. Nestas avaliações, em geral, as provas são classificadas em categorias como “fáceis”, “difíceis”, “complexas” e as questões são avaliadas quanto ao chamado “grau de complexidade” para serem classificadas como bem ou mal elaboradas. (MELLO, 2000, p.67)

Servir de parâmetro para o Ensino também é uma característica avaliativa que o vestibular possui. Toda prova possui um documento ou edital que consta que o que será avaliado em sua prova. Os Colégios (principalmente cursinhos pré-vestibulares) podem usar desse documento para definir quais são seus conteúdos. Nesse caso esses editais influenciam diretamente os currículos, e isso pode entrar em conflito com os currículos nacionais. Mas além disso, existe uma grande produção de material didático em cima dos conteúdos e regras do vestibular:

Os grandes cursinhos preparatórios também se tornaram importantes “avaliadores” das provas. Os materiais produzidos pelos grandes cursinhos paulistas como o Anglo, Etapa, Objetivo, Med, Tornaram-se não só o material didático a ser utilizado na preparação dos candidatos, mas um veículo para expressão de juízos e avaliação sobre as provas. (MELLO, 2000, p.66)

A escolha do colégio seria entre seguir os moldes propostos nos currículos nacionais ou a demanda que as provas requisitam, aqueles que gerenciam os colégios talvez irão fazer escolhas entre demandas. A contradição está presente em reflexões anteriores a 2017, mas com as discussões e a homologação da BNCC a implementação de conteúdos curriculares deve começar a moldar novamente o ensino. Entretanto, a relação que os exames vestibulares possuem com documentos nacionais permanece a mesma, sem uma necessidade de seguir essas normas explicitamente. Também existe a possibilidade de as provas tratarem dos mesmos assuntos dos currículos nacionais vigentes, nesse caso é preciso analisar os editais das provas e dos currículos nacionais.

A influência que os vestibulares têm nos indivíduos também faz com que possa ser classificado como uma avaliação. Diferente de uma avaliação de uma disciplina em sala de aula em que o resultado negativo pode ser consequência do método, no vestibular a culpa de qualquer resultado é do aluno. Isso acontece porque é o candidato que precisa conviver com sua reprovação. Quando um aluno recorre ao cursinho para tentar melhorar seus conhecimentos para uma determinada prova existe a possibilidade de ele fracassar.

E se isso acontecer, a responsabilidade também recai sobre o aluno. Nesse caso, quando se trata do vestibular a parte avaliativa do processo educativo está apenas no sujeito. Todo o processo de aprendizagem depende dele e a avaliação

é um indicador para ele. A nota que tirou o fará ter noção de como estão seus conhecimentos, como deve agir ou se precisa repensar seus objetivos.

Para problematizar a responsabilização dos resultados podemos pensar o sistema de ensino americano. Diane Ravitch, em sua obra sobre o sistema americano dedica um capítulo apenas para a responsabilização dos resultados em avaliações. Uma das diferenças do sistema brasileiro com o americano está justamente em quem é responsabilizado pelo fracasso, enquanto as consequências no Brasil ficam para os estudantes. No caso americano todas as repercussões ficam para professores e diretores. Com isso em ambos os casos se perde a complexidade e pluralidade de motivos para o fracasso ou sucesso, como reflete a autora:

Um problema com a responsabilização baseada em testes, conforme atualmente definida e utilizada, é que ela remove toda a responsabilidade dos estudantes. O NCLB⁴ negligencia o reconhecimento de que os estudantes compartilham da responsabilidade de sua performance acadêmica e que eles não são meros recipientes passivos da influência de seus professores. Em nenhuma parte do esquema de responsabilização federal existem mensurações ou indicadores da diligência, esforço e motivação dos estudantes. (RAVITCH, 2011, p.185)

Os Vestibulares são grandes provas, que também podem servir como auto avaliação. O candidato olha seu desempenho e se questiona. O problema de provas de múltipla escolha com questões fechadas é não avaliar o aprendizado por completo. É claro que essa deficiência não está ligada apenas ao formato citado, mas é uma de suas características mais marcantes. Perrenoud não usa o termo vestibular, mas ele fala de avaliações gerais, que em sua concepção são aquelas que medem o ensino como um todo:

As avaliações externas que permitem comparação podem-se ater aos dados mais fáceis de definir e de medir, mas é difícil avaliar o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical através de provas padronizadas, que são, na maior parte do tempo, testes de lápis e papel. Avaliar aprendizagens complexas em larga escala exige uma criatividade metodológica considerável e induz a custos importantes de aplicação e tratamento dos dados. É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, as aprendizagens

⁴ No Child Left Behind, programa dos Estados Unidos aplicado em 2002, no governo do presidente George Walker Bush que visava reformar todo o sistema educacional.

escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas. (PERRENOUD, 2003, p.12)

O autor aponta as falhas de sistemas avaliativos fechados. Os dados resultantes dessas provas não servem para mensurar de forma justa do aprendizado, e por isso não deveriam ser usadas como auto avaliação. Nesse caso podemos propor uma pergunta que talvez não tenha resposta: Como impedir que os sujeitos se auto avaliem com uma prova que possui limitações e por isso não faz justiça ao aprendizado? Perrenoud (2003) reflete que o Estado não deve usar os resultados de avaliações externas para afirmar como está sendo exatamente o sucesso na escola. Mas quando se trata do sujeito, não há maneiras de impedir que ele se auto avalie com a nota que alcançou no vestibular.

A existência do vestibular está associada à necessidade de selecionar, mas como citamos esse formato não avalia de maneira precisa, então por que ainda é utilizado? É frágil a naturalidade que ele apresenta por não possuir críticas no meio público, outros países selecionam seus candidatos sem uso de provas vestibulares. Mas se não o vestibular, o que se propor para selecionar alunos para o Ensino Superior na nossa realidade?

Santos insere o vestibular na lógica do mundo do Capital:

Assim, é preciso afirmar que o vestibular (o grande vilão) não existe para excluir, mas exclui para existir: é o instrumento que possibilita colocar uns para dentro e manter outros de fora. [...] A verdade é que não há vagas para quem não pode pagar (sejam universidades ou as escolas básicas). É a exclusão que faz existir o vestibular; Ele se faz necessário pela função que o Brasil ocupa na atual ordem capitalista. (SANTOS, 2011, p.203-204)

O autor continua, mas agora referindo ao ENEM:

De fato, o exame só atinge mesmo uma minoria que está na ponta do funil tentando escapar para a universidade. Dessas, as estatísticas denunciam, todos os anos, só uma pequena parte vai conseguir sentar-se nos bancos dos institutos superiores de ensino. A grande massa que fez a inscrição para o ENEM foi ludibriada pela intensa propaganda de que poderia ser aprovada no vestibular se tivesse um bom desempenho. (SANTOS, 2011, p.204)

A alternativa que foi criada para o vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio, muda a forma com que o conteúdo é abordado, como destaca Mello:

Essa nova ótica sobre o processo de seleção ao ensino superior traz consigo uma condenação ao modelo dos vestibulares tradicionais. Estes são apontados, frequentemente, como exames que apenas medem a capacidade do aluno de acumular informações. O ENEM, aliado a outras formas de exame trariam um novo formato para as provas exigindo dos estudantes a capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos em sua vida cotidiana. (MELLO, 2000, p.13)

Mas essa mudança de método não deixa de lado as características de vestibular em avaliações externas. A concorrência, a necessidade de uma formação além da básica para se destacar na prova, a possibilidade de memorização de conteúdo e de técnicas para responder a prova ainda estão presentes.

O fracasso na prova pode ser internalizado pelo sujeito, de maneira que ele possa duvidar de sua própria capacidade de passar na prova. Zago fez entrevistas com alunos oriundos de colégios públicos que foram aprovados em um vestibular:

A falta de esperança era de tal ordem que o primeiro vestibular foi considerado um “exercício”, “uma experiência” para que se familiarizassem com o sistema de provas e por assim assegurar um diferencial em uma próxima seleção. [...] O êxito no vestibular é sempre recebido como surpresa, e foi dessa forma que reagiram quando identificaram seus nomes na lista dos aprovados. (ZAGO, 2006, p.231)

A reflexão da autora é importante para compreendermos que o vestibular e suas características, como concorrência e dificuldade, pode impactar na decisão e no futuro de alguns estudantes. Situação que faz as pesquisas sobre avaliações necessárias para contribuir com a compreensão da realidade.

2.4. Discussões sobre a fonte

Universidades públicas e privadas realizam provas para a admissão de seus alunos, existindo métodos diferentes de elaboração da prova, sendo que algumas instituições até contratam os serviços de empresas especializadas na aplicação dessas provas. Constatar isso é importante para a definição da fonte. Existem muitas instituições de ensino superior no Brasil e a maioria deles aplica seu próprio vestibular, com isso a quantidade de conteúdo avaliativo é extensa e uma análise qualitativa de todos seria um trabalho muito extenso. Há ainda um agravante, a cada ano ou a cada semestre novos alunos ingressam em seus primeiros períodos,

e por isso cada instituição realiza um ou mais exames por ano. Se fosse criado um banco de questões, em cada ano ele precisaria ser atualizado. A fonte necessita de recortes para uma delimitação mais precisa do estudo, e essa definição será efetivada com uma seleção específica de universidades dentro de um período pré-definido.

A partir das fontes podemos traçar toda a teia de contextos que as envolve. As questões de vestibulares em senso comum são apenas parte de uma seleção que avalia quem irá entrar numa universidade. Questões já podem ser formuladas: Quais questões são essas? Quem as elabora? O que elas avaliam? Entre outras. Os vestibulares determinam quem entra e quem não consegue entrar na universidade. Por essa razão, o vestibular deve ser passível de análise em seus diversos níveis.

Em contraposição com aqueles que são aprovados nesses exames admissionais, estão aqueles que são reprovados e que não conseguem estudar em seu curso desejado. Cria então uma divisão entre aprovados e não aprovados. Temos a noção que apenas cursar em uma universidade pública não é sinônimo de sucesso, e que existe uma problemática sobre evasão e de sujeitos que, mesmo se esforçando ao máximo, não concluem a graduação. Mas nesse trabalho direcionamos nossa reflexão às provas de vestibulares. E por isso tentaremos refletir sobre alguns pontos e contextos até chegar na prova em si.

Pinho (2001, p. 359) reflete que esse processo que exclui não é exclusividade dos vestibulares: “O concurso vestibular é um espelho fiel das distorções e das iniquidades que caracterizam a sociedade brasileira”. A exclusão desse sistema ainda é mais complexa. Entre os estudantes aprovados ainda há uma divisão de cursos. Alguns cursos são considerados melhores que outros. A professora Nadir Zago (2006) reflete sobre isso a partir de sua pesquisa:

Certos cursos têm seu público formado essencialmente por estudantes oriundos de escolas públicas, enquanto em outros ocorre a situação inversa, sugerindo a intensificação da seletividade social na escolha das carreiras. (ZAGO, 2006, p.232)

Esse determinante social na escolha do curso universitário é denominado por Pinho (2001, p.354) como vestibular “Fase Zero”. São o conjunto de contextos sociais que o estudante está inserido que faz com que ele escolha prestar ou não o vestibular, e escolher um determinado curso. Esses contextos são muitos,

são exemplos: Quantidade de alunos por vaga, situação econômica, disponibilidade de horários, entre outros.

Zago (2006, p.232) vai além, “Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representa menor risco de exclusão.”. O candidato então avalia todo o contexto de sua vida para enfim tentar definir um curso de Ensino Superior para ingressar. Um desses contextos é a concorrência de determinados cursos, como cita Pinho:

O grau de dificuldade da competição não depende obviamente tanto das provas, mas, muito mais do número e do nível de preparo dos candidatos que apresentam em cada uma das numerosas carreiras oferecidas. [...] É uma situação de fato a existência de um grupo de carreiras que, na média, atraem candidatos muito melhor preparados que outras. Trata-se de simples reflexo da tradição e de expectativas, dos candidatos ou de suas famílias, a respeito das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho. (PINHO, 2001, p.354)

Para situar-nos sobre o que estamos nos referindo quando mencionamos a palavra vestibular é melhor que ela seja definida. No site Dicionário Online de Português⁵ está definido como: exame classificatório que possibilita o acesso ao ensino superior. Para ficar ainda mais claro, estamos nos referindo a exames elaborados exclusivamente pelas universidades ou por empresas terceirizadas contratadas exclusivamente para desenvolver provas e aplicá-las. É preciso cometer essa redundância, pois o Exame Nacional do Ensino Médio e outros sistemas de seleção também oferecem formas para entrar em um curso superior.

Como as fontes primárias se tratam de questões de história desses vestibulares e como a maioria das questões são de múltipla escolha, Cerri (2004), quando analisa a metodologia das questões do ENEM, reflete que esse formato fechado pode dar um tom de confusão ao aluno e não o deixa expressar seu pensamento. Gatti também critica esse formato:

Sua elaboração é calcada no senso comum, uma tradução barata de questões objetivas de múltipla escolha, oferecendo lamentável imagem de uma prova objetiva, com itens envolvendo sobretudo a memorização imediata, sem propor o acionamento das funções mais complexas de análise e síntese. (GATTI, 2013, p.35)

⁵ Disponível em <https://www.dicio.com.br/>

A crítica é muito válida, mas também importante se pensar que se não dessa forma, como? Questões com um gabarito que se pode ler em máquinas ópticas possuem o menor custo para a universidade, e como nos últimos anos o investimento em ciência e Tecnologia tem diminuído, as instituições precisam cortar gastos, e implantar mais questões discursivas demanda contratar mais pessoas para a correção. Nas questões discursivas a subjetividade das correções permite que vários processos de revisões sejam solicitados, o que acaba custando ainda mais recursos da universidade.

Uma questão de história trata-se de conteúdo histórico com uma narrativa direcionada para questionar os conhecimentos do aluno ou ainda que o faça refletir sobre algum tema. Para uma análise das questões de história é necessário a análise das narrativas sobre história ponderando o seu formato. Um exemplo poderia ser a necessidade de um texto breve. Em uma prova com muitas questões e com tempo para realização bem definido, a tendência é a optar por pequenos fragmentos de textos. Pensar na pouca complexidade que um pequeno texto pode ter perante análises acadêmicas mais extensas é fazer uma análise sem considerar o formato de uma avaliação de múltipla escolha. O necessário será entender o conteúdo da questão em comparação ao que é possível realizar com o espaço disponível. Por isso um dos pontos importantes para essa pesquisa é a análise comparativa entre questões de vestibulares. Como os objetivos das provas são os mesmos, é possível comparar conteúdos de questões, quantidade, número de alternativas, entre outros pontos. Assim é possível pensar na potencialidade do método avaliativo, e não apenas criticar esse método sem nenhuma noção prática.

A escolha do texto e de como tratá-lo em uma questão é do elaborador, mas quanto ao formato da questão pode variar. Buchweitz (1996) escreve um texto "Elaboração de questões de Múltipla Escolha", em que retrata os formatos de questões e como elaborar visando efetividade na hora de avaliar. Para o autor existe um número limitado de possibilidades de formatos de questões de múltipla escolha, como falso e verdadeiro, associação, comparação, substituição, entre outros. Depois de citar os formatos o autor reflete que é necessário que se alterne de formato de questões em uma mesma prova, para que o aluno não se familiarize apenas com o método avaliativo e não com o que ele avalia.

A reflexão sobre o conteúdo de texto de uma questão objetiva também se estende para as alternativas, nas quais também se encontram conteúdos sobre história. Os distratores também podem ser analisadas, em conjunto com as alternativas corretas, pois o aluno precisará saber identificar ambas. Um distrator precisa ser bem elaborado, e como afirma Buchweitz (1996, p.119) “As alternativas incorretas devem ser relativamente atraentes e plausíveis para candidatos sem o conhecimento essencial sobre o assunto”.

Para que fique mais claro, os termos usados em uma questão, as dividiremos em três partes: Texto base, pergunta e alternativas. O texto base pode trazer alguma informação sobre o assunto da questão, nesse caso pode ser um texto criado pelos elaboradores, um recorte de notícia, uma imagem, uma charge, um recorte de um texto historiográfico, entre outros artifícios. Para categorizarmos um exercício de história, o seu texto base não precisa ser de história, mas a reflexão da questão a partir do texto precisa ser característica à disciplina de história.

O segundo ponto é a pergunta, ela direciona a questão, apresentando o conteúdo ou a reflexão histórica para o formato da questão de múltipla escolha. As alternativas são a parte em que o aluno deve assinalar sua resposta, podendo conter pequenas afirmativas ou conceitos. Com exceção do texto base, as outras duas partes são obrigatórias em uma questão de múltipla escolha.

Para que essa divisão fique mais clara, trouxemos uma questão do Vestibular da Universidade Estadual de Londrina. O texto base (1), pergunta (2) e alternativas (3). No caso específico desse exercício, as alternativas em que o aluno responde (3b) são separadas das alternativas que respondem à questão (3a) devido ao tipo escolhido.

8	<p>Durante as guerras entre os Persas e os Gregos, no mundo antigo, um conjunto de ações foi realizado, o que levou à produção de narrativas sobre esses episódios, com consequências também para os seus vizinhos macedônicos.</p> <p>Com base nos conhecimentos sobre esse processo histórico, considere as afirmativas a seguir.</p> <p>I. A Liga do Peloponeso, criada por Esparta, uniu-se à Confederação de Delos, liderada por Atenas, e com essa unificação as esquadras dos gregos tornaram-se fortificadas com os grandes navios de combate.</p> <p>II. A Confederação de Delos reuniu as cidades-estado gregas contra a invasão persa e, no decorrer dos conflitos, sua sede foi transferida para Atenas, com a função de unificar os tributos e a frota.</p> <p>III. Na obra <i>História da Guerra do Peloponeso</i>, escrita pelo general ateniense Tucídides, foi descrito o flagelo da peste natural, que se abateu sobre eles, expondo as ilusões de seu mundo.</p> <p>IV. Plutarco descreveu as habilidades de Alexandre Magno na conquista e unificação dos povos envolvidos no conflito, por meio da miscigenação e integração cultural e do incentivo às artes e às ciências.</p> <p>Assinale a alternativa correta.</p> <p>a) Somente as afirmativas I e II são corretas.</p> <p>b) Somente as afirmativas I e IV são corretas.</p> <p>c) Somente as afirmativas III e IV são corretas.</p> <p>d) Somente as afirmativas I, II e III são corretas.</p> <p>e) Somente as afirmativas II, III e IV são corretas.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3a</p> <p>3b</p>
---	--	---------------------------------------

Figura 1 - questão 8, UEL, 2018,

Algumas questões do mesmo vestibular podem levar o aluno a fazer uma reflexão sobre o conteúdo relacionado com um contexto atual e outras podem ser questões que apenas exijam que ele memorize determinadas características de período. Além de pensarmos no que é importante avaliar, o método de questões objetivas obriga que se categorize as questões por dificuldade, no caso fácil, média e difícil. Esses três níveis precisam estar em uma mesma prova, como afirma Buchweitz:

É muito importante tentar estimar a dificuldade antecipadamente para planejar e elaborar uma prova que apresente questões bem distribuídas para o grupo de candidatos, ou seja, de dificuldade pequena, grande e média, geralmente com predominância das últimas. (BUCHWEITZ, 1996, p.107)

Para entendermos a problemática sobre a dificuldade é preciso destacar a palavra estimar que o autor traz. A estimativa de dificuldade é feita pelos elaboradores visando o empenho que o candidato terá para resolver uma questão, ou seja, não é sobre o quanto quem elabora considera difícil. No caso desse ponto, ao tentarmos atribuir por conta própria a dificuldade, este trabalho ficará comprometido.

Com uma formação em história e mais conhecimento adquirido especificamente sobre história, nos dissociamos do público principal para quem essa prova é aplicada, formados do Ensino Médio. A noção de dificuldade para nós é diferente do que para aqueles com uma formação básica de história. O nível de dificuldade também pode ser subjetivo para sujeitos que tiveram a mesma formação, afinal, as aptidões e habilidades se diferem para cada pessoa. Mas alguns pontos similares podem ser extraídos das questões, como por exemplo o quanto de memorização uma questão exige, ou o quanto de análise do contexto atual.

O ENEM possui um método próprio para classificações de perguntas em fáceis ou difíceis, o uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁶. Nesse método para elaborar e corrigir avaliações, as questões são classificadas de acordo com a quantidade de estudantes que as acertaram nos testes-piloto. Por exemplo se muitos candidatos acertarem uma determinada questão ela é considerada fácil, e se muitos candidatos errarem uma determinada questão ela é considerada difícil. Mas esse método não é utilizado para correção das provas dos vestibulares que são objeto de análise desse trabalho.

A comparação também pode ser feita a partir do mesmo vestibular, as questões podem ser comparadas com outras de anos diferentes. Algumas perguntas importantes podem ser feitas, como se houve alguma diferença no formato ou na disposição do conteúdo, ou também se os conceitos e períodos históricos se repetem com frequência. Em sua análise do vestibular da FUVEST, Paulo Mello (2000, p.28) afirma que a prova se modifica de ano para ano, mudando as disposições e quantidade das questões, entre outros pontos. Esse é um ponto importante, pois tenta evitar que aluno possa apenas se preparar para responder determinado tipo de questão.

⁶ Esclarecimento sobre o funcionamento da TRI retirado do Site do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34530>, acesso em 3 de janeiro de 2020.

As características gerais e ferramentas metodológicas são importantes, mas não fazem parte do ponto mais importante desse trabalho, são instrumentos que irão auxiliar nas análises das fontes.

As fontes desse trabalho são questões de história de vestibulares. Quatro vestibulares de grandes universidades públicas paranaenses, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Cada uma dessas instituições realiza vestibulares todos os anos para selecionar seus candidatos, mas a UEPG e a UEM realizam dois vestibulares por ano enquanto a UFPR e a UEL realizam apenas um. Necessário colocar aqui que a prova do Exame Nacional do Ensino Médio também é aplicada apenas uma vez por ano.

O recorte temporal proposto é de cinco anos, 2014 a 2018, foi pensado que cinco anos poderiam formar um banco de questões suficiente para o presente trabalho. A escolha do recorte se deu em razão da atualidade, iniciando no ano de pesquisa junto aos quatro anos anteriores. A proposta inicial foi entender como a prova está sendo aplicada, que conteúdos e formatos de questões estão sendo discutidos. Embora seja possível considerar a importância de outros recortes temporais de pesquisa, como a investigação de exames com uma grade lacuna de tempo entre eles, visando entender rupturas e permanências. Mas a proposta desse trabalho foi discutir sobre o mais recente.

Os vestibulares de duas universidades são semestrais, e por isso terão o dobro de questões de história anualmente. Para equilibrar a quantidade de questões por cada avaliação, apenas um vestibular será escolhido por universidade. Por exemplo, a Universidade Estadual de Maringá realizou o Vestibular de Inverno e Vestibular de Verão em 2018, apenas um deles será escolhido para que suas questões sejam retiradas para o banco de questões. Com isso, cinco edições de cada prova.

Todos os vestibulares escolhidos para análise possuem duas etapas com conteúdo histórico, são as chamadas provas de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, sendo a primeira para todos os candidatos e a segunda muda conforme a escolha do curso. A UEL e a UFPR, em sua prova de conhecimentos específicos, aplicam questões discursivas, enquanto a UEPG e a UEM realizam questões de múltipla escolha, e por isso foi optado por uma análise apenas de provas

de conhecimentos gerais, pois o foco do trabalho são as questões de múltipla escolha de avaliações em larga escala. O ENEM também não possui questões direcionadas, todas os exercícios são comuns a todos os candidatos. Com isso definimos nossa o recorte e as fontes para análise, questões de histórias das provas de conhecimentos gerais vestibulares de quatro universidades e do ENEM em um período de cinco anos.

Com as fontes delimitadas é preciso pensar o que se deseja ou não encontrar nas questões. Quando se trata de ensino de história, reflexões de autores que pensam a partir da Educação Histórica se destacam nacionalmente e internacionalmente. O segundo capítulo dessa dissertação será para encontrar em parte da obra de alguns autores da Educação Histórica objetivos e métodos de articulação de conteúdo para o ensino de história. A partir desse ponto buscar nas fontes a presença de conceitos importantes que são característicos à Educação Histórica. Com isso buscamos refletir sobre a pergunta central do trabalho que se trata de como os exames seletivos articulam o conhecimento histórico.

2.5. ENEM e vestibular

Impossível dissertar sobre vestibular sem mencionar o Exame Nacional do Ensino Médio. Criado em 1998, tinha como objetivo de avaliar os formandos do Ensino médio, mas atualmente trata-se do maior exame vestibular do país. Com a implantação de diversos programas que utilizam da nota do ENEM como método de acesso à universidade, cresceu a adesão e cada ano uma média de sete milhões de pessoas se inscrevem. Necessário entender que o exame era usado para obtenção de certificados de conclusão do Ensino Médio, mas a partir de 2017 o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) tem realizado esse papel.

Com a sua nota o aluno pode se inscrever em diversas universidades e em muitos cursos no Brasil todo, o que democratiza o acesso para um estudante que more em um estado diferente da universidade. Mas uma prova nacional possui pontos positivos e negativos que precisam ser analisados.

Para uma avaliação unificada é preciso supor que tudo o que é ensinado no Brasil é similar. Se tudo o refletido no Ensino Médio for o mesmo conteúdo, perde-se a regionalidade, o saber popular e o saber prévio do aluno. O

consenso das disciplinas escolares só pode partir do consenso acadêmico, que colocado em prática pode resultar em um ensino Tradicional.

Se o ensino nas escolas for heterogêneo, variando de região para região e até de escola para escola, pode haver um desequilíbrio e injustiça quanto às notas nesse exame, pois alguns estarão mais preparados que outros. Essa questão não teria grandes impactos se o ENEM ainda fosse apenas um método avaliativo que indicasse a situação da educação nacional. Mas se existir diferenças suficientes para interferir nos resultados individuais nesses exames, haverá grandes consequências na vida de jovens, pois alguns não poderão entrar no Ensino Superior porque tiveram um ensino diferente do que é exigido no exame.

Os exames de seleção, tanto vestibulares como o ENEM estão presentes na realidade dos jovens que se formam no Ensino Médio e desejam entrar em cursos superiores. Esses exames teoricamente avaliam conteúdo escolar de todas as disciplinas, história entre eles. Conteúdo de história em vestibulares merece atenção da pesquisa acadêmica assim como livros didáticos, pois pode ter alguma influência no ensino em sala de aula e até em meios que não são escolares.

É injusto afirmar que o Ensino Médio público no Brasil é ruim e por isso muitos formandos tiram notas baixas na prova, pois a reponsabilidade de uma aprendizagem deficiente quase sempre recai erroneamente nos professores. Se o resultado de alguns colégios no exame for ruim, pode se relacionar com muitos outros problemas, como a lotação de turmas e sobrecarga de aulas. Isso influencia no Ensino, que pode ter impacto nas notas dos alunos na prova, o que pode tirar a oportunidade de o indivíduo entrar na instituição desejada.

Dois reflexões que se diferem são importantes para pensar o ENEM como um grande vestibular unificado. A primeira é de Andriola:

A utilização do novo ENEM como forma de seleção unificada nos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos de Ensino Médio. [...] o ENEM possibilita que os candidatos sem condições financeiras de arcar com os custos de deslocamento para o município que centraliza as atividades de seleção participem do certame seletivo. Isto porque as provas do novo ENEM são aplicadas no local em que os candidatos se inscreveram, possibilitando, desse modo, que os jovens sem condições de custear seu deslocamento possam comprovar ter mérito para adentrar o espaço universitário. (ANDRIOLA, 2011, p. 116)

Os programas sociais criados para criar mais oportunidades para o acesso ao ensino superior são inegáveis, mas existem pontos para se contrapor como coloca Santos:

Desde seu lançamento, o ENEM guarda a intenção de ser mais do que simplesmente uma avaliação diagnóstica do quadro educacional brasileiro. Ele pretende se construir como uma avaliação que seja, ao mesmo tempo, de diagnóstico individual, possibilitando que o 'cidadão' faça suas escolhas de acordo com suas competências, e como uma avaliação com características complementares e (ou) substituta de outros exames existentes para admissão ao mercado de trabalho e (ou) pós-médios e superiores. O ENEM, nesse caso, já nasce como um projeto de ambição extremamente dilatada. (SANTOS, 2011, p.197)

Essa é uma questão de fundamental importância para se pensar as avaliações de larga escala, pois a composição das questões do ENEM se diferem das questões de vestibulares. Enquanto o vestibular prioriza conteúdos científicos que seriam ensinados no Ensino Médio o ENEM prioriza competências e habilidades, como comenta Santos:

A prova procurava atingir quatro competências básicas articulando conteúdos da vida cotidiana e conteúdos conceituais das diversas disciplinas como: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentação e elaboração de propostas de intervenção da realidade. (SANTOS, 2011, p.197)

Por mais que esse exame possa ser idealizado frente ao vestibular, os problemas que cabem ao vestibular também cabem a ele. A medida da importância que ganha, existem formas de preparo específicas para o ENEM, como partir do ensino dos conteúdos que podem cair na prova e cursinhos específicos para o exame. Essas medidas são adotadas em razão da concorrência para cada vaga, aqueles que almejam entrar precisam se sobressair da multidão. Por esse motivo, trataremos o ENEM como um exame que promove uma seleção, com as suas questões comparadas com de vestibulares de IES Públicas.

Para que a comparação seja mais rigorosa é preciso entender os recursos que cada órgão elaborador pode dispor. A comparação entre universidades do mesmo estado é simples, a diferença de alunos inscritos não é de milhões. O ENEM, por ser elaborado por um órgão subordinado diretamente ao ministério de Educação, possui muito mais recursos que a prova regional de cada instituição. A quantidade de pesquisadores e educadores responsáveis pela elaboração e correção das provas é maior.

Por ser uma prova unificada e com muitos anos de história, a bibliografia e a pesquisa sobre o ENEM é mais extensa e será usada durante o trabalho, porque muitas delas refletem sobre as características de vestibular que o exame possui. Uma crítica que está sempre presente quando se pesquisa sobre o ENEM são as políticas Neoliberais dos objetivos de Ensino que possui. Uma prova nacional avalia de acordo com os currículos nacionais, o documento vigente e mais atual é a Base Nacional Comum Curricular.

Políticas de currículos acabam tendo um impacto no ENEM, e o exame tem relações mais estreitas com o Ensino, dessa forma as políticas determinadas pelo governo vigente acabam chegando na sala de aula. Costa reflete um pouco a respeito:

Podemos concluir que esta avaliação nacional não se presta apenas a cumprir os objetivos declarados em seu documento básico, mas busca impor também, politicamente, os seus pressupostos sobre os diversos sistemas educacionais brasileiros. [...] Aliado a outras iniciativas da reforma educacional em curso, o ENEM é, sem dúvida, um dos principais mecanismos responsáveis por nortear o projeto de educação básica brasileira, tendo como fundamento um ensino por competências, visando à formação de um cidadão para o mundo do trabalho. (COSTA, 2003, p.8)

Ao se tratar do ENEM é evidente as relações com a política brasileira, é necessário pensar também o exame e todo seus programas sociais são uma propaganda de governo. Isso começa com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que o implantou e depois com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que reformulou o exame, inseriu e ampliou o acesso às vagas em Universidades.

A necessidade de avaliações constantes é algo típico em países com economia neoliberal, para Lopes e López (2010, p.90-91) o ENEM seria um teste que avaliaria as performances e para provar se os sistemas educacionais funcionam. Mas funcionar para que? Quais os objetivos que instituições não governamentais poderiam ter com o ensino? Costa faz uma reflexão sobre o ensino para melhorar a qualidade da mão de obra do país:

Não é por acaso que este esforço coincide com as exigências dos nossos credores internacionais que desejam, obviamente, um ensino nacional que proporcione uma formação básica, tal que o cidadão-trabalhador “melhore” a sua produção, para que nossas dívidas possam continuar sendo negociadas e pagas pela força do trabalho brasileiro. (COSTA, 2004, p.90)

Essa pode parecer uma reflexão datada, pois no fim do governo de 2010 a dívida brasileira com o FMI e com o Banco Mundial já estava quitada, mas podemos entender como funciona as pressões externas nos meios educacionais. A partir dessa perspectiva o ENEM serve apenas para avaliar o conhecimento, mas existe um interesse externo ao meio educacional que cobra que o exame crie dados que esclareçam a qualidade da mão de obra dos futuros trabalhadores. Lopes e López (2010) fazem uma contextualização dessa questão apontando que o mundo trabalho hoje requer resultados quantitativos, mas também qualitativos. O mercado agora exige da educação e formação de trabalhadores críticos, que possam se adaptar ao mundo do lucro, das performances e das tecnologias. As autoras quanto se referem ao ENEM como um dos exemplos de ferramentas que avaliam nosso meio social.

Castro e Tiezzi (2005), refletem que as habilidades básicas que são cobradas no ENEM se tornaram mais importante que o acúmulo de informações. E que esse ensino forma criticamente, mas isso é em razão da demanda de mercado que agora pede uma mão de obra mais crítica.

Quando discorremos sobre o ENEM é preciso fazer uma separação temporal, desde sua primeira aplicação até o ano de 2008, a prova tinha um formato de 63 questões com conteúdo interdisciplinar. A partir de 2009 a prova conta com 180 questões divididas entre os quatro grandes setores de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Junto com a reforma do então chamado “Novo ENEM”, foi criado o Sistema unificado de Seleção (SiSU) e ampliado o Programa Universidade para todos (ProUni). Ambos os programas aumentaram a quantidade de vagas para o Ensino Superior que eram ofertadas através do ENEM, então o número de candidatos aumentou e com isso aumentou teoricamente sua importância e influência no ensino.

3. PENSAR OBJETIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

As fontes que caracterizam esse trabalho são questões de história de vestibulares e do ENEM, no capítulo anterior tentou-se entender como essas fontes se encaixam no contexto atual, assim como buscou-se esclarecer alguns pontos sobre o seu formato de múltipla escolha. Com o objeto definido e contextualizado é preciso criar perguntas para se fazer à fonte. O vestibular é uma avaliação de ensino assim como um teste seletivo, as questões da disciplina história possuem conteúdos de históricos organizados de maneira que possam cumprir seu objetivo de medir conhecimento. Esse arranjo de conteúdos para avaliação, que é uma típica atividade no ambiente escolar, somado ao fato do conteúdo ser relacionado ao da disciplina de história ministrada no Ensino Médio, aproxima essas problemáticas de reflexões pertinentes ao ensino de história.

Em uma avaliação, o professor compara as respostas de seus alunos com o gabarito correto, ou com a reflexão que ele julga ideal. Esse trabalho ambiciona refletir em que medida os vestibulares do estado do Paraná se relacionam com algumas ideias que se têm pensado sobre o ensino de história. Isso implica na necessidade de escolher uma fundamentação teórica que faça uma reflexão sobre como devem ser os parâmetros de uma aprendizagem de história, e mais especificamente, como deve ser uma avaliação que exija conteúdos e reflexões sobre história.

Refletimos a partir de conceitos importantes e pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa, buscando não focar em campos teóricos ou pensamentos específicos de um autor, e sim encontrar alguns recortes importantes de autores que escrevem sobre o ensino de história. Esses recortes são escolhas subjetivas, mas que de certa forma dão conta de criar um pequeno compilado de objetivos para que as fontes possam ser lidas com um olhar crítico.

3.1. Currículo, Conteúdo, Escola e Ensino de História

Um primeiro ponto para compreensão desse tópico é entender o papel que o estudante (no caso específico do público de exames, estudante de Ensino Médio e vestibulando) possui quando se faz uma reflexão sobre o ensino de história.

Podemos lembrar que a discussão sobre ensino só existe em razão de sua relação com aquele que aprende o que é ensinado. Assim como todas as discussões trazidas no decorrer desses parágrafos, esse trabalho tentou levar em conta a relação direta e indireta desses exames com o aprendizado dos estudantes.

Com isso podemos trazer uma primeira reflexão sobre a importância dos estudantes, a partir de uma discussão proposta por Lee, em que escreve sobre o quanto é relevante a valorização das ideias prévias dos alunos. Parte de sua pesquisa está em entender as ideias de história que o aluno pode reter (LEE, 2006, p.134). O autor relaciona essa importância com a produção acadêmica do conhecimento Histórico:

O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e então simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p.136)

Nessa perspectiva o ensino da história em sala de aula não deve ser um repasse direto da história acadêmica, pois o autor coloca que a história ensinada deve ter como objetivo ajudar os alunos se orientarem no tempo. A partir disso podemos fazer uma reflexão sobre o quanto currículos nacionais e estaduais impostos podem interferir com esse objetivo. Se analisarmos o objetivo a partir das palavras que ele apresenta podemos destacar “aluno”, nesse ponto entendemos que a finalidade do ensino de história é para o aluno. É claro que os currículos atuais irão citar isso, mas a padronização que esses documentos fazem de certa forma acabam por retirar a individualidade do aluno. Quando esses documentos falam de aluno, por mais que tentem destacar a importância da identidade de cada um, a sua própria existência acaba por sufocar essa tentativa. Pois como os currículos saberiam sobre cada aluno? Como levar em conta os saberes do aluno se não conhece esse aluno? Se um professor gostaria de criar suas aulas a partir do objetivo de ajudar os alunos a se orientarem no tempo, é possível que ainda consiga cumprir todos os conteúdos dispostos nos currículos? Se pensarmos em currículos mais abrangentes como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que dão prioridade para objetivos do ensino e não para conteúdos organizados de maneira tradicional isso seja possível. Mas quando os currículos voltam a inserir conteúdos de maneira tradicional como no

caso das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é possível saber se esse conteúdo irá contribuir com a orientação histórica de cada estudante, e na possibilidade de não orientar, o ensino desse conteúdo tomará o tempo de outro que talvez poderia.

A discussão necessária nesse ponto, e que esse trabalho de forma alguma tenta esgotar, é os conteúdos curriculares são os ideais para orientar os alunos no tempo? Eis o que podemos entender: os órgãos que elaboram esses currículos não conseguem saber qual a demanda real de todos os estudantes. Por mais que façam pesquisas, passem questionários e apliquem testes diagnósticos não conseguem obter essa informação. Também que os questionários e avaliações elaboradas quase sempre são feitos a partir de questões de múltipla escolha. E já refletimos no capítulo anterior que a falta de espaço para que o aluno se expresse deixa os resultados desses testes comprometidos.

Com um objetivo determinado os encarregados de escolher conteúdos e da forma como são ministrados podem eleger prioridades e desenvolver métodos em que o conteúdo científico possa ser melhor assimilado no pensamento dos alunos. Peter Lee não aponta essa questão como deficiência da narrativa histórica, mas como característica de sua própria racionalidade:

Nossos interesses dirigem nossa compreensão histórica, a qual por sua vez, permite que nos orientemos no tempo. Mas a história acadêmica simplesmente não responde às demandas da vida cotidiana para sustentar – digamos – a identidade nacional. A história acadêmica “produz um excedente teórico além da necessidade de identidade de sujeitos atuantes” e “esse excedente teórico deve ser visto como uma realização racional característica da narrativa histórica orientada por pesquisas”. (LEE, 2006, p. 135)

Nesse ponto o autor reflete que o trabalho da Ciência da História é a produção de narrativas excedam a demanda o ensino escolar. Isso para que exista muitas narrativas porque quando surgir uma busca por orientação, o conhecimento já esteja sistematizado. Mas esse método não pode ser importado pelo ensino escolar, pois se caracterizaria como uma tentativa de ensinar todo o conhecimento existente, e há anos já foi entendido que isso não é possível e sua tentativa resultaria em ensino de conteúdo com uma finalidade informativa.

Um dos pontos principais que os textos pesquisados propõem é deixar de lado a organização tradicional de conteúdos de história, substituindo por

reflexões históricas que possam ajudar o aluno a se orientar no tempo. Mas essa ruptura não é simples e de fácil implementação, como afirma Lee:

Parte do problema pode ser que as pessoas ainda pensam a educação na escola simplesmente como a aprendizagem de conjunto de informações. Versões mais esclarecidas de tal visão admitem a importância da compreensão, mas não veem isso como sendo relacionado aos conceitos disciplinares específicos. Isso permite que políticos, gestores escolares e até mesmo alguns educadores argumentem que as disciplinas escolares são construções arbitrárias e podem ser descartadas com segurança em troca de estruturas “integradas” que economizam tempo, como humanidades ou estudos sociais. (LEE, 2016, p.114)

Essa subjetividade que é característica das ciências humanas teve uma série de problemas práticos quando foram impostos currículos com uma tentativa de romper com os conteúdos tradicionais. Nesse ponto podemos lembrar de umas das justificativas desse trabalho, na falta de currículos mais incisivos, as escolas e professores que com apego ao ensino de conteúdos tradicional acaba por escolher outras fontes para guiar seus currículos e planejamentos. E com isso a liberdade de escolha que é deixada para instituição e até para o professor é considerada como algo arbitrário e não fundamentado. E depois de algum tempo de parâmetros com foco em habilidades mais genéricas como os Parâmetros nacionais e as diretrizes nacionais foi criada a Base Nacional que especifica conteúdos.

Nesse ponto é importante pensar também que o abandono da prioridade de conteúdos não é unanimidade entre pesquisadores. Podemos citar Jörn Rüsen, que reflete sobre conteúdos (experiência histórica) é importante para o estudante adquirir perspectivas sobre o mundo:

A aprendizagem tradicional adquirida é um pré-requisito necessário para qualquer comunicação sobre problemas de orientação históricos, e permite uma comunicação sobre a auto compreensão, sem a qual os entendimentos são impossíveis (mesmo entendimentos sobre o que está realmente em questão). [...] O amplo campo da experiência histórica é muito indicado aos alunos porque ele aumentou o estreito horizonte da sua própria experiência de vida e também deixa claro o fato de que o aluno ganhou, ao longo do tempo, regras gerais e aplicáveis à conduta humana e essas regras são aplicadas a uma variedade de casos. A aprendizagem histórica se realiza a partir de experiências baseadas e relacionadas ao conhecimento das regras, com as quais combate as (estressantes) experiências do presente, ao mesmo tempo, as perspectivas de futuro (expectativas) podem ser projetadas de forma real. (RÜSEN, 2012, p. 81)

Nessa perspectiva a experiência é pré-requisito para se aprender história, isto é, importante destacar porque o conteúdo não pode ser deixado de lado, ele não é o objetivo principal, mas tem sua importância. O conteúdo fruto das pesquisas acadêmicas é ferramenta para se aprender história, e por isso é indispensável.

A reflexão do autor é válida e de certa forma ideal, mas ele disserta sobre o assunto categorizando o ensino tradicional de conteúdos como pré-requisito, existe a necessidade de se aprender todo esse conteúdo, mas para que a partir dele se possa aprender outras coisas que são características do ensino de história. Essa citação de forma alguma valida o ensino tradicional de conteúdos por si mesmo, mas aponta uma deficiência e uma falta de complexidade caso esse ensino não sirva de base para raciocínios mais desenvolvidos.

O apanhado de textos pesquisados de autores que refletem sobre o ensino de história propõe uma nova vertente em relação às vertentes antigas no ensino de história. Em razão disso é preciso entender um pouco mais sobre a História do ensino de história. Esses módulos anteriores são muitas vezes chamados de Currículo Tradicional, ou conteúdos tradicionais, ou seja, algo que é ou foi hegemônico e que resiste à tentativa de mudança. Nesse ponto é importante a reflexão feita por Ivor Goodson (2007) que escreve sobre a característica prescritiva dos currículos adotados. Isto é, em uma sociedade de mudança o currículo precisa se alterar constantemente, mas que de certa forma não acontece e com isso antigos padrões ainda são adotados em um novo mundo.

É claro que há de se pensar que com constantes mudanças é possível se adequar à realidade do mundo, mas nesse caso é preciso que se pergunte: existem constantes mudanças? Goodson reflete que o currículo prescrito é fruto de interesses alheios à comunidade escolar:

O currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo. (GOODSON, 2007, p.243)

A reflexão acima ajuda a validar nossa discussão dos parágrafos anteriores em que foi tentado pensar sobre o quanto currículos e principalmente currículos tradicionais podem ter uma interferência nas possibilidades do professor desenvolver raciocínios mais complexos de História, pois esse está utilizando seu tempo de ensino para cumprir conteúdos que foram estabelecidos não por ele.

Existe então uma disputa de poder quando se trata de currículos, mas quem o define? Além de toda a comunidade escolar, existem órgãos externos, como o próprio governo que impõem demandas e até sancionam currículos. Os interesses de órgãos poderosos da sociedade além de perpetuar nos currículos em vigor, impedem que novas propostas entrem em vigência, como continua Goodson:

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do Jogo”, bem claras para a escolarização, os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. A pesquisa em currículo, com poucas e honrosas exceções, também tende a seguir as “regras desse jogo”, aceitando o currículo prescritivo como seu ponto de partida, mesmo quando, em casos isolados, defendem a resistência ou a transformação. (GOODSON, 2007, p.247)

Essa reflexão adiciona interesses das classes dominantes como motivo para currículos tradicionais continuem em vigor ou que sejam substituídos por novos currículos tradicionais. Outro motivo que pode favorecer essa permanência está nos próprios sujeitos que fazem parte da lógica escolar, como professores, pais e alunos. A dificuldade de se adaptar às mudanças facilita a permanência de currículos mais tradicionais. Para os professores existe a questão da formação, como se adaptar a novas metodologias se sua formação foi dentro de moldes mais antigo e em toda sua carreira usou desses moldes? Para pais como aceitar que o formato em que foi submetido em todo seu período escolar está defasado, também é preciso que aceitem que seus filhos sejam sujeitos a um sistema novo e que ainda não inspira confiança.

Jaehn e Ferreira (2012) autoras que escrevem sobre a obra de Goodson citam um termo que o autor usa, que nos ajuda a entender que a validade dos currículos tradicionais pode ser questionada, e que eles não são a regra:

“Tradição inventada” é uma expressão que Goodson utiliza a partir de Hobsbawm (2008) e se relaciona não somente à questões práticas e técnicas, que seriam as redes de convenções e rotinas de natureza pragmática, mas, principalmente, a “um conjunto de práticas

normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente uma continuidade em relação ao passado” (HOBBSAWM, 2008, p.9) Mas, quando e por que tradições são inventadas? De acordo com Hobsbawm (2008, p. 13), “[...] inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta. (JAEHN; FERREIRA, 2012, p.259)

Uma tradição de certa forma está em vigor porque sempre esteve em vigor, é porque sempre foi. A reflexão da citação deixa claro que mesmo que sejam muito antigas, são costumes inventados em algum momento, que foram validados e utilizados por gerações e em razão disso possuem essa imagem de natural. A naturalização torna a ruptura mais difícil, mas como foi apenas uma criação, pode ser esquecida ou modificada.

Para que fique mais simples vamos dar uma definição mais clara e específica do que entendemos nesse trabalho como Ensino Tradicional, podemos citar o que Souza reflete sobre a nova BNCC para o Ensino fundamental no país:

É importante observar que persiste ainda uma visão rasa sobre os conteúdos procedimentais, que se limitam a analisar, interpretar, descrever, compreender, sem uma relação mais estreita com pressupostos epistemológicos da ciência da História. Também é interessante notar que, em relação aos objetivos dessa formação, há também uma visão muito rasa, que se limita a uma ideia abstrata e genérica de cidadania, formação crítica e compreensão cultural. (SOUZA, 2018)

A análise que o autor faz desse novo documento é o que compreendemos sobre do que se trata uma educação tradicional em história, que parte de uma série outros currículos que de certa forma não fazem ruptura com esse tipo de ensino. O que ele conclui é que por mais tire alguns conteúdos tradicionais, e foque em conteúdos mais atuais, as mudanças quanto aos últimos currículos tradicionais é pequena. Ou seja, perpetua uma herança curricular de muito tempo no país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram um marco na educação brasileira, a maior ruptura foi o desapego às organizações de conteúdos tradicionais. Sem uma tabela de conteúdos definida, e valorizando o aprendizado de habilidades esse documento serviu de base para muitos outros currículos elaborados até hoje.

Mas esse desapego a conteúdos fixos no documento abriu a possibilidade de outras ferramentas os definirem, como explica Souza:

Com a ausência de uma base curricular oficial obrigatória, a produção didática massificada, avaliada e distribuída pelo PNLD, pode ser entendida como elemento unificador dos currículos, pois esse material se torna a ferramenta fundamental e quase única no trabalho dos professores. Nos livros didáticos, referência de um padrão geral dos conteúdos trabalhados nas escolas, nota-se a forte presença de uma narrativa histórica definida a partir de uma cronologia linear, partindo da História Antiga em direção à História Contemporânea, uma perspectiva eurocêntrica e pautada pelas concepções de desenvolvimento e progresso material. (SOUZA, 2018)

Esses Parâmetros tiveram elogios em razão do rompimento com o ensino de conteúdos tradicionais, mas também ocorreram muitas críticas relacionadas com a importância dada ao ensino com foco no modo de produção neoliberal (CERRI, 2004; SOARES, 2002; LOPES, 2002; SOUZA, 2018). Mas essa lacuna de conteúdos claramente definidos criou um problema prático, professores e colégios estavam acostumados (devido a uma tradição conteudista) com uma definição clara. Quando foi tentado romper com essa tradição, outros meios foram utilizados para servir de guia, caso do exemplo que o autor cita: livro didático. E os livros didáticos, como Souza conclui vêm de uma concepção mais tradicional, o que no fim fez a prática do ensino continuar a partir de conteúdos tradicionais.

A crítica de Peter Lee não é apenas sobre conteúdos tradicionais ou sobre a formação de habilidades, o autor se posiciona contra o dualismo em história:

A polaridade de “habilidades” e “conteúdos” é desastrosa de duas maneiras. Primeiro, ela assume que são “habilidades” que estão em jogo na história, em segundo lugar, ele define o conhecimento do passado como os oferecidos pela história contra a compreensão da natureza das alegações sobre o passado, como se fizesse sentido falar de ensinar um sem o outro. [...] A fala sobre “habilidades” permite que as pessoas pensem em termos de habilidades genéricas como “análise” ou “comunicação”. Por que devemos usar o tempo das crianças para aprender análise da história, se isso pode ser feito igualmente bem em qualquer outro assunto? (LEE, 2016, p.113-114)

A ideia de que importante é que o aluno tenha habilidades e domínio de conceitos gerais, segundo esse autor tira da história sua especificidade, e torna o seu ensino supérfluo, já que o conteúdo também não é obrigatório. Mas então, se não é o aprendizado de habilidades gerais, nem a assimilação de conteúdo que é

importante, o que seria? Qual a especificidade do ensino da história? A professora Maria Auxiliadora Schmidt escreve uma definição a partir de Peter Lee e Isabel Barca:

O conceito de Literacia Histórica (LEE, 2006; BARCA, 2006) sugere que a finalidade do ensino de história é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente. (SCHMIDT, 2009, p. 38)

Ela continua:

Assim, saber História, não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, pois o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado não desenvolve a capacidade de conferir significados à História e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica. (SCHMIDT, 2009, p.40)

Em resumo, a especificidade do ensino da história para esses autores é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar historicamente. Importante ter isso claro, pois faz muito tempo que se admitiu a impossibilidade de se escrever e memorizar toda a história. O contato com a história fruto de uma produção científica na vida de um cidadão comum é maior no período de educação obrigatória. E em cerca de doze anos é impossível assimilar toda a produção histórica já escrita, mesmo que o número de aulas semanais de história aumente. Na necessidade evidente de recortes o objetivo precisa ser claro, e partindo dessa perspectiva é dado ao jovem a possibilidade de pensar historicamente sobre acontecimentos em seu cotidiano depois de já ter concluído o ensino básico.

Quando Peter Lee observa que a compreensão histórica é motivada por interesses e que educadores devem ter noção disso para que as reflexões sejam mais efetivas, ele está se referindo aos interesses e necessidades que os alunos tenham na vida e que o conhecimento histórico possa suprir. Mas o autor também vai refletir que existem interesses externos ao aluno, que podem impedir mudanças no ensino em sala de aula.

O que é ensinado nas escolas não é apenas fruto de pesquisa de professores e estudiosos, a política de pessoas que não fazem parte do nicho acadêmico influencia muito o que é ministrado nas escolas. A demanda externa também interfere na própria produção do conhecimento histórico, visando dar racionalidade às teorias prévias. Nossa fonte de estudo, assim como o ensino em sala

de aula e a produção acadêmica também podem ter influências externas que moldem seu conteúdo e formato. Peter Lee escreve que a realidade gera uma demanda para a produção do conhecimento histórico, que visa fortalecer valores que são do interesse de todos:

Como a migração e o multiculturalismo crescem em importância política, o mesmo acontece com a demanda para uma coesão social e a história é como concebida como um meio central de fortalecimento dos valores nacionais e talvez também de certos tipos de nacionalismo democrático liberal. Por isso, o fornecimento de algo como uma narrativa-mestra da história britânica é novamente uma concepção respeitável de ensino de história entre os políticos e alguns historiadores e professores. (LEE, 2016, p.123)

Quando nos referimos às avaliações no Brasil pensamos no Exame Nacional do Ensino Médio, na prova Brasil (aplicada no fim do Ensino fundamental), nos vestibulares e em concursos públicos. No regime democrático que o Brasil se encontra, as universidades são independentes para criar seu método seletivo. O ENEM e os vestibulares dessas universidades deveriam se encontrar sobre valores científicos de isenção de interesses políticos. Quanto ao ENEM, a utilização de seus resultados como processo seletivo por grandes universidades legitima o comprometimento com o conhecimento. Teoricamente se uma universidade não for de acordo com qualquer fragmento da prova é possível que se corte o vínculo, e a instituição pode não fazer mais uso do ENEM como método seletivo.

Quanto aos vestibulares individuais, se o governo intervir diretamente, a autonomia universitária se perderá, e a instituição irá se tornar uma ferramenta do governo em exercício, compromissada com os interesses vigentes e não mais com compromissos com o conhecimento. O prestígio da instituição na comunidade científica nacional e internacional também pode se perder.

Peter Lee (2016, p.132) faz uma reflexão sobre o papel da ciência na sociedade “a ciência tenta se afastar de nossos desejos imediatos e faz perguntas que muitas vezes não podem sequer ser colocadas na linguagem de situações diárias”. Esse ponto é importante, pois a particularidade das ciências humanas não é bem aceita por parte da sociedade, que questionam se a narrativa da história é um discurso ideológico e tentam inserir seu próprio discurso para preencher as necessidades de orientação temporal. Bodo von Borries faz uma reflexão sobre esse

ponto destacando como é fácil para alguns criar narrativas que evitem qualquer tipo de conflito interno:

Certamente, todos podem identificar a verdade com suas próprias perspectivas: “Este sou eu, é a minha visão, é meu interesse, é a minha verdade”. Isso é sempre feito, todos os dias, na minha vida e também nas lições de História. Em muitos casos, isso realmente não faz mal a ninguém e é uma contribuição para sentir-se melhor. Isso economiza energia, pensamento e emoções negativas. (VON BORRIES, 2016, p.183)

Para que aconteça esse letramento, o interesse e os conceitos do aluno devem ser levados em conta, e isso é o oposto de ensinar por motivos externos como interesses governamentais e tradições de conteúdos que sempre estiveram presentes na escola. Rüsen, que escreve sobre a Didática da História, também destaca a importância em levar em conta a perspectiva do aluno, buscando entender sua consciência histórica, como coloca:

A didática da história leva em consideração a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da história e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas; e ela tem, finalmente, como seu objeto principal, a consciência histórica e seu papel na vida prática humana. (RUSËN, 2012, p.70)

O conhecimento histórico ensinado apenas para que aluno aprenda um passado como algo distante e isolado em um passado inatingível pode limitar a capacidade da história de orientar no tempo, e torná-la um saber inútil para o aluno, é o que Peter Lee também reflete:

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente a execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p.136)

É claro que ao negar a aprendizagem de conteúdos sem relações com a realidade e que não sirvam para orientação no tempo dos alunos, Peter Lee propõe que alguns pontos importantes para o ensino de história ideal. É necessário que se perca a noção de verdade absoluta, como afirma Lee (2006, p.139) “Na vida cotidiana, a noção de ‘verdade Total’ é inteligível, em situações nas quais o contexto prático produz convenções claras de relevância (como num julgamento de assassinato), mas

para a história, a consideração completa de passado não faz sentido”. A questão de verdade absoluta pode ser mais aceita porque raciocínios mais complexos e até controversos podem ser de difícil compreensão. A reflexão do autor a partir da sua análise de dados (p.145) entende que os sujeitos que “nunca vão além das concepções do senso comum da história acharão mais fácil aceitar versões prontas do passado, ou alternativamente rejeitar todo o empreendimento como inerentemente fraudulento”.

Peter Lee reflete que a Educação Histórica deve dar parâmetros para que o aluno possa se desvencilhar de sentidos comuns e de suas próprias crenças:

A Educação Histórica não deve apenas conformar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. (LEE, 2016, p.140)

Rüsen também destaca esse ponto em que a ensino de história deve servir para que o aluno possa ter independência de sentidos comuns que circulam na sociedade:

Com essa aprendizagem reforça-se o poder de recusar apressadamente amostras de interpretação da própria vida prática, com o peso da experiência histórica. Os indivíduos aprendem a remar contra a corrente das interpretações históricas que estão armazenadas na cultura do seu tempo; eles aprendem a quebrar as representações práticas eficazes de continuidade e tirar a força da formação da identidade histórica como núcleo central. Ela abre a possibilidade de conceber outras e novas formas de auto-interpretação e interpretação temporal histórica, e conceber sua vida de acordo com elas. Esta forma de aprendizagem contribui para a educação da identidade humana, fazendo com que o sujeito possa e queira ser outro, com as competências que possui, assim como o que o incentivam e esperam dele. (RÜSEN, 2012, p.82-83)

A maior aceitabilidade de alguns alunos dá credibilidade social às versões superadas da história, mas isso não deveria ser o suficiente para perpetuar o ensino tradicional nas escolas. Peter Lee citando Oakshott faz uma reflexão de um objetivo do ensino da história na perspectiva da Literacia Histórica:

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. (LEE, 2006, p.136)

Esse argumento entende que a função do ensino de história é criar pressupostos que possam ajudar na vida prática dos sujeitos. Peter Lee cunha o termo Estrutura Histórica Utilizável (UHF), que se trata do produto final no aluno de toda a fase escolar:

A UHF deve ser uma estrutura aberta capaz de ser modificada, testada, aperfeiçoada e mesmo abandonada, em favor de algo mais, de forma que os alunos sejam encorajados a pensar e refletir sobre as suposições que fazem ao testar e desenvolver sua estrutura. Diferentes alunos sairão da escola com diferentes estruturas. (LEE, 2006, p.147)

É possível notar a clara divisão entre uma aprendizagem a partir de conteúdos tradicionais e a aprendizagem pressuposta pela Literacia histórica, se uma busca trazer conteúdos de história completos, dados e verdades, a outra tenta auxiliar o aluno perceber o caráter dinâmico da história.

Para além das pesquisas teóricas, Rösen faz leituras de resultados de pesquisas sobre que tipo de ensino é vigente em escolas, o autor escreve que:

Pesquisas por amostragem mostram a plausibilidade da construção de que o ensino de história, em todos os tipos de escolas e em todas as faixas etárias se dá majoritariamente, sob a forma de aprendizagem da constituição exemplar de sentido. A história continua sendo, pois, no ensino da história, a mestra da vida. (RÜSEN, 2012, p.95)

Além da ruptura com os conteúdos tradicionais da história⁷, a Literacia Histórica busca que o aluno possa desenvolver competências para o agir na sua

⁷ Quando nos referimos a Conteúdos Tradicionais no ensino de história é preciso voltar a herança da história ensinada ainda na época do Império do Brasil. Éder Cristiano Souza (2018) escreve um texto sobre pontos importantes na história dos currículos de História no Brasil, e reflete que “A grade curricular contava com uma carga elevada de conteúdos da chamada ‘História Universal’, no modelo quadripartite da História (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea), que centrava a narrativa na Tradição Judaico-Cristã ocidental, mas sendo a Europa o palco principal de toda a trama histórica dita Mundial.” Essa tradição teve muito impacto nos currículos que vieram depois, e por isso chamaremos aqui de conteúdos tradicionais, a experiência histórica sem relação alguma com o aluno.

própria vida. Esse ponto também tem impacto no trabalho do professor, que antes era tratado apenas como reprodutor do conhecimento, agora possui mais autonomia já que o trabalho de diálogo com realidade do aluno. Maria Auxiliadora Schmidt faz uma reflexão importante trazendo dois pressupostos da Literacia Histórica:

Um primeiro pressuposto é o que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimento, mas necessita estabelecer, em sua formação, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Neste sentido é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento daqueles quem é conferida sua transmissão. (SCHMIDT, 2009, p.11)

A formação de professores no Brasil pode ser um desafio para a implantação da Literacia Histórica, podemos pensar em um cenário mais otimista: Talvez nas universidades atualmente os professores possam estar se formando com noção de suas novas atribuições para a formação de cidadãos, mas e quanto aos professores mais antigos que não tiveram essa formação que priorize esses termos? Nesse ponto podemos entender a importância da formação continuada de professores, assim como as narrativas históricas são dinâmicas, os conceitos educacionais mudam ao longo dos anos, o que cria a necessidade de atualizar os professores que tiveram sua formação inicial em conceitos mais tradicionais.

O segundo pressuposto também envolve o trabalho do professor, mas exige um esforço de toda comunidade escolar, pois é sobre a necessidade de compreensão de contextos dos alunos. A autora continua:

Outro pressuposto é o da necessidade de se entender a ideia de aluno como uma invenção historicamente determinada. Assim, torna-se fundamental entender as crianças e os jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivos em que eles constroem a si mesmos e, portanto, suas identidades. (SCHMIDT, 2009, p.11)

Peter Lee também traz uma responsabilidade para o professor, este é incumbido de ensinar aos alunos um passado que possa servir para que se orientem no tempo:

Desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo. Trata-se de conhecimento substantivo coerente (as vezes chamado de conteúdo histórico), organizado sob a forma de um passado histórico utilizável, em diferentes escalas. Isso significa ajudar os estudantes a abandonar a visão do presente como algo separado do passado por uma espécie de apartheid temporal, permitindo-lhes, em vez disso, localizarem-se no tempo e verem o passado simultaneamente como repressor e como responsável por possibilidades para o futuro. (LEE, 2016, p. 121)

Já Jörn Rüsen entende que o professor tem responsabilidade com ensino, de entende-lo como um pesquisador, estudando-o e criando diagnósticos para as variadas situações que pode encontrar:

O professor tem que entender a educação como o historiador tem que entender a história – isto é, hermeneuticamente, como um tipo e texto constituído por forças humanas intencionais e contendo um sentido que pode ser decifrado, revelando as próprias intenções do leitor e as possibilidades de interação entre texto e leitor. (RÜSEN, 2011, p.27)

A necessidade de valorizar o aluno no processo educativo também foi levada em conta por Paulo Freire (1996, p.30), que reflete sobre o que for ensinado deve estar próximo da experiência do aluno. Bodo von Borries também destaca a indispensabilidade de levar em conta a necessidade de orientação do aluno:

Portanto, o ensino de História deveria construir competências do pensamento histórico, a história deve ensinar mais a partir de múltiplas perspectivas e deveria iniciar a partir das necessidades e experiências dos próprios alunos. A partir disso, o currículo poderia ir no sentido de explorar processos de mudança; eventos específicos de importância crítica para estudantes e pesquisas metodológicas. (VON BORRIES, 2016, p.171)

Em seu texto von Borries ainda faz uma reflexão sobre quais são as competências de pensamento histórico, ele detalha quatro com denominações explicativas:

O modelo “Fuer Geschichtsbewusstsein” (para a consciência histórica) (SCHREIBER; KÖRBER, 2006; KÖRBER; SCHREIBER; SCHÖRNER, 2007) distingue quatro áreas de competência: “competência histórica em fazer perguntas”, “competência histórica metodológica”, “competência histórica de orientação”, “competência histórica de noções e estruturas”. Três dessas descrevem os (repetitivos) processos de pensar historicamente, o quarto significa um estoque de conceitos e categorias que são usadas e cumulativamente melhoradas por novos processos; (VON BORRIES, 2016. p.182)

Quatro competências que o ensino de história deveria ajudar a desenvolver no aluno, que são: Competência histórica em fazer perguntas; Competência histórica metodológica; Competência histórica de orientação; Competência histórica de noções e estruturas. Com esse ponto é possível definir objetivos claros para o ensino de história na visão do autor. O compromisso deve ser em fazer que o aluno após o período escolar tenha desenvolvido essas competências. Isso contribui para a nossa reflexão no sentido que é possível perguntas às fontes de pesquisa entender se elas contribuem com esse desenvolvimento.

O autor também reflete sobre o ensino a partir de múltiplas perspectivas. O conceito de história multiperspectivada está presente na Literacia Histórica, em que é proposto 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 um pouco da noção de que não há verdades absolutas em história, mas sim diversas leituras que podem diferir ou até convergir sobre um mesmo tema, o autor continua:

Historicamente refletindo, as pessoas são recompensadas pela situação em que muitas diferentes versões podem ser ouvidas, comparadas e checadas por sua plausibilidade ou convincente qualidade (características multiperspectivada, controversas e pluralistas). Isto é não somente uma frase rasa: as mais importantes questões históricas – como a relação causal entre colonialismo e industrialização – são basicamente e apaixonadamente disputadas. (VON BORRIES, 2016, p.1750)

A característica multiperspectivada é uma questão importante e que gera muitas críticas para essa ruptura, pois não possuir verdades seguras, e sim diferentes leituras podem levantar a questão de que qualquer leitura do passado é válida. Schmidt faz uma reflexão buscando entender que essa característica da Literacia Histórica não faz dela não confiável:

É preciso aceitar que há uma multiplicidade de histórias, e não a História como uma entidade factual. Isto não significa cair no relativismo, por isso mesmo necessitamos de uma ideia de unidade da experiência histórica dentro da diversidade de perspectivas históricas, bem como de categorias histórias para pensarmos historicamente. (SCHMIDT, 2009, p.12)

A subjetividade é motivo de críticas em todas as ciências humanas, o caráter subjetivo que o ensino de humanidades exige tem uma lógica própria e que não pode ser comparada às áreas de conhecimento que possam chegar a resultados

mais exatos. Os testes de disciplinas de humanidades, assim como a forma que é elaborada também recebem críticas por sua subjetividade de entidades que buscam tirar sua validade de verificadora de conhecimento. Fernandes vai refletir que as avaliações são construídas socialmente, mas o processo complexo e sofisticado de elaboração torna-as válidas:

Pense, por exemplo, no processo de definição dos critérios que orientam a elaboração de um exame. Na verdade, é um processo que culmina em decisões que são socialmente construídas pois decorrem de discussões entre uma diversidade de intervenientes que, naturalmente terão perspectivas sociais, políticas e pedagógicas diferentes. É, de facto, um processo eminentemente subjetivo ou, se quisermos, intersubjetivo, e não será por isso que o exame será menos rigoroso. Muito pelo contrário. Deste modo, nunca será demais referir que a avaliação não é uma mera medida, pois inclui práticas sociais que são muito exigentes e sofisticadas, incluindo componentes subjetivos que não se podem ignorar. (FERNANDES, 2015, p.293)

Além de termos a noção que a história é uma produção dinâmica e que não busca certezas, Bodo von Borries reflete que é necessário que os alunos saibam disso:

Estudantes têm que aprender, a partir de muito cedo, que a história é uma reconstrução de sentido e uma narrativa retrospectiva. Isso é mais fácil no estreito campo do dia a dia e da experiência histórica. A história inicialmente ensinada deveria, portanto, investigar a história local e familiar das últimas três ou quatro gerações, o que tem a grande vantagem de utilizar “memórias comunicativas”. (BORRIES, 2016, p.190)

O autor além de propor a compreensão da história com suas especificidades por alunos não historiadores, ele propõe um início do que se deve ensinar no período letivo. Ponto que ajudaria a pensar uma prática no caso de uma implementação da Literacia Histórica no ensino escolar.

3.2. Ensino de história e objetivos

É preciso deixar claro a parcialidade da escolha da bibliografia. Como a fonte histórica está muito relacionada ao ensino, foi buscado encontrar uma fundamentação teórica que pudesse ter uma relação com o ensino de história. Mas as questões de avaliações podem ser lidas a partir de diversas vertentes teóricas.

Ao pensarmos em objetivos do ensino de história a partir da perspectiva da Literacia Histórica, é preciso ter a noção do que já foi refletido antes nesse capítulo, sobre a importância do aluno na aprendizagem histórica. Pois os objetivos nessa linha de pensamento, são objetivos relacionados com o aluno, e que visam ter algum impacto na vida prática desse aluno.

Quando Peter Lee escreve sobre Literacia Histórica, ele também discorre sobre outro conceito, História Transformativa, o autor entende que com aprendizado o aluno precisa se tornar capaz de transformar sua realidade, ou seja, tomar decisões na sua vida a partir de reflexões provenientes de seus conhecimentos de história:

É importante salientar a natureza transformativa da história porque, sem qualquer questionamento de que a história modifica nossa visão sobre o presente e o futuro, o conhecimento do passado é considerado como sendo o acúmulo de fatos ou histórias que estão necessariamente confinados a esse passado e, portanto, são irrelevantes para qualquer situação no presente. (LEE, 2016, p.130)

A partir da definição, a história tem o poder de transformar a realidade do aluno, mas para isso ela precisa que seu ensino seja de acordo com os ideais da Literacia Histórica. Um primeiro ponto na visão do autor para que exista essa efetividade é conceber que a história não é apenas um emaranhado de conteúdos estáticos presos ao passado.

Entendemos que a história tem o potencial de transformar a vida das pessoas, é natural então nos perguntarmos como isso acontece. Peter Lee vai responder em seu texto, que a história é capaz de mudar visões de mundo que estão presas em amarras dos contextos:

Se pensar em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido então – literalmente – inconcebíveis para elas. (LEE, 2016, p.116)

Nesse ponto é importante entender que o uso das palavras “possibilidades de ação”. Pois essa concepção não busca trocar as concepções que os alunos possuem atualmente por concepções de professores e profissionais de história, ela busca fazer com que o aluno tenha a capacidade de enxergar diversas e

até todas as concepções possíveis para determinada situação em sua vida, e a partir disso, fazer suas escolhas.

A intencionalidade da escolha na vida prática é um ponto a destacar sobre essa tarefa do ensino de história. Existe diferença entre o aluno escolher intencionalmente algo na vida e fazer uma escolha não intencional, mesmo que se trate da mesma escolha. Podemos citar um exemplo hipotético de dois alunos que desejam cursar o Ensino Superior em Direito, um deles o fará em razão da tradição da família enquanto o outro pesquisou as opções de mercado e futuro na profissão. Um deles escolheu a profissão e o outro teve sua escolha por fatores externos. A função do ensino de história nesse caso não é dizer quais as decisões que o aluno deve fazer, mas dar a ele a noção das escolhas, e dar parâmetros para que ele possa decidir intencionalmente. Rüsen também faz uma reflexão enfatizando a importância das decisões intencionais dos sujeitos:

Aprender “história” significa, nesse caso identificar a duração de ordens da vida na mudança dos tempos, ver essa duração como uma garantia de estabilidade da própria ordem da vida, e, por meio da própria busca pela vida, afirmar-se intencionalmente. (RÜSEN, 2012, p.80)

A reflexão de Maria Auxiliadora Schmidt também vai nessa ideia e reflete que com as opções dadas pelo ensino de história, o aluno possa fazer escolhas sobre o passado:

Assim, considerando que não se pode escapar do passado, a literacia histórica baseia-se no entendimento de que se deve propiciar e obter condições para podermos fazer escolhas intencionais a respeito do passado. Por isto, é válida a questão colocada pela literacia histórica, que é importante saber que passado se quer, que usos a história tem para a vida prática e de que maneira a História pode ser aprendida. (SCHMIDT, 2009, p.14)

Peter Lee em uma análise mais prática descreve que o aluno deve saber fazer as perguntas para o passado, de forma que possa ajudá-lo na sua orientação na vida prática:

Estes são os objetivos históricos, não filosóficos, e eles significam que (por exemplo) quando os alunos encontram relatos do passado apropriadas e sabem como responde-las. Esta história explica todas as evidências relevantes? O quão satisfatoriamente ela explica? O que ela não leva em conta? Como ela compara estes termos com relatos concorrentes? (LEE, 2016, p.122)

Esse conceito de história emancipadora é problematizado por Rüsen, que não o critica, mas o entende em seu momento histórico, em que a história apenas seguia modelos teóricos desenvolvidos por outras humanidades:

Por mais de uma década, o mais desejado e discutido objetivo do ensino de história era definido como “emancipação”, era esperado que através do saber histórico os alunos pudessem obter a habilidade de autodeterminação, que eles pudessem participar ativamente das decisões políticas que influenciavam sua vida diária. Este objetivo, no entanto, não era uma simples discussão histórica, ela estava muito ligada a outras ciências Sociais e à educação política. (Rüsen, 2011, p.35)

Schmidt também vai definir outro objetivo para o ensino de história proposto pela Literacia Histórica, que é similar a dar possibilidades de escolha de passado que é a formação da consciência histórica dos sujeitos:

Tendo em vista as reflexões apresentadas, aos aceitarmos os desafios já impostos pelo século XXI, a literacia histórica assume que sua finalidade é a formação da consciência histórica tendo como referência a construção, não de uma relação morta com o passado, mas uma relação histórica cada vez mais complexa, em que a consciência histórica seja portadora da orientação ente o presente, o passado e o futuro, no sentido de voltar-se para dentro (o papel das identidades) e para fora (na perspectiva da alteridade). (SCHMIDT, 2009, p.19)

Consciência Histórica é um conceito muito utilizado e muito estudado por pesquisadores que se preocupam com o ensino de história. A investigação desse trabalho não é sobre a consciência histórica, mas sim sobre um ponto que acreditamos ser um possível condicionante na formação da consciência histórica. Entendemos a partir das leituras de textos que refletem sobre o conceito de Literacia Histórica que o ensino de história é um dos condicionantes que formam a consciência histórica dos alunos.

No capítulo anterior desse trabalho foi tentando entender esse ponto e as possíveis relações entre elementos condicionantes externos e o ensino. Nossa hipótese tenta justificar esse trabalho, porque pensamos que esses testes podem condicionar o ensino de história, e esse, por sua vez, forma a consciência histórica dos alunos. Nosso objetivo então é entender se as avaliações são elaboradas de forma que possam contribuir para que o ensino lide com os conceitos e propostas

debatidos neste capítulo, como o desenvolvimento das competências do pensamento histórico.

Para entendermos melhor esse conceito, Schmidt traz uma definição clara do que é a consciência histórica:

Mas não é somente pela lembrança que se recupera o passado. Seja qual for o modo como consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar, e este só vem a falar quando é questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado no aqui e agora. (SCHMIDT, 2009, p 44-45)

Para que fique mais claro esse conceito, podemos trazer como referência o autor alemão Jörn Rüsen, que explica que a consciência histórica é uma forma de organização de pensamentos que articula o passado, o presente e o futuro:

Primeiro, a consciência histórica não pode ser meramente equacionada com simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulado pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (RÜSEN, 2011, p.36-37)

A literacia histórica também traz objetivos mais específicos para o ensino de história, como a compreensão de conceitos importantes de história, como mudança. Como reflete Peter Lee:

Os alunos que tratam qualquer evento como uma mudança, ou acham que as mudanças têm a mesma lógica de eventos, são susceptíveis de reduzir a escala do passado e vê-lo com a consequência de escolhas deliberadas e ações individuais. [...] A progressão em conceitos de segunda ordem ou a compreensão disciplinar é essencial para que a noção de todo seja compreendida como fundamentada e sujeita a critérios e para perceber se os alunos estão caindo ou não na armadilha de imaginar que qualquer história serve. (LEE, 2016, p.126)

Rüsen (2012, p.83) também reflete a respeito da importância de entender o conceito de mudança: “A mudança, e capacidade de mudar são vistas como condições necessárias da duração e continuidade. Os alunos trabalham as experiências temporais a partir de padrões flexíveis de orientação.”

A identidade do sujeito também é relacionada com a consciência histórica, e nesse ponto é importante entender a importância que o ensino de história possui para o aluno. O que o aluno aprende sobre história não é o único formador de identidade, mas é um dos muitos condicionantes.

A literacia histórica, como discutimos ainda nesse capítulo, tem a característica de não buscar doutrinar o aluno com apenas uma visão de mundo, mas demonstrar que existe muitas leituras e deixar para ele a escolha. Nesse caso a reflexão de Lee é que o ensino de história tenha elementos para competir com os outros condicionantes da identidade:

O ensino de história terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente. Não pode se prometer sempre que irá competir com sucesso com pressões de identidades culturais, coletivas ou grupais e a pressão que eles trazem para se inscrever em versões menos bem fundamentadas do passado poderíamos reivindicar para a história. O sucesso não é garantido. (LEE, 2016, p.128)

A última frase da citação é de extrema importância, pois pode existir uma tendência a superestimar o papel do ensino de história na vida do aluno. Esse é um tema de estudo de diversos pesquisadores, que pesquisam o que tem mais influência na consciência histórica do aluno, se é o ensino em sala de aula, ou outros meios, como televisão ou redes sociais. Existe uma batalha para influenciar a consciência histórica dos alunos, baseada em interesses externos às vontades dos alunos. A reflexão do autor é que não há certezas de o ensino de história irá triunfar perante outras pressões de identidade.

3.3. Elementos para análise de questões

O próximo capítulo desse trabalho trata da análise a partir de conceitos que foram trazidos ao longo desse capítulo. Foram destacados pontos para que sirvam de tópicos para guiar a separação e reflexão das questões das avaliações que foram selecionadas.

Alguns dos pontos a seguir foram retirados da bibliografia estudada sobre Competências do Pensamento Histórico, os demais são um apanhado de objetivos encontrados durante a pesquisa bibliográfica sobre o ensino de história. Nenhum deles é específico de uma corrente teórica, inclusive diversos autores

dialogam a respeito desses conceitos. Em razão disso também é necessário destacar aqui a subjetividade na separação desses tópicos. Foi adequado em forma de lista, um primeiro grupo com questões que não contribuam para o desenvolvimento do pensamento histórico:

- Questões que o passado é algo dado, fixo e isolado no tempo;
- Questões que exijam apenas memorização;
- Questões que exijam apenas respostas de senso comum;

O segundo grupo de tópicos tratam-se de questões que possam auxiliar a competência do pensamento histórico em alguma das suas dimensões:

- Questões que desafiem a fazer perguntas históricas;
- Questões que relacionem passado e presente ou testem e possibilitem o desenvolvimento da orientação histórica;
- Questões que tratem da multiperspectividade nas formas de abordar o passado;
- Questões que abordem a competência de construir noções abrangentes e estruturas;

Alguns dos pontos da primeira lista não são ideais encontrados na bibliografia, são exatamente o oposto, tratam-se de pontos criticados nas reflexões dos autores. A inclusão dessa reflexão é importante para sabermos se as questões estão de acordo ou se até se enquadram naquilo que teóricos do ensino de história aqui debatidos criticam.

4. AVALIAÇÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA E ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse trabalho não foi buscado pensar sobre a distribuição de conteúdo de cada prova, mas sim entender como o conteúdo e sua disposição podem apresentar elementos relacionados aos pressupostos epistemológicos dispostos na bibliografia sobre ensino de história, a partir da noção de competências do pensamento histórico. Esse capítulo está dividido em três partes: a primeira trata-se de um olhar geral sobre as questões de cada prova, com informações técnicas sobre as metodologias de avaliação e também alguns números pertinentes para análise. O segundo ponto apresenta análises de questões que acreditamos não contribuir com o desenvolvimento das competências do pensamento histórico. E um terceiro ponto analisamos questões que apresentam elementos que consideramos contribuir. Como o banco de questões soma mais de duzentas é inviável fazer considerações uma a uma, em razão disso quando são similares, a análise será a partir de um exemplo.

4.1. Perfil de cada avaliação

4.1.1. Universidade Estadual de Ponta Grossa

O vestibular da UEPG é realizado duas vezes ao ano. Como já foi citado, apenas um por ano foi escolhido para contribuir com as fontes do trabalho. Dentre as questões que analisamos, esse é o único vestibular que as separa por disciplina. E por isso a seleção foi mais direta, pois não se fez necessário que considerássemos se a questão seria ou não de história.

A prova de conhecimentos gerais do vestibular dessa instituição possui atualmente cinco questões de história, mas no caso do nosso recorte temporal é necessário constar que nas provas separadas anteriores ao ano de 2018 haviam sete questões de história por prova.

As questões de múltipla escolha desse vestibular são no formato de somatória com 4 possíveis alternativas. Como características de questões somatórias, uma ou mais alternativas estarão corretas, é possível entender com o exemplo da figura 2:

43- A respeito do sistema de escravidão estruturado em Roma, assinale o que for correto.

- 01) O número de escravos cresceu consideravelmente na medida em que aumentaram as conquistas territoriais romanas, o que tornou sua estrutura socioeconômica cada vez mais dependente do escravismo.
- 02) Era comum entre os romanos mais ricos a não utilização de escravos. Esse grupo preferia pagar pelo trabalho em suas terras ou nas atividades urbanas do que ter escravos. O medo das revoltas escravas explica tal postura.
- 04) Spartacus ficou conhecido por liderar a maior rebelião de escravos contra o Estado romano. Ao final do movimento que reuniu milhares de escravos, ele acabou executado.
- 08) A escravidão foi um fenômeno restrito ao Império Romano, não sendo registrado nas fases da Monarquia e da República.

Figura 2 - questão 43, UEPG, 2014

Nas questões separadas foram encontrados quatro tipos de formatos: somatórias, Interpretação/Análise/Síntese, Verdadeiro ou falso, e alternativa correta (Essa denominação é de Buchweitz, 1996). Mas ainda é possível fazer outra divisão separando somatória das outras, já que em somatórias o aluno precisa marcar mais de uma alternativa enquanto nas outras apenas uma. Essa divisão metodológica se dá pelo formato de correção do gabarito e pela facilidade de leitura óptica.

4.1.2. Universidade Estadual de Londrina

As provas de conhecimentos gerais da UEL são temáticas, no começo de cada avaliação é lançado um tema, e as questões de todas as disciplinas são relacionadas com esse tema⁸. Podemos citar o exemplo da prova de 2014, em que o

⁸ Essa reflexão também foi apresentada no trabalho História Temática e Avaliação: Análise das questões de História do Vestibular da Universidade Estadual de Londrina, apresentado no XV Encontro do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, realizado na Universidade Federal do Paraná entre

tema foi “Origens”. Nesse caso as questões de história e também de todas as demais disciplinas foram relacionadas com esse tema prévio.

Assim como as outras provas analisadas, as avaliações da UEL não deixam claro que disciplina está sendo tratada, ou seja, em alguns casos até a própria separação de questões para o banco de fontes acaba sendo subjetiva. Em razão disso é preciso assumir a responsabilidade de que as escolhas de questões foram feitas pelo autor. O critério para classificar a questão como história foi ter algum conteúdo de história, ou seja, acontecimentos, períodos, sujeitos, civilizações, conceitos históricos. Tudo que seja típico de história, excluindo questões que apenas abordem humanidades de forma mais genérica sem reflexões amparadas em conteúdos do passado. Sem esse critério seria possível confundir uma questão de história com uma questão de sociologia que reflete sobre a ação humana no mundo.

As questões da UEL além de temática também são contextualizadas de diversas formas junto com questões de outras disciplinas. Podemos citar o exemplo da figura 3, em que uma imagem e um texto servem de base para outras perguntas, além da disciplina de história.

Leia a tirinha e o texto II a seguir e responda às questões de 56 a 58.



Figura 7

(Disponível em: <<http://xicosa.blogfolha.uol.com.br/files/2014/02/Angelildeologia.gif>>. Acesso em: 20 abr. 2016.)

Texto II

Exercita-te primeiro, caro amigo, e aprende o que é preciso conhecer para te iniciares na política; antes, não. Então, primeiro precisarás adquirir virtude, tu ou quem quer que se disponha a governar ou a administrar não só a sua pessoa e seus interesses particulares, como a cidade e as coisas a ela pertinentes. Assim, o que precisas alcançar não é o poder absoluto para fazeres o que bem entenderes contigo ou com a cidade, porém justiça e sabedoria.

(PLATÃO, *O primeiro Alcibiades*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2004. p.281-285.)

58

Otávio tornou-se o primeiro imperador no período do alto império romano e a *Pax romana* impôs militarmente seu domínio hegemônico no cotidiano de diferentes povos da região norte da África e de grande parte da Europa.

Com base nos conhecimentos sobre o Império Romano sob o governo de Otávio, considere as afirmativas a seguir.

- I. Quando Otávio se tornou o primeiro romano a congregar o título de Augusto, implantou-se o culto ao governante, diferentemente dos dirigentes anteriores.
- II. Otávio buscou interferir no cotidiano dos romanos ao incentivar a constituição de famílias numerosas e impor punição às mulheres adúlteras.
- III. Sob seu governo, estabeleceu-se uma diferença dos governos anteriores pelo sistema de coleta de impostos, pois o Estado assumiu o papel que era dos publicanos.
- IV. A organização social dos romanos distribuídos em ordens sociais foi revisada e implantou-se a hereditariedade como critério privilegiado da diferenciação.

Assinale a alternativa correta.

- a) Somente as afirmativas I e II são corretas.
- b) Somente as afirmativas I e IV são corretas.
- c) Somente as afirmativas III e IV são corretas.
- d) Somente as afirmativas I, II e III são corretas.
- e) Somente as afirmativas II, III e IV são corretas.

Figura 3 - questão 58, UEL, 2016

Nesse ponto é notamos que a interdisciplinaridade que é possível encontrar nessa prova, em que um texto-base de sociologia (caso da questão) ou de qualquer disciplina pode ser usado para mais questões. Como no exemplo, em que o texto e a imagem são base para as questões 56 a 58, mas apenas a questão 58 é de história.

4.1.3. Universidade Estadual de Maringá

A UEM também se utiliza de sistema de somatória em suas questões, esse método é efetivo para evitar empate nas notas, porque a pontuação das alternativas serem diferentes uma da outra. Em um sistema em que não se adota a Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma questão tem o mesmo valor que a outra, e uma resposta possui o mesmo valor de outra se forem certas ou erradas. Mas em um exercício de somatória, a pontuação pode variar dentro do mesmo. Além de existir a possibilidade de que mais de uma alternativa esteja correta, se o aluno não marcar todas elas certas ainda pode pontuar nessa questão.

No vestibular da UEM as questões são postas sem divisão explícita, mas em nossa análise foi possível encontrar um padrão. Todas as questões de história estavam próximas em numeração uma da outra. Por exemplo no vestibular do ano de 2015, as questões de história são 01, 03, 05, 06 e 07. Esse padrão de proximidade está presente em todos os anos das provas analisadas. No que se trata da quantidade de questões não foram encontrados padrões, a maior quantidade foi de nove questões enquanto a menor foi de cinco. Podemos inserir um exemplo dessa prova, excluindo a quinta alternativa, é possível destacar sua similaridade com a prova da UEPG.

Questão 09

Sobre a história da economia paranaense, durante o século XIX, assinale o que for **correto**.

- 01) Na primeira metade do século XIX, a produção da erva-mate, para exportação, monopolizou as atividades do litoral e do primeiro planalto. Nesse período, esta fase econômica coexistiu com o ciclo do gado e do tropeirismo.
- 02) Com o desenvolvimento de uma economia de exportação, os setores comercial e de subsistência se mantiveram equilibrados, uma vez que as atividades de subsistência foram estimuladas e afastaram qualquer possibilidade de crise de abastecimento.
- 04) A presença do trabalho escravo e a do trabalho livre se fizeram sentir na produção da erva-mate. Durante as fases de extração, de transporte e de beneficiamento eram utilizados homens livres e escravos.
- 08) Durante o século XIX, a vida econômica dos Campos Gerais se baseava na produção e no beneficiamento da erva-mate. Essa atividade econômica era a mais expressiva da região.
- 16) No final do século XIX, os mercados centrais compradores de gado contavam com diversas fontes de suprimento e isso provocou a diminuição da capacidade de comercialização do gado paranaense.



Figura 4 - questão 09, UEM, 2016

As questões da UEM possuem cinco alternativas em cada questão. Esse pode parecer um fato simples, mas ele aumenta a complexidade do exercício em dois níveis. Com uma alternativa a mais é possível que tenha mais conteúdo, mais reflexões sobre o tema. No que se refere à metodologia, uma alternativa a mais pode aumentar a possibilidade de não acerto e de erro do aluno, lembrando que quando se trata de somatória uma resposta errada anula todos os pontos da questão, enquanto uma alternativa não marcada apenas alguns pontos são perdidos.

4.1.4. Universidade Federal do Paraná

No único vestibular de universidade federal pesquisado nesse trabalho também foram encontrados alguns padrões que favorecem a classificação

de questões como história. Assim como nas provas da UEM existem padrões sequenciais nas questões da disciplina, nas provas dos anos 2014 até 2018 que foram pesquisadas, as sequências foram perfeitas em todos os anos. Por exemplo no vestibular de 2016, as questões de história vão de 19 e 27, além disso em todos os anos pesquisados, a quantidade de questões de cada ano foram nove.

Nesse vestibular é possível encontrar vários exemplos de questões desse tipo, que pede para marcar verdadeiro ou falso, mas que o gabarito apenas aceita uma resposta. Podemos aproximar essa questão com somatória, as informações principais estão nas alternativas, o aluno precisa classificá-las. A diferença é que existe apenas uma certa, enquanto as somatórias das outras provas possuem uma possibilidade maior de erro e de acerto.

23 - Considere o fragmento a seguir:

Afirmo que cada homem, e cada mulher, e cada criança deve obter algo mais, na distribuição geral dos frutos do trabalho, além de alimento, farrapos e uma miserável rede com uma manta pobre a cobri-la: e isso, sem ter de trabalhar doze ou quatorze horas por dia [...] dos seis aos sessenta anos. - Eles têm uma reivindicação, uma sagrada e inviolável reivindicação por um pouco de comodidade e divertimento [...] por algum tempo livre razoável para essas discussões, e por alguns meios ou informações que possam levá-los à compreensão dos seus direitos.

(Os Direitos da Natureza. Thelwall, John. In: THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p. 175-176.)

Sobre o período destacado no excerto, identifique como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmativas:

- () O contexto se dá na Revolução Industrial na Inglaterra, em que as condições de trabalho eram insalubres, motivo pelo qual muitos trabalhadores adoeciam ou faleciam, causando a diminuição habitacional das cidades inglesas, uma das principais características do período.
- () O trecho se refere aos movimentos de trabalhadores que sofriam as consequências da Revolução Industrial. Um exemplo desses movimentos foram os Luditas, que se opunham ao desenvolvimento industrial destruindo máquinas, em revolta contra as condições de trabalho sub-humanas e os baixos salários.
- () Nesse período houve a primeira Divisão Internacional do Trabalho, na qual as matérias-primas eram transformadas em produtos manufaturados que provinham do império chinês, como o tecido.
- () O aumento populacional foi uma das características da Revolução Industrial, entre os fatores que levaram a esse aumento está a intensa migração do campo para a cidade, motivada pela criação de empregos nas indústrias.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta, de cima para baixo.

- a) F – V – V – F.
- b) V – V – F – F.
- c) V – F – V – F.
- ▶ d) F – V – F – V.
- e) V – F – F – V.

Figura 5 - questão 23, UFPR, 2016

A disposição de questões nessa prova faz com possamos afirmar com clareza de que as questões de história se tratam apenas de conteúdo histórico e não de reflexões sobre humanidades. Pois esse tema é difícil de classificar dentro da estrutura de apenas uma disciplina.

4.1.5. Exame Nacional do Ensino Médio

A prova do ENEM é antiga e de relevância nacional, muito já foi discutido ao longo dos vinte anos de prova. Reflexões sobre educação, história e

outras disciplinas foram realizadas, podemos citar Cerri (2004), Lopes e López (2010), Castro e Tiezzi (2005), Costa (2004), Borges e Gomes (2009), Pinto e Pacheco (2015), Souza e Rodrigues (2014), Souza e Stamatto (2014), Eugenio e Costa (2014), Santos (2011). Alguns desses trabalhos estão inclusos no capítulo em que discutimos a prova, mas em razão dessas pesquisas não é necessário nos estendermos em trazer as características do ENEM. Nesse caso podemos focar nos pontos que interessam para o nosso trabalho.

Todos os anos as provas possuem questões tipicamente da disciplina de história, mas a característica interdisciplinar do ENEM faz que não tenha necessidade disso. O título que a prova traz é o mesmo dos setores de conhecimento descritos nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, nesse caso Ciências Humanas e suas Tecnologias.

4.2. Quantificação

Esse ponto do trabalho será dedicado a trazer alguns números sobre as questões de história do banco de questões. Com isso será possível fazer comparações do ponto de análise com os diversos totais separados. A tabela 1 traz a quantidade de questões de história por ano e por prova, assim como seus totais:

Tabela 1 - Questões de História por ano

	2014	2015	2016	2017	2018	Total	T. geral
UEPG	7	7	7	7	5	33	225
UEL	7	5	6	7	6	31	
UEM	9	5	7	9	5	35	
UFPR	9	9	9	9	9	45	
ENEM	19	18	16	11	17	81	

Fonte: o autor

É possível encontrar uma certa desproporção de questões do ENEM em relação com as demais provas, podendo as vezes ser maior que o dobro de questões. Essa proporção pode ser explicada porque no ENEM não são todas as

questões que são exclusivas à história, algumas reflexões podem ser interdisciplinares ou conceituais partindo de contextos históricos. Muito da experiência histórica é utilizado para reflexões do presente. Podemos exemplificar com a figura abaixo:

QUESTÃO 41

Em 1961, o presidente De Gaulle apelou com êxito aos recrutas franceses contra o golpe militar dos seus comandados, porque os soldados podiam ouvi-lo em rádios portáteis. Na década de 1970, os discursos do aiatolá Khomeini, líder exilado da futura Revolução Iraniana, eram gravados em fita magnética e prontamente levados para o Irã, copiados e difundidos.

HOBBSBAMM, E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

Os exemplos mencionados no texto evidenciam um uso dos meios de comunicação identificado na

- A manipulação da vontade popular.
- B promoção da mobilização política.
- C insubordinação das tropas militares.
- D implantação de governos autoritários.
- E valorização dos socialmente desfavorecidos.

Figura 6 - questão 41, ENEM, 2014

A reflexão é histórica, o texto base é retirado da obra do historiador Eric Hobsbawm, mas também é uma questão sobre o uso da tecnologia na atualidade. As questões do ENEM possuem essa preocupação com o presente e também com as relações com a tecnologia como diz o nome da prova em que as questões de história se localizam.

4.3. Questões que não contribuem para o Desenvolvimento da competência do Pensamento Histórico

4.3.1. Passado fixo e isolado no tempo

Nesse primeiro ponto foram buscadas questões que toda a narrativa não tivesse relação com o presente ou com outro tempo. Por exemplo, uma questão

sobre a Revolução Francesa, para se enquadrar nesse tópico ela terá que trazer apenas conteúdos relacionados a esse tempo histórico.

Nesse tópico é preciso excluir o ENEM da análise, pois a forma que suas questões são elaboradas, não permite um passado isolado no tempo. As questões do ENEM são focadas principalmente na leitura interpretativa de textos e contextos, e em razão disso as questões não ficam presas a um único passado. Podemos pegar um exemplo de questão do exame para essa análise:

QUESTÃO 02

Dominar a luz implica tanto um avanço tecnológico quanto uma certa liberação dos ritmos cíclicos da natureza, com a passagem das estações e as alternâncias de dia e noite. Com a iluminação noturna, a escuridão vai cedendo lugar à claridade, e a percepção temporal começa a se pautar pela marcação do relógio. Se a luz invade a noite, perde sentido a separação tradicional entre trabalho e descanso — todas as partes do dia podem ser aproveitadas produtivamente.

SILVA FILHO, A. L. M. Fortaleza: imagens da cidade. Fortaleza: Museu do Ceará; Secult-CE, 2001 (adaptado).

Em relação ao mundo do trabalho, a transformação apontada no texto teve como consequência a

- A** melhoria da qualidade da produção industrial.
- B** redução da oferta de emprego nas zonas rurais.
- C** permissão ao trabalhador para controlar seus próprios horários.
- D** diminuição das exigências de esforço no trabalho com máquinas.
- E** ampliação do período disponível para a jornada de trabalho.

Figura 7 - questão 02, ENEM, 2015

Um primeiro destaque é entender que a questão não apresenta um tempo histórico bem definido, trata-se de uma reflexão sobre o domínio da luz relacionado às jornadas de trabalho. E sem uma definição clara disso não há como

saber que tempo está sendo referido, pois o domínio da luz se deu de diversas maneiras, através de velas, tochas, óleo de baleia e eletricidade.

É claro que se direcionarmos nossa atenção para as alternativas, é possível encontrar características que aproximam o tema da questão com a Revolução Industrial. Mas se entendemos que a herança desse tempo histórico ainda está presente ao analisarmos a estrutura do mundo trabalho atual. Nesse ponto a forma que a questão é colocada, nos faz refletir sobre a história de algo atual, para ser mais específico, a utilização da luz nos ambientes de trabalho, como afirma a alternativa correta, ampliou a jornada de trabalho. E essa possibilidade de trabalho noturno em lugares fechados ainda permanece nos dias atuais.

Como esse é um formato padrão, é possível afirmar que as questões do ENEM não podem classificar como passado isolado porque sempre possuem mais em sua estrutura do que apenas conteúdo histórico isolado.

Já nas questões dos vestibulares foram encontradas questões com passado isolado em todos, a tabela 2 mostra os números:

Tabela 2 - Questões com passado fixo no tempo

	Número de questões	Porcentagem em relação ao total de cada prova
UEL	8	26%
UEM	2	6%
UEPG	14	42%
UFPR	24	53%

Fonte: o autor

O vestibular da UEM é o que menos possui questões nesse tópico, o motivo geral é por suas questões estarem cheias de informações, e por isso um único passado se relaciona com muitas informações. Podemos entender melhor a partir da figura:

Questão 01

As origens históricas da Sociologia, como área específica de conhecimento, estão associadas ao período histórico que é frequentemente denominado de Modernidade. Sobre esse período é **correto** afirmar que:

- 01) O Positivismo é uma corrente de pensamento importante no período. Sua influência pode ser observada na constituição de várias áreas de conhecimento científico consolidadas entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX.
- 02) Na Europa, as transformações relacionadas às migrações do campo para a cidade, à expansão das cidades e à industrialização não geraram impacto significativo sobre a Sociologia, uma vez que as preocupações centrais da disciplina dizem respeito à humanidade e não a grupos humanos específicos.
- 04) A consolidação da propriedade privada como um aspecto dominante das relações de trabalho nos centros urbanos assim como a expansão da racionalidade, mesmo em termos de interpretação da fé religiosa monoteísta, são aspectos relevantes para o surgimento da Sociologia como uma área de conhecimento específico.
- 08) O otimismo generalizado em relação ao conhecimento científico e a suas aplicações tecnológicas (a eletricidade, o cinema, os carros de passeio, o telefone etc.) não possui relações com as origens históricas da Sociologia.
- 16) O fortalecimento dos Estados modernos, a diluição de laços comunitários tradicionais, o fortalecimento dos processos de individualização e a expansão do capitalismo são fatores importantes para a emergência de categorias sociais como o eleitor, o indivíduo e o consumidor, as quais, por sua vez, tornaram-se objetos de reflexão da Sociologia.

Figura 8 - questão 01, UEM, 2015

O texto base é apenas uma breve contextualização, a pergunta está exigindo que o aluno marque alternativas sobre a Modernidade. Já nas alternativas é possível entender que a variedade de assuntos abrange muito o tema e por isso não passa a ideia de um passado isolado, pois se conecta com diversos pontos. A alternativa 01 é sobre conhecimento científico, a 02 sobre êxodo rural, a 04 sobre

relações de trabalho, a 08 sobre tecnologia, e a 16 sobre diversos assuntos, e todos esses pontos fazem relação com o tema da questão que é Sociologia. Esse é um exemplo da forma que as questões somatórias da UEM são elaboradas, a quantidade de informação não as deixa presas a um único passado. Mas essa é uma análise um pouco frágil, porque mesmo que esse tipo de questão possua conteúdos abrangentes e que não passem a ideia de um passado estático, isso só pode ser notado se a questão for analisada como um todo. Se direcionarmos a atenção para cada alternativa individualmente, notam-se afirmações que remetem a um passado estático e isolado. Cada alternativa é diferente, fala sobre assuntos diversos e não sobre o mesmo assunto, por mais diversa que seja não discutem entre si. Schmidt (2009, p.12, como já citada no capítulo anterior) critica as narrativas feitas dessa forma quando coloca que “há uma multiplicidade de histórias, e não a História como entidade factual”.

A diferença nesse ponto para as questões da UFPR está na quantidade de informações. No Vestibular da UFPR, as questões possuem assuntos mais próximos, e por isso aparentam que o passado não é conectado com outros pontos do passado.

23 - Considere o fragmento a seguir:

Afirmo que cada homem, e cada mulher, e cada criança deve obter algo mais, na distribuição geral dos frutos do trabalho, além de alimento, farrapos e uma miserável rede com uma manta pobre a cobri-la: e isso, sem ter de trabalhar doze ou quatorze horas por dia [...] dos seis aos sessenta anos. - Eles têm uma reivindicação, uma sagrada e inviolável reivindicação por um pouco de comodidade e divertimento [...] por algum tempo livre razoável para essas discussões, e por alguns meios ou informações que possam levá-los à compreensão dos seus direitos.

(Os Direitos da Natureza. Thelwall, John. In: THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p. 175-176.)

Sobre o período destacado no excerto, identifique como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmativas:

- () O contexto se dá na Revolução Industrial na Inglaterra, em que as condições de trabalho eram insalubres, motivo pelo qual muitos trabalhadores adoeciam ou faleciam, causando a diminuição habitacional das cidades inglesas, uma das principais características do período.
- () O trecho se refere aos movimentos de trabalhadores que sofriam as consequências da Revolução Industrial. Um exemplo desses movimentos foram os Luditas, que se opunham ao desenvolvimento industrial destruindo máquinas, em revolta contra as condições de trabalho sub-humanas e os baixos salários.
- () Nesse período houve a primeira Divisão Internacional do Trabalho, na qual as matérias-primas eram transformadas em produtos manufaturados que provinham do império chinês, como o tecido.
- () O aumento populacional foi uma das características da Revolução Industrial, entre os fatores que levaram a esse aumento está a intensa migração do campo para a cidade, motivada pela criação de empregos nas indústrias.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta, de cima para baixo.

- a) F – V – V – F.
- b) V – V – F – F.
- c) V – F – V – F.
- ▶ d) F – V – F – V.
- e) V – F – F – V.

Figura 9 - questão 23, UFPR, 2016

O texto base remete à Revolução Industrial na Inglaterra, e todas as alternativas, inclusive os distratores, são sobre relações de trabalho. Em razão disso, todo o assunto da questão fica isolado em apenas um tempo histórico, sem relação

com o presente e com outras leituras de passado. E assim como mostra os números da tabela 2, questões desse tipo aparecem em todas as provas de vestibulares.

É possível citar um exemplo de cada uma das outras universidades:

Questão 08

Sobre o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), assinale a(s) alternativa(s) **correta(s)**.

- 01) O Plano de Metas foi criado em seu governo e objetivava efetuar uma mudança estrutural na capacidade produtiva nacional, intensificando o processo de industrialização e estimulando a indústria de bens de consumo duráveis.
- 02) A política nacional desenvolvimentista garantiu às empresas brasileiras condições para assumirem o controle de setores estratégicos da economia nacional e impediu o déficit da balança de pagamentos, o que fez diminuir a dívida externa do Brasil.
- 04) Foi criada, no ano de 1959, a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), órgão que almejava integrar a região ao mercado nacional e implementar programas sociais que diminuíssem os impactos causados pela seca.
- 08) Executou-se um ambicioso programa de obras no qual se destacou a construção de Brasília, projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer e pelo urbanista Lúcio Costa. O espaço urbano da cidade é dividido em dois eixos, o Eixo Monumental e o Eixo Rodoviário, que separam a área residencial do espaço ocupado pelos edifícios do governo.
- 16) Ao tomar posse, o presidente desconsiderou a possibilidade de estabelecer um diálogo com os militares e de apresentar projetos que viabilizassem a modernização, a reorganização e o rearmamento das Forças Armadas, o que provocou uma insubordinação nos quartéis e desestabilizou politicamente o governo de Juscelino Kubitschek.

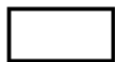


Figura 10 - questão 08, UEM, 2016

Não são muitas as questões da UEM que trazem assuntos específicos como esse e sem diversas relações com outros tempos, mas ainda é possível encontrar essas questões. Para esse tópico podemos destacar dois tipos de questões do vestibular dessa universidade, questões que trazem apenas um assunto ou tempo e escrevem acontecimentos que ficam isolados. E questões que abordam muitos assuntos diversos sobre um tema, e que sua abrangência passa uma ideia que os tempos podem estar conectados e se relacionar, mas que se analisada pontualmente, com as alternativas separadas, também é possível encontrar um passado fixo.

43- Uma das características marcantes da sociedade medieval e que mediou as relações entre servos e senhores foi a servidão. A respeito desse tema, assinale o que for correto.

- 01) A mão-morta era um tributo pago pelos senhores aos camponeses cada vez que um chefe de família morria dentro do feudo.
- 02) Talha, corveia e banalidades eram alguns dos impostos pagos pelos camponeses aos senhores feudais.
- 04) As relações de servidão eram mantidas dentro dos feudos. A reciprocidade pela concessão de terras e moradia se dava pelo juramento de fidelidade dos camponeses para com os senhores feudais.
- 08) Os servos pagavam diversos impostos aos seus senhores, os quais podiam ser tributados monetariamente ou por meio do trabalho nas terras dos senhores.



Figura 11 - questão 43, UEPG, 2017

O formato das questões da UEPG é o mesmo da UEM, somatórias que tentam inserir o aluno em um tempo histórico e a partir dessas afirmativas que o aluno precisa entender se é verdadeira ou falsa. No caso da UEPG, o conteúdo de história presente nas alternativas é menos abrangente, em razão disso classificamos a questão toda como passado fixo. No exemplo acima é possível notar que todas as alternativas se limitam a passar informações sobre a servidão feudal.

54 - Considere o texto abaixo:

“O surgimento das moedas liga-se (...) a três transformações culturais notáveis da Grécia nos idos do século VII a.C. (...): o desenvolvimento da pólis (...) e da vida política (...), a complexificação crescente das trocas comerciais (...) [e] a alfabetização.”

FUNARI, Pedro Paulo. *Antiguidade Clássica: a História e a cultura a partir dos documentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995, p. 50.

A partir do excerto acima e dos conhecimentos sobre a Grécia antiga, assinale a alternativa que relaciona corretamente a pólis, a expansão grega e o desenvolvimento das moedas.

- a) A pólis desenvolveu-se como uma cidade fortificada, caracterizando a ocupação da Magna Grécia por Esparta. A expansão grega ocorre devido à insuficiência de escravos nas cidades-Estado. Nas guerras realizadas no Mediterrâneo, milhares de prisioneiros foram feitos escravos e vendidos nas colônias gregas, o que intensificou a circulação de moedas.
- b) A pólis era um tipo específico de organização social encontrada em Atenas e Esparta. No período em questão, essas duas cidades-Estado rivalizaram-se na expansão territorial, gerando a Guerra do Peloponeso. Ao final deste conflito, os atenienses derrotados fundaram colônias em regiões do Mediterrâneo e do mar Negro, aumentando a circulação de moedas.
- c) A pólis foi a principal forma de organização social na Grécia, constituindo-se em cidades autônomas com governos e leis próprias. No século VII a.C., com o aumento demográfico e a concentração latifundiária, houve a expansão grega para regiões do Mediterrâneo e do mar Negro, causando intensa circulação de moedas para o comércio marítimo e terrestre.
- d) A pólis surgiu como solução para os conflitos entre Esparta e Atenas pelo domínio do restante da Grécia, constituindo-se como cidade autônoma fortificada, cujo isolamento a protegia de agressões. Isso permitiu a expansão comercial marítima de Atenas pelo Mediterrâneo, levando à formação de colônias e ao aumento da circulação de moedas nas trocas comerciais.
- e) A pólis era um tipo de cidade-Estado que se desenvolveu em decorrência da expansão comercial grega, ocasionando a fundação de colônias na Magna Grécia. Por conta de seu caráter autônomo, algumas cidades-Estado uniram-se na Liga de Delos para conquistar territórios no Mediterrâneo, gerando aumento na atividade comercial grega e o uso de moedas.

Figura 12 - questão 54, UFPR, 2014

Da questão da UFPR podemos destacar o pequeno recorte presente no texto introdutório. Ele tem a função de inserir o aluno em determinado contexto

para que esse tenha mais elementos que o ajudem a pensar na resposta. Não existe uma grande necessidade de interpretação do texto, mesmo porque o recorte é pequeno. O assunto da questão é o surgimento das moedas, e por mais que esse seja um objeto recorrente em diversos tempos históricos, a questão se limita a pensar as moedas no seu contexto de criação, e por isso foi classificada como um passado isolado.

Como nesse tópico apenas discutimos a respeito de vestibulares. Foram encontradas diversas questões em que o foco é apenas em um passado, dando a ilusão que os acontecimentos retratados não se relacionam com nenhum outro tempo ou com o presente. Outro ponto desse tópico é que um considerável número de questões não foi classificada como passado isolado pela quantidade de informação que seu todo apresentava. No caso porque as alternativas remetiam a muitos contextos ou relações dentro do período estabelecido. Mas se cada uma dessas alternativas fosse analisada separadamente, mais informações isoladas em seu próprio tempo poderiam ser destacadas.

4.3.2. Memorização

Entender se existem questões que apenas exijam dos alunos a memorização de conteúdos históricos é importante para contemplar a questão que apontamos no capítulo anterior, sobre a necessidade de se superar a simples memorização de informações na aprendizagem histórica. Como já discutido, o conteúdo precisa estar relacionado com a vida do aluno, e ter um objetivo para além dele mesmo.

É preciso entender também que quando citamos que uma questão que tenha foco em memorização, isso não quer dizer que de forma alguma ela não possa contribuir com o desenvolvimento das competências do pensamento histórico. E sim que a cobrança primária tem foco em memorização de conteúdo, e que não esteja claro que a memorização desse conteúdo possa servir para complementar a formação dos sujeitos. Nesse ponto encontramos outra subjetividade na separação de questões. A formação em História e experiência em leituras sobre como um determinado passado pode interagir com acontecimentos em outros tempos faz com

que toda questão que exija memorização seja problematizada até que se esgote possibilidades. Por exemplo:

49 - "(...) a aldeia é um espaço escolhido e organizado pelo próprio índio, e 'o aldeamento é resultado de uma política feita por vontade dos europeus para concentrar comunidades indígenas'." (Aldeias que não estão no mapa. Entrevista com a Profa. Dra. Nanci Vieira de Oliveira por Maria Alice Cruz. *Jornal da Unicamp*. 197, novembro de 2002, p.5.).

A afirmação acima refere-se aos aldeamentos missionários e às transformações que eles trouxeram à vida dos indígenas no período colonial da América portuguesa. Os objetivos das missões jesuíticas eram

- a) a catequese e a escravidão dos indígenas como mão-de-obra para a monocultura, o que implicou para os índios a mestiçagem com os escravos negros e a modificação de sistema de trabalho e organização social.
- b) a aculturação, a conversão religiosa e a escravização dos indígenas para extração do pau-brasil, o que implicou para os índios a mestiçagem com os brancos europeus e a modificação da sua organização social.
- c) a catequese, o isolamento político e cultural dos jesuítas e o controle das áreas de fronteiras com as colônias espanholas, o que implicou para os índios uma grande mortalidade por conta dos confrontos com os espanhóis.
- d) a aculturação e a proteção dos indígenas perante os bandeirantes, o que implicou para os índios a conversão religiosa e a formação de clérigos e de noviças para a Companhia de Jesus.
- e) a catequese, a proteção dos indígenas e a assimilação dos nativos ao sistema colonial, o que implicou para os índios a modificação de hábitos, crenças religiosas, sistema de trabalho e organização habitacional.

Figura 13 - questão 49, 2014, UFPR

A questão é sobre missões jesuíticas, ela exige que o aluno saiba os objetivos dessas missões. Em teoria essa memorização é o foco da questão, mas em uma leitura com um olhar mais experiente é possível destacar pontos importantes. Como por exemplo o texto-base que discute de forma rápida conceitos importantes como a diferença de aldeia e aldeamento. Também é necessário refletir que a questão exige os objetivos das missões, esse ponto é algo importante a se destacar. Motivações são mais importantes do que apenas uma descrição de acontecimentos.

Em razão disso o que classificamos como questões de memorização, podem ser utilizadas para a reflexões de pensamentos complexos dependendo da abordagem. Mesmo que na bibliografia examinada fique claro que a simples memorização é algo negativo no ensino de história, e até um aprendizado mais rudimentar se comparado com as formas de assimilação do conhecimento mais complexas, tentaremos não taxar a memorização como algo limitado. Isso porque com esse trabalho não é possível fazer uma leitura de como o conteúdo é assimilado pelos alunos.

A hipótese que colocamos nesse ponto antes da análise era de que o ENEM teria uma exigência de conteúdos históricos de forma mais indireta enquanto foca suas questões na habilidade interpretativa, já os vestibulares iriam optar mais pela necessidade que os alunos memorizassem diversos conteúdos. Essa hipótese foi embasada na reflexão de Santos (2011, p.203) que também entende que para o aluno o vestibular é mais difícil que o ENEM.

Com a análise do nosso banco de questões a hipótese se confirmou, ou seja, nas questões de todos os vestibulares investigados existem um predomínio

da necessidade de que o aluno memorize conteúdo de história. Podemos trazer exemplos dessa priorização em cada universidade e em anos diferentes:

58 - Leia o texto a seguir:

É uma ideia grandiosa pretender formar de todo o mundo novo uma só nação com um só vínculo, que ligue suas partes entre si e com o todo. Já que tem uma mesma origem, uma mesma língua, mesmos costumes e uma religião, deveria, por conseguinte, ter um só governo que confederasse os diferentes Estados que haverão de formar-se [...].

(Fonte: <<http://www.iela.ufsc.br/noticia/sim%C3%B3n-bol%C3%ADvar-e-carta-da-jamaica>>. Acesso em: 06 agosto 2017.)

Considerando o extrato da “Carta de Jamaica”, de Simón Bolívar, e com base nos conhecimentos sobre as independências na América espanhola, assinale a alternativa correta.

- a) Os movimentos de independência na América espanhola foram impulsionados pela tentativa de invasão napoleônica no Haiti recém-libertado. A Carta de Jamaica foi o documento que fundamentou esses movimentos.
- b) Os movimentos de independência foram liderados por mestiços e escravos que ansiavam conseguir a liberdade expulsando os espanhóis. Aproveitando a ausência do rei Fernando VII, encarcerado por Napoleão, Bolívar escreveu a carta na Jamaica, chamando todas as colônias a se unirem para formar uma grande federação contra a coroa espanhola.
- c) Simón Bolívar foi o grande artífice das independências da América espanhola. Seu carisma e poder de mando permitiram unir todos os movimentos em uma grande frente libertadora, que começou na Argentina em 1816 e chegou até a Colômbia em 1821.
- d) O projeto de Simón Bolívar era tornar as colônias governadas pela Espanha em uma grande confederação de estados nos moldes das colônias americanas do Norte, porém as diferenças entre alguns líderes no interior do movimento anticolonial não viam com bons olhos esse projeto.
- e) A Carta de Jamaica foi a primeira declaração de independência das colônias espanholas. Escrita no formato da declaração de independência haitiana, declarava o fim da escravidão nas colônias e a expulsão dos peninsulares das terras americanas.

Figura 14 - questão 58, UFPR, 2017

A questão é sobre a independência da América Espanhola, o texto-base que é um recorte de uma fonte histórica traz claramente parte do que a pergunta exige. Mas a memorização está presente na outra parte da questão, se é possível entender qual era o desejo de Bolívar, o saber sobre a execução deve partir do aluno.

Questão 06

Sobre a cultura medieval europeia, assinale a(s) alternativa(s) correta(s):

- 01) Segundo a filosofia de Santo Agostinho (um dos principais pensadores dos primeiros séculos do período medieval), a natureza humana é, em sua essência, corrompida, estando na fé em Deus a salvação.
- 02) Com a fragmentação do Império Romano, houve, na Europa Ocidental, uma desorganização econômica, política e social nos primeiros séculos da Idade Média. Essa desorganização relaciona-se ao surgimento de uma cultura mais teológica e ligada a valores cristãos.
- 04) Na Baixa Idade Média, a filosofia escolástica procurou harmonizar razão e fé, afirmando que ambas auxiliavam o homem na busca do conhecimento.
- 08) A Patrística foi uma escola filosófica que surgiu no século XIII contestando a hegemonia da fé sobre a razão.
- 16) A ruína do Império Romano, nos primeiros séculos da era cristã, não resultou em completa deterioração cultural; no entanto, houve uma decadência da cultura clássica.



Figura 15 - questão 06, UEM, 2015

A questão do vestibular UEM é um exemplo comum dessa prova, um tema e a exigência de muitas informações sobre esse tema. A questão não possui texto-base, com isso temos que direcionar nossa atenção para as alternativas, são nelas que se encontram as informações mais importantes. O assunto é a cultura medieval, cada alternativa possui uma afirmação relacionada, todas elas exigem que o aluno tenha memorizado pontos diferentes sobre cultura na Idade Média. Por exemplo, para responder à alternativa 01 o aluno precisa conhecer mais sobre o pensamento dos filósofos Cristãos, na 02 é preciso saber sobre a organização social e política do começo do medieval, 04 e a 08 também são sobre filosofia, e a 16 é sobre o fim da cultura romana. Para marcar ou não cada uma delas o aluno precisa ter memorizado essas características sobre a Idade Média. O formato da somatória aqui

e em outras questões apenas exige que aluno saiba qual afirmação é condizente com o tempo histórico, sem grandes reflexões.

28

Sobre o processo histórico da denominada Guerra do Ópio, ocorrida na China, em 1841, assinale a alternativa correta.

- a) Os Estados Unidos da América iniciaram a expansão para o Oriente, comercializando o ópio monopolizado pelos chineses, o que provocou uma guerra entre eles, encerrada com o acordo de divisão igualitária das cotas comerciais.
- b) O Japão, em suas conquistas imperialistas no continente asiático, travou uma guerra com a China pelo domínio do comércio do ópio na região; nesse processo, estabeleceram o Tratado de Pequim, no qual Hong Kong passou ao domínio japonês.
- c) O império russo, parceiro da China no comércio do ópio, transportava-o para os portos de Xangai com maior agilidade e altas taxas aduaneiras, o que fez com que exigisse a franquia desse produto.
- d) A Inglaterra, que dominava a comercialização do ópio na China, impôs aos chineses uma indenização por eles terem, a pretexto de proteger a saúde de sua população, confiscado e destruído uma grande carga de ópio.
- e) A França teve uma de suas colônias, o Afeganistão, como um grande produtor de ópio e concorrente comercial dos chineses, que monopolizavam essa atividade com elevados lucros; visando quebrar tal monopólio, os franceses bloquearam os portos chineses.

Figura 16 - questão 23, UEL, 2016

A questão do vestibular UEL destacada aqui segue a mesma metodologia das outras duas acima, sem texto base, com poucas informações e que o aluno precisa ter memorizado informações das alternativas. Por mais que nesse formato exista mais distratores, o aluno ainda precisa ter claro se cada informação é verdadeira ou falsa. Mesmo com todas as afirmações plausíveis, as alternativas não se tratam de informações diferentes, a questão inteira basicamente exige que o aluno saiba o que foi a Guerra do Ópio. Se isso estiver claro para o aluno, os distratores não irão atrapalhar.

Nesse exemplo podemos entender que existe a necessidade de memorização, mas a quantidade de informação a ser memorizada é menor que em outras questões. Enquanto na questão da UEM, o aluno precisa saber sobre vários pontos da cultura na Idade Média, já na figura 10 só é necessário saber o que foi a Guerra do Ópio. Sem tentar afirmar o que é ou o que não é mais difícil para o aluno é possível entender que existe um grau de complexidade diferente quando se compara as questões. A questão do vestibular UEM exige mais informações do aluno, ou seja, ele precisa memorizar mais informações sobre os períodos.

- 43-** Uma das características marcantes da sociedade medieval e que mediou as relações entre servos e senhores foi a servidão. A respeito desse tema, assinale o que for correto.
- 01) A mão-morta era um tributo pago pelos senhores aos camponeses cada vez que um chefe de família morria dentro do feudo.
 - 02) Talha, corveia e banalidades eram alguns dos impostos pagos pelos camponeses aos senhores feudais.
 - 04) As relações de servidão eram mantidas dentro dos feudos. A reciprocidade pela concessão de terras e moradia se dava pelo juramento de fidelidade dos camponeses para com os senhores feudais.
 - 08) Os servos pagavam diversos impostos aos seus senhores, os quais podiam ser tributados monetariamente ou por meio do trabalho nas terras dos senhores.



Figura 17 - questão 42, UEPG, 2017

Do Vestibular UEPG a questão separada possui um texto-base muito curto, então o aluno também precisa se concentrar nas alternativas. Nessa questão em particular, por mais que anunciado que se trate de uma questão sobre a servidão feudal, o assunto de três das quatro alternativas é sobre impostos. Mesmo que a necessidade de informação seja menor, a necessidade de memorização ainda está presente na questão.

A exigência de conteúdo dificulta qualquer discussão histórica sobre o tema. A necessidade de saber se uma questão está correta ou não passa a impressão de uma história estática, como se aquilo que estivesse certo fosse certo sem dúvida alguma e o que fosse errado seria muito errado. Não há diálogos sobre o que poderia ser ou sobre exceções. A possibilidade de uma história multiperspectivada também foi um dos pontos pesquisados nesse trabalho e está discutida em um tópico seguinte.

Nesse caso não importa quantos exemplos sejam dados, o formato de grande parte das questões de todos os vestibulares é o mesmo. No texto base e na pergunta são inseridos os assuntos e nas alternativas o aluno deve responder a partir de seus conhecimentos, e não das informações dispostas. Como estabelecemos

um tipo de padrão, também é necessário colocar que existem exceções, elas serão trazidas ao longo do capítulo.

Antes das reflexões sobre a possibilidade de questões que não se caracterizam pelo foco na experiência histórica, é preciso citar o caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que nos cinco anos de provas analisadas mantiveram o mesmo formato de questão que exige que o aluno tenha memorizado características sobre um período.⁹ Podemos citar um exemplo para materializar a reflexão.

- 46-** Expedições militares ocorridas nos séculos XI e XII d.C., as cruzadas medievais foram promovidas pelas potências cristãs europeias, para combater o domínio muçulmano na Terra Santa. A respeito desse importante episódio histórico, assinale o que for correto.
- 01) Mercadores emergentes aproveitaram as Cruzadas para ampliar seus negócios, abrindo novos mercados e aumentando seus lucros.
 - 02) O Concílio de Clermont marcou um dos primeiros momentos em que a Igreja Católica pediu que seus fiéis se levantassem contra os muçulmanos infiéis.
 - 04) Ao longo de cerca de dois séculos, oito expedições partiram da Europa. Todas chegaram até Jerusalém e foram vencidas pelos católicos.
 - 08) Apesar de conclamar todos os fiéis para apoiar a luta contra os muçulmanos, os batalhões católicos que se dirigiram para Jerusalém eram formados apenas por pessoas originárias da nobreza europeia.



Figura 18 - questão 46, UEPG, 2016

O texto base dessa questão é apenas uma pequena contextualização para inserir o aluno no tempo histórico em que precisará saber informações para as alternativas. Já nas alternativas, cada uma dela possui informações sobre o período e que o aluno terá que saber se são verdadeiras.

⁹ Essa reflexão também está presente no trabalho Características de Tempos Históricos: análise do conteúdo das questões de História do vestibular UEPG, apresentado no XVI Encontro Regional de História – Tempos de Transição realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa em Ponta Grossa-PR, entre os dias 15 a 18 de julho de 2018. Texto completo publicado em: <http://www.encontro2018.pr.anpuh.org/site/anaiscomplementares2?AREA=1>

As afirmações tratam de características diversas relacionado ao tema “Cruzadas”. Para responder o aluno precisa de memorização muito específica sobre cruzadas, como Comércio (01), política Católica (02), expedições (04), sujeitos no exército (08), todas essas informações precisam estar memorizadas pelo aluno para responder apenas uma questão. Se presumirmos que todas as afirmações exijam características diferentes, com quatro alternativas por questão, e cinco questões por prova, são vinte características diferentes que o aluno precisa ter memorizado apenas para a disciplina de história. Isso ainda é mais complexo, pois o aluno não sabe qual será os conteúdos das questões, a necessidade de memorização é ainda maior. Sem exceções, esse formato com exigência de conteúdo dessa maneira, está presente em todas as trinta e três questões separadas.

A necessidade de memorização por mais que criticada, entendemos que é necessário, mas o que destacamos é que se o foco das avaliações for apenas isso, outras coisas como habilidades específicas de história ou até o desenvolvimento do pensamento histórico pode ficar de lado. Garcia escreve um texto sobre as provas vestibulares da Espanha e como elas também focam na memorização:

Se continúa potenciando la memorización de contenidos, con escasa atención a la aplicación, análisis y evaluación de los conocimientos. No vamos a negar que el aprendizaje de hechos y conceptos son necesarios para alcanzar niveles cognitivos elevados, pero una vez más, reiteramos que estos deberían integrar o formar parte en la construcción de un discurso histórico escolar elaborado por el alumno. Consideramos que este tipo de aprendizaje eminentemente memorístico, provoca un aprendizaje superficial de los contenidos La presencia de esta clase de preguntas condiciona la forma de estudio de los alumnos, enfrentándose a un aprendizaje poco significativo. (GARCIA, 2017, p. 27)

Nesse ponto podemos fazer uma reflexão sobre como é a exigência de conteúdo nos vestibulares, antes de que se possa analisar as provas em si. Com a divulgação dos editais de abertura desses concursos é disponibilizado um manual com as informações que o aluno precisa saber sobre todas as fases do vestibular. Dentro desses manuais se encontram uma relação de todos os conteúdos ou habilidades que serão cobradas na prova. Uma análise desses trechos retirado dos manuais podem nos mostrar o que realmente o aluno precisará estudar para realizar esses exames.

No vestibular da UFPR apenas uma série de habilidades é exigida no aluno nesse documento, foi a única universidade que não especificou conteúdos de forma clara, se concentrando apenas em habilidades atribuídas à História. Essas habilidades são citadas assim “Realizar análises e interpretações sobre os processos históricos, a partir de fontes documentais e textos historiográficos”¹⁰. Não foi o foco do trabalho, mas o vestibular da universidade também possui questões dissertativas e a disposição de exigências dessa maneira é mais condizente, já que o grau de complexidade desse tipo de questão exige muito mais que apenas conteúdo.

Com essa disposição das exigências é possível pensar que a prova se destaque das demais por não focar em conteúdos organizados de maneira tradicional. Seria necessário então nos lembrarmos da citação de Peter Lee do Capítulo anterior sobre como a dicotomia de habilidades pode ser perniciosa, mas não é esse o caso. Quando o autor se refere que focar em habilidades não é algo ideal, ele se refere àquelas mais gerais como interpretar um texto. No caso da lista de exigências estão habilidades específicas da aprendizagem de história como “Construir comparações entre problemáticas atuais e de outros momentos históricos, posicionando-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”.

Se nessa prova apenas tivesse questões dissertativas talvez fosse possível afirmar que esse tipo de organização seria adequado, mas e quanto as questões de múltipla escolha que exigem que o aluno possua conteúdo memorizado que foram encontradas na pesquisa?

Podemos citar que existe um problema prático quando não se coloca conteúdo específico para se estudar, todo o conteúdo é passível de cobrança. Se uma lista, mesmo que longa, descreva muitos conteúdos, ao citar alguns ela obrigatoriamente estará excluindo outros. Por exemplo, se todos os pontos marcantes da Idade Média na Europa forem destacados, mas se não for citado sobre a Ásia, o aluno não precisará estudar a Ásia. Ao não especificar conteúdo, se deixa uma lacuna do que o aluno precisará estudar e isso é maior do que qualquer lista, porque pode ser todo conteúdo de história já produzido e sintetizado. Se o foco fosse apenas em habilidades típicas de história não haveria esse problema, pois, o conteúdo não seria

¹⁰ Todos os documentos de auxílio ao candidato que foram utilizados nas análises estão disponíveis online nas páginas das comissões de seleção de cada universidade.

exigido a partir do quanto se pudesse memorizar. Mas como nessa pesquisa foi encontrada questões da UFPR que exigem que o aluno memorize conteúdo, esse não é o caso.

No caso do manual da Universidade Estadual de Londrina, foi encontrado dois destaques, uma lista de conteúdos e uma lista de habilidades. Necessário também lembrar que no vestibular dessa universidade também é realizado uma prova dissertativa que pode exigir essas habilidades mais complexas.

Mas antes dessas duas listas, tem uma primeira introdução justificando que o programa se adequa as exigências das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE). E logo abaixo destaca que não é valorizado a habilidade em memorizar datas, fatos e nomes. Esse ponto é um pouco complicado, em nenhuma prova isso é exigido, talvez não da maneira simplista em que o texto desse documento quer dizer. Em nenhuma prova aparecem questões como “quem foi o inventor da lâmpada?”, mas isso não quer dizer que não exista memorização de datas, fatos e nomes. Se voltarmos nossa atenção à questão da UEL da figura 15, ela exige que o aluno tenha um fato memorizado, pode não ser simples, mas a Inglaterra ter imposto uma indenização aos chineses é um fato. E se esse fato não tivesse sido memorizado o aluno não irá responder à questão de forma eficiente.

Quanto às habilidades descritas, tratam-se de habilidades mais genéricas e mais conceituais do que práticas, ligadas à interpretação e não à ação. Por exemplo “identificar as diversas concepções de tempo, memória e cultura como construções sociais e históricas, situando as relações entre permanências e transformações;”. Essa e as outras habilidades descritas no documento são sobre leitura e interpretação de contextos, textos e fontes e não sobre sua utilização na prática. Podemos então marcar isso como diferença das habilidades que são descritas no documento do vestibular da UFPR.

Ainda na parte de História do documento da UEL encontra-se uma lista de conteúdo, a divisão em tópicos é a conhecida divisão didática quadripartite da História somada a um tópico sobre teoria da História.

Se organizarmos cada conteúdo exigido nos tópicos, notamos que a maior quantidade de conteúdo é da Idade Contemporânea, depois um pouco menos de conteúdo sobre a Idade Moderna e muito menos para Idade Média e Antiga. Mas

isso não é tão simples, como não existem sub-tópicos em uns tempos, a falta de especificação possibilita uma grande abrangência de conteúdo. Por exemplo, no tempo “Antiguidade Oriental” é possível destacar muitos povos, culturas e acontecimentos. Com isso, estar listado pouco conteúdo pode não ser pouco conteúdo.

Não há uma separação para a História do Brasil, essa é inserida dentro dos tópicos Mundo Moderno e Mundo Contemporâneo. Mas isso é feito de maneira linear em sem relações claras de acontecimentos. Quanto ao último tópico sobre Teoria da História, apenas estão exigências de conceitos básicos de História como tempo e memória.

A Universidade Estadual de Maringá cria tópicos mais específicos que a descrição da história qudrupartite, mas é possível identificar claramente que essa divisão ainda está presente. Os tópicos são: Antiguidade Ocidental Greco-Romana; O Ocidente na Idade Média, História Moderna e Contemporânea; História do Brasil; História do Paraná. Também encontramos uma maior quantidade de conteúdos no tópico de História Moderna e Contemporânea em relação aos outros.

Um destaque desse documento é a melhor descrição de tempos e acontecimentos. Os sub-tópicos são mais detalhados, ao invés de títulos simples como Fim da Idade Média e Estados Nacionais, títulos mais completos que até implicam relações entre os tempos: “As transformações históricas na Europa Ocidental no fim da Idade Média e a formação dos Estados Nacionais”. Para uma análise como a nossa não existe diferença, das duas maneiras é conteúdo a ser memorizado. Mas para o aluno quanto mais delimitado seja a exigência menos conteúdo precisa ser memorizado.

Podemos fazer uma relação com as reflexões propostas no tópico anterior desse capítulo. A simples organização de uma frase em uma lista de conteúdos pode contribuir para o aprendizado de história. Quando títulos pequenos são colocados separados um do outro, mesmo que em ordem cronológica, podem aparentar um passado isolado no tempo. Mas quando adicionado junto, mesmo que não seja o motivo, passa uma imagem de relação, de que um passado não está isolado e que se relaciona com outro passado. Necessário lembrar que a disposição dessa forma não é unanime e nesse documento também se insere tempos e acontecimentos históricos isolados.

Na organização de conteúdos do manual do candidato da UEPG é feita por eixos temáticos, ou seja, a história é dividida em relações de trabalho, relações de poder e relações culturais. Mas isso não faz com a organização de conteúdos deixe de ser tradicional, dentro de cada um dos três tópicos, os conteúdos são colocados de forma linear. Por exemplo, o tópico relações de trabalho começa com escravidão na antiguidade clássica e acabando em imigração europeia.

A divisão em eixos temáticos não consegue esconder que a quantidade de conteúdo que o aluno precisa estudar é vasta. E quanto maior a quantidade, menos tempo o aluno terá em aula para estudar cada um dos pontos. E se o foco do ensino for fazer com que o aluno seja aprovado no vestibular, a memorização é considerada a forma mais eficaz de assimilar muito conteúdo.

Podemos lembrar das reflexões do primeiro capítulo, que quando se estuda apenas com o objetivo de realizar uma avaliação, depois que ela acaba, o conteúdo pode ser esquecido. Nesse ponto mesmo que se discuta a importância que a memorização possa ter como um saber anterior a raciocínios mais complexos, não fará importância já que o que for memorizado pode ser esquecido.

Depois de entendermos um pouco sobre a exigência de conteúdo antes que se faça o vestibular, se voltarmos a refletir sobre as questões, ao analisarmos o ENEM, a exigência de memorização é diferente se comparado com as questões que trouxemos nos exemplos anteriores, a necessidade de o aluno memorizar o conteúdo pode ser compensada pela capacidade de interpretação do texto base. Essa dinâmica presente em algumas questões do Exame Nacional do Ensino Médio é uma alternativa muito comum para a exigência de conteúdo histórico nas questões. Necessário lembrar novamente desse dualismo de habilidades contra conteúdos que citamos no capítulo anterior com a reflexão de Peter Lee.

Podemos analisar essa colocação com uma questão do ENEM:

QUESTÃO 18

A Justiça Eleitoral foi criada em 1932, como parte de uma ampla reforma no processo eleitoral incentivada pela Revolução de 1930. Sua criação foi um grande avanço institucional, garantindo que as eleições tivessem o aval de um órgão teoricamente imune à influência dos mandatários.

TAYLOR, M. Justiça Eleitoral. In: AVRITZER, L.; ANASTASIA, F. *Reforma política no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2006 (adaptado).

Em relação ao regime democrático no país, a instituição analisada teve o seguinte papel:

- A** Implementou o voto direto para presidente.
- B** Combateu as fraudes sistemáticas nas apurações.
- C** Alterou as regras para as candidaturas na ditadura.
- D** Impulsionou as denúncias de corrupção administrativa.
- E** Expandiu a participação com o fim do critério censitário.

Figura 19 - questão 18, ENEM, 2015

A questão tecnicamente não exige que o aluno tenha memorizado muito conteúdo sobre a primeira república e a Revolução de 30, mas se o aluno tiver acumulado mais sobre esse período poderá acertar a questão com mais facilidade. Mas se ele não tiver memorizado esse ponto é possível que apenas interpretando o texto consiga a resposta correta. No texto está afirmado que a justiça eleitoral garantia que “as eleições tivessem o aval de um órgão teoricamente imune à influência dos mandatários”. Com algum esforço é possível entender que a resposta correta é a (b), influência de mandatários gerava fraudes nas apurações. Tentar responder de forma eliminatória também é possível se não tiver conhecimentos memorizados, todas os distratores da questão não têm uma relação direta com o texto.

Dessa forma é preciso entender a importância da memorização nessa prova, diferentes contextos são exigidos para a escolha mais efetiva de uma alternativa¹¹. Podemos pensar na República do Café com Leite, Voto de Cabresto e toda a Revolução de Getúlio Vargas. Nenhum desses pontos são citados, mas se o aluno tiver conhecimento da conjuntura, além de acertar, perderá menos tempo na questão. E esse é um ponto muito importante para a prova do ENEM, já que no tempo estipulado o aluno deve responder noventa perguntas.

¹¹ Reflexão desenvolvida no trabalho Avaliação Em História No Enem: Memorização De Contextos E De Conceitos Substantivos apresentada na XIX Semana de História UEL e XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em História Social no dia 1 de dezembro de 2019, resumo disponível em: <https://19semanahistoria.wixsite.com/19shuel/publicacoes>

A noção de contextos históricos é um ponto importante para a realização desse exame, assim como familiaridade de leitura, pois quanto mais o texto ou o contexto histórico é incompreendido, mais tempo o aluno fica em uma questão e por isso seu desempenho final pode ser prejudicado.

A exigência de memorização não está ausente nas questões do ENEM, em algumas questões é preciso que o aluno tenha sim informações memorizadas. Mas diferente das questões dos vestibulares, não é exigido que ele tenha guardado muitas informações, e sim alguns contextos históricos que o ajudem a interpretar o que os textos base estão propondo.

QUESTÃO 24

A participação da África na Segunda Guerra Mundial deve ser apreciada sob a ótica da escolha entre vários demônios. O seu engajamento não foi um processo de colaboração com o imperialismo, mas uma luta contra uma forma de hegemonia ainda mais perigosa.

MAZRUI, A. "Procurai primeiramente o reino do político...". In: MAZRUI, A.; WONDJI, C. (Org.). *História geral da África: África desde 1925*. Brasília: Unesco, 2010.

Para o autor, a "forma de hegemonia" e uma de suas características que explicam o engajamento dos africanos no processo analisado foram:

- A** Comunismo / rejeição da democracia liberal.
- B** Capitalismo / devastação do ambiente natural.
- C** Fascismo / adoção do determinismo biológico.
- D** Socialismo / planificação da economia nacional.
- E** Colonialismo / imposição da missão civilizatória.

Figura 20 - questão 24, ENEM, 2015

A questão é sobre participação de países africanos na Segunda Guerra Mundial, mais especificamente, o motivo para que eles a aderissem. No texto base dessa questão toda a informação que é possível extrair para responder à pergunta é que a África entrou na guerra para combater um sistema político pior que o Imperialismo. A pergunta se trata de saber qual era esse sistema, como não há mais informações na própria questão é necessário que o aluno tenha memorizado. Ele precisará entender pontos gerais do contexto da Segunda Guerra, o principal deles é

que essa guerra foi contra o avanço do nazi-fascismo. Saber qual era o regime dos países derrotados já é o suficiente para responder à pergunta.

Podemos criar um padrão de dois tipos de questões para o ENEM, questões que são possíveis responder apenas com a interpretação do texto base, mas que seriam respondidas mais efetivamente com alguma memorização de contextos ao longo da história. E questões que necessitam dessa memorização, caso contrário apenas com a leitura ávida do texto não será possível a interpretação.

A memorização nesses vestibulares era algo que prevíamos, pois, alguns autores da bibliografia de avaliações desse trabalho já afirmavam que os vestibulares apenas medem a capacidade do aluno de memorizar o conteúdo. Mas notamos que além de memorização comum algumas questões exigem que se memorize muitas características de um tempo ou de um acontecimento histórico, aumentando assim a o quanto se exige do aluno. Outro ponto importante é que o ENEM também exige a memorização, não da mesma forma simples do vestibular, mas os alunos que tiverem conhecimento de conceitos e contextos históricos podem conseguir um desempenho melhor.

4.3.3. Senso Comum e Saber Escolar

Pesquisar sobre senso comum quando se trata de história é uma tarefa difícil, pois como entender o que é senso comum e o que é historiografia difundida entre as pessoas? Ao olharmos para as nossas fontes fizemos um questionamento similar, como é possível saber se as informações contidas em cada questão são baseadas em senso comum ou em conhecimento científico?

Se entendermos o papel que uma universidade pública possui e seu comprometimento com a pesquisa e com o conhecimento científico, podemos pensar que tudo que é criado com o aval acadêmico é baseado em conhecimento científico. Mas mesmo dessa forma é preciso que se investigue.

Existe uma outra complicação, nas universidades podem circular o conhecimento como produção científica, mas o público dessas provas não se trata de universitários. Para ficar mais claro podemos lembrar das denominações das etapas escolares antigas e das vigentes. Tínhamos o primeiro grau, o segundo grau e o terceiro grau, que correspondem ao Ensino Fundamental, Médio e Superior. As

nomenclaturas de ambos os formatos, deixam claro que as etapas são como uma escada, em que a complexidade vai aumentando. O que podemos entender com isso é que as provas são para pessoas que concluíram o Ensino Médio e não por sujeitos que estão acostumados com o saber científico que a universidade produz.

É preciso então que saibamos que tipo de conhecimento circula nos espaços de aprendizagem do Ensino Médio. Há muito tempo já foi entendido que o conhecimento que circula nos espaços escolares não é o mesmo conhecimento produzido na universidade e também não é conhecimento científico com uma linguagem mais simples para que os alunos entendam.

A espaço escolar possui uma lógica própria de funcionamento social e é assim com a circulação do conhecimento. Podemos refletir sobre o saber escolar a partir da definição de Taquary:

O saber escolar, como fonte geradora da produção do conhecimento, se consolida com base no questionamento e na discussão dos saberes firmados pela sociedade e daqueles que foram produzidos por instituições legitimadas para tanto, de forma que viabilize a construção de novos saberes, transformadores da vida daqueles que podem interferir na elaboração do conhecimento, determinando a transformação social. (TAQUARY, 2007, p. 103-104)

O saber escolar é fruto da produção acadêmica, mas sua aplicação no ambiente escolar o submete às lógicas de funcionamento próprias. Então como as provas são aplicadas em candidatos do Ensino Médio, acreditamos que a disposição de conteúdo e formas de exigências do conhecimento estejam mais de acordo com a lógica do saber escolar do que da produção científica.

Não é possível identificar se as questões possuem base no saber científico apenas com a leitura delas mesmas, pois o conhecimento proveniente dessas questões não está disponível. Ou seja, junto com a questão não está constado a bibliografia que o elaborador utilizou para criar o exercício. O disponível para os alunos terem base é a lista de conteúdos disponibilizados nos manuais do candidato.

Antes de afirmarmos que as questões avaliam o saber escolar é preciso cogitar que essas questões tenham base no Senso Comum. Conseguimos pensar em dois tipos de narrativas históricas que sejam senso comum, as que são coerentes com a historiografia e as que não são coerentes com a historiografia. As questões que tenham uma narrativa coerente não são possíveis identificar, porque

para um olhar externo ela pode ser tanto baseada em historiografia quanto baseada em senso comum.

Questões baseadas em senso comum que não são coerentes com a historiografia não podem estar presentes em vestibulares. Podemos é claro chamar esse tipo de questão como erro de história. O resultado do vestibular é o que define quais candidatos podem cursar o ensino superior em determinada instituição, isso é muito importante, e tem impacto direto nas vidas das pessoas. Em razão disso a fiscalização do conteúdo da prova é muito rigorosa, podemos lembrar da reflexão de Paulo de Mello que foi trazida no capítulo sobre avaliações que os cursinhos acabam sendo grandes fiscais dos vestibulares. Então não tem espaço no vestibular para questões que possam estar erradas ou até mesmo com afirmações duvidosas, nesses casos a questão é anulada, existem exemplos disso em vestibulares e no ENEM.

Para tentar aproximar uma prova do saber científico podemos incluir a citação de bibliografia. Citações não são muito presentes no saber escolar. Podemos citar o livro didático que referencia todas as suas imagens e recortes e ainda o referencial da produção dos textos estão presentes no fim dos livros, mas tirando esse exemplo, o professor, por mais que possa usar diferentes bibliografias no preparo de suas aulas, não repassa esse referencial diretamente para os alunos. Os alunos ainda confiam no saber que o professor ministra, confiam que tudo que não possui uma referência clara é proveniente de uma produção historiográfica especializada.

Se entendermos que as questões de história são elaboradas dessa maneira, porque avaliam um saber escolar é preciso que se pergunte, o saber histórico quando vai para sala de aula passa uma imagem que é completamente factual? Essa é uma pergunta que não se pode saber a resposta, afinal, cada professor de história tem seus métodos e também podem refletir sobre como é construído o saber histórico em muitas aulas. Mas isso não é facilmente quantificável. O que é possível entender é que o primeiro assunto que um aluno de história aprende no sexto ano do Ensino Fundamental e novamente no primeiro ano do Ensino Médio trata-se do que é a História. Ou seja, existe um espaço dedicado para o ensino de como a história é feita. Já nas questões dos vestibulares, não há essa certeza, pois poucas questões conceituais sobre teoria da história foram encontradas nessa pesquisa.

A falta de citações de textos é um dos elementos que contribuem com uma imagem naturalizada da história. Quando é colocado que determinada narrativa pertence a uma pessoa, mesmo que especializada no assunto, exhibe as características humanas e subjetivas dessa narrativa. Quando são colocadas afirmações impessoais passa uma figura factual, e não como um saber em construído e que não possa ser alterado.

Podemos retomar a reflexão de Peter Lee do texto que escreve sobre a literacia histórica (2006) que foi citada no capítulo anterior em que afirma que a história é mais do que só fatos, mais do que acúmulo de informações. O argumento que o autor faz é que é necessário saber que tipo de conhecimento é a história, pois sem isso não há utilidade para esses fatos.

A citação de fontes e de bibliografia é um ponto muito importante na escrita da História, é com isso que é possível provar o que se está afirmando. Sem que se mencione é corrido o risco de apenas fazer afirmações vazias que desprezam os métodos da construção do conhecimento histórico. Nesse ponto podemos fazer uma divisão nas nossas fontes, separando em questões que citem fontes ou bibliografia no corpo de seus textos e questões que não citam.

As questões que não citam bibliografia acabam dando informações prontas para o aluno, sem que seja mostrado algum respaldo teórico. Podemos entender com o exemplo da figura 15:

Questão 04

A Inconfidência Mineira (1789) foi um dos primeiros movimentos a propor o rompimento com o pacto colonial e a adotar a perspectiva de uma nação independente, fundamentada em novas bases. Sobre o ideário político-filosófico dos inconfidentes, assinale o que for **correto**.

- 01) Com relação aos princípios libertários antidespotistas, Voltaire, Montesquieu, Rousseau, entre outros pensadores iluministas, influenciaram os inconfidentes.
- 02) A Constituição Norte-Americana e a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América serviram de motivação para os inconfidentes, pois valorizavam a autonomia americana em face ao colonialismo inglês.
- 04) As ideias políticas dos inconfidentes refletiram os valores da classe baixa e popular do Brasil.
- 08) Ideais republicanos originados na Europa, como anticolonialismo, antimilitarismo e anticlericalismo, foram adaptados pelos inconfidentes, isto é, modificados de forma a atender seus interesses.
- 16) Inspirados pela Revolução Francesa, cujo lema é liberdade, igualdade e fraternidade, as pretensões revolucionárias dos inconfidentes visavam, em primeiro lugar, a abolição da escravatura.



Figura 21 - questão 04, UEM, 2016

O texto base dessa questão é a primeira frase, ela traz informações sobre a inconfidência mineira. Essas informações não citam fontes, por mais que sejam características gerais sobre esse tempo histórico, é uma afirmação criada para a prova. Já nas alternativas estão outras afirmações sobre esse acontecimento histórico que também não citam fontes e por isso acaba não havendo discussões sobre a origem dessas informações, então esse tipo de questões aparenta ser feita a partir de senso comum.

Se pensarmos que as afirmações das alternativas também precisam de bibliografia será uma falha generalizada, porque nenhuma das alternativas de questões desse formato cita bibliografia. Com exceção para eventuais afirmações de pensamento de autores. Buchweitz (1996) quando reflete sobre a elaboração de provas de múltipla escolha, afirma que os distratores precisam ser tão plausíveis quanto as alternativas corretas e com textos similares. Então preciso que as alternativas sejam semelhantes. Se isso tenta justificar a falta de citação de bibliografia nas alternativas, o que justifica a não presença de fontes no texto base?

Dos cinco anos de questões do ENEM que foram analisadas, todas apresentaram textos ou figuras referenciadas. Há dois tipos de citações nas questões do ENEM, a de bibliografia e a de fontes históricas, reflexões sobre esse formato estarão nos tópicos de questões que auxiliem o desenvolvimento das competências do pensamento histórico.

Tabela 3 - questões de vestibulares que não citam fontes

	Quantidade de questões	Porcentagem
UEL	11	33%
UEM	26	74%
UEPG	32	97%
UFPR	13	29%

Fonte: o autor

Com a tabela 3 é possível verificar quantas questões sem referências explícitas podemos encontrar em cada vestibular, lembrando essa análise é de todos os anos do recorte temporal da pesquisa.

O principal destaque é do vestibular da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que consta trinta e duas questões que não citam textos bibliográficos ou fontes. Esse total é significativo em relação ao total de questões, trinta e três. Ou seja, apenas uma questão citou bibliografia.

O último ponto a destacar desse tópico também é do vestibular da UEPG. Este possui uma característica que nenhuma das outras provas possuem, questões sobre acontecimentos atuais dentro das questões denominadas de história. Treze questões foram encontradas nesse formato, a exemplo da figura 16:

48- A respeito de acontecimentos que ganharam destaque no noticiário nacional recente, assinale o que for correto.

- 01) A continuidade das reformas (como a trabalhista e a previdenciária) e a estabilidade econômica do país foram argumentos utilizados por deputados que votaram pelo arquivamento do processo contra Michel Temer na Câmara Federal.
- 02) O cantor e compositor Luiz Melodia, conhecido por sucessos como "Juventude Transviada" e "Pérola Negra", faleceu vítima de câncer na medula.
- 04) A Feira Literária Internacional de Paraty - FLIP - 2017, homenageou o escritor carioca Lima Barreto, considerado um dos grandes críticos sociais da literatura brasileira.
- 08) "Bingo - O rei das manhãs", filme que conta a história do palhaço Patati (dupla com Patatá) e "O filme da minha vida", dirigido por Selton Mello, estão entre os principais lançamentos do cinema brasileiro, em 2017.



Figura 22 - questão 48, UEPG, 2017

Treze das questões do vestibular UEPG são similares, questionamentos sobre acontecimentos atuais. Os assuntos não se tratam de conteúdo de história, e mesmo assim são dispostos no mesmo formato das questões de história. Essas questões não trazem nenhuma reflexão que exija uma efetiva compreensão temporal e nenhum procedimento de análise fundado na epistemologia da ciência histórica. Assim como o aluno precisa memorizar acontecimentos históricos, ele também precisa memorizar acontecimentos atuais que são produto de noticiários.

Nesse ponto acreditamos encontrar um formato de questão que mais aparente senso comum. Primeiramente porque suas características atuais não podem ser fruto de historiografia, outro ponto é que em algumas delas o enunciado é como o do exemplo "A respeito de acontecimentos que ganharam destaque no noticiário". Noticiários não usam da metodologia da ciência da História e também não são saber escolar. O material fruto da produção desses noticiários pode servir como fonte para uma pesquisa histórica, mas não é dessa forma que a questão aborda essa relação.

A questão trata os noticiários como se fosse um autor de história que traz informações verídicas, sem referência da mesma forma que o saber escolar é

disposto, e que o aluno precisa ter memorizado. Se a memorização de atualidades é algo que os elaboradores dessa prova acreditam ser importante, inserir dentro da disciplina de história de forma forçada pode aparentar ainda mais a visão de senso comum na prova. Nesse ponto há uma potencialidade, já que os elaboradores da prova acham isso importante, por que não fazer uma análise mais condizente com a história ao invés de memorização de informações.

A produção da imprensa já foi e ainda é uma fonte riquíssima em informações para a produção historiográfica, mas essa produção não é válida academicamente se não elaborada com uma visão crítica. O que entendemos é que se o tema “atualidade” é importante, por que não tratar de maneira mais crítica? Diversas questões poderiam ser feitas para a produção de noticiários, como quais veículos propagam tais notícias? Que viés utilizam? Que enfoques? A quem e por que interessam essas notícias? Para entendermos se é possível uma elaboração como a que propomos em uma narrativa de questão de múltipla escolha, façamos uma análise comparativa:

QUESTÃO 20 ◆◆◆◆◆

Bandeira do Brasil, és hoje a única. Hasteada a esta hora em todo o território nacional, única e só, não há lugar no coração do Brasil para outras flâmulas, outras bandeiras, outros símbolos. Os brasileiros se reuniram em torno do Brasil e decretaram desta vez com determinação de não consentir que a discórdia volte novamente a dividi-lo!

Discurso do Ministro da Justiça Francisco Campos na cerimônia da festa da bandeira, em novembro de 1937. Apud OLIVEN, G. R. *A parte e o todo: a diversidade cultural do Brasil Nação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

O discurso proferido em uma celebração em que as bandeiras estaduais eram queimadas diante da bandeira nacional revela o pacto nacional proposto pelo Estado Novo, que se associa à

- A** supressão das diferenças socioeconômicas entre as regiões do Brasil, priorizando as regiões estaduais carentes.
- B** orientação do regime quanto ao reforço do federalismo, espelhando-se na experiência política norte-americana.
- C** adoção de práticas políticas autoritárias, considerando a contenção dos interesses regionais dispersivos.
- D** propagação de uma cultura política avessa aos ritos cívicos, cultivados pela cultura regional brasileira.
- E** defesa da unidade do território nacional, ameaçado por movimentos separatistas contrários à política varguista.

Figura 23 - questão 20, ENEM, 2015

O texto base da questão trata-se de um discurso de época do Ministro da Justiça, algo que seria notícia. Mas ao invés de algo sobre esse texto ser memorizado, é exigido que o aluno entenda o discurso, o contexto, por quem está sendo feito, e quais os interesses do governo que produz esse discurso. Reflexões como essa poderiam substituir apenas a memorização de notícias, dessa forma o mesmo assunto seria abordado, mas de maneira mais condizente à disciplina de história.

Nesse tópico destacamos que muitas questões dos vestibulares não citam fontes, e com isso deixa o saber histórico mais simplificado e que pode estar relacionado com um ensino que acontece nas escolas. Também é possível destacar que em alguns exemplos a citação de fontes ou bibliografia é como se fosse

decorativa, apenas servindo como texto a ser interpretado ou para inserir o aluno em um contexto histórico.

4.4. Questões que auxiliem o desenvolvimento da Competência do Pensamento Histórico

4.4.1. Fazer perguntas

Quando Bodo von Borries escreve sobre a competência histórica de fazer perguntas, ele entende que o ensino de história deve proporcionar ao aluno a capacidade de fazer perguntas em sua vida prática. Como já escrevemos, avaliação faz parte do ensino e por isso entendemos que seria necessário que as provas de história possam contribuir para que o aluno desenvolva essa competência.

Em uma análise mais rasa é possível concluir que avaliações já possibilitam ao aluno a fazer perguntas. Afinal, uma avaliação é um conjunto de perguntas. Para materializar o raciocínio podemos usar um exemplo:

37- Instituição fundamental durante os séculos da Idade Média, a Igreja Católica cumpriu importante papel religioso, político e cultural ao longo desse período. A respeito desse tema, assinale o que for correto.

- 01) Justiça e administração pública foram funções ocupadas pela Igreja durante o período medieval. Baseada no Direito Canônico, a Igreja regulou relações e instituições conforme as suas leis.
- 02) Os votos de castidade, pobreza e obediência não eram princípios cobrados pela Igreja Católica medieval. Tais votos só passaram a ser exigidos a partir da reforma religiosa criada por Martinho Lutero no século XVI.
- 04) A criação do Tribunal do Santo Ofício foi a forma encontrada pela Igreja medieval para defender seus fiéis do avanço das religiões protestantes. A principal função do Tribunal era reconduzir fiéis seduzidos pelo protestantismo ao caminho do catolicismo.
- 08) A chamada vida monástica, ou seja, vida dos mosteiros, surgiu com Bento de Núrsia, criador da Ordem dos Beneditinos. Nos mosteiros, os monges tinham um cotidiano marcado pela alternância entre trabalho e orações.



Figura 24 - questão 37, UEPG, 2018

A questão sobre a Igreja Católica na Idade Média traz quatro afirmações em que o estudante deve marcar as corretas, mas a dinâmica é a mesma de um verdadeiro ou falso, ele precisava saber qual está correta e qual está incorreta para marcar. Por exemplo, ao ler as informações que a alternativa 01, o aluno questiona se Justiça e Administração foram funções da Igreja no medievo. Ele também questiona se a Igreja regulou instituições baseadas em suas próprias leis. Com isso é colocado em xeque as afirmativas e dessa forma está questionando as informações ali contidas.

Mas isso não é precisamente uma competência do pensamento histórico, trata-se apenas da dinâmica de uma avaliação de múltipla escolha, no caso do exemplo, de uma somatória. Nesse ponto é possível entender que todas as questões são similares, todas fazem o aluno questionar a validade das informações das alternativas. Isso em razão de que a maioria dos exercícios possuem distratores, e até os que não possuem necessitam que o aluno examine atentamente, afinal ele não possui a resposta prévia sem ler a questão.

Nesse ponto é preciso destacar o papel que avaliações dissertativas podem ter se for entendido que a competência histórica em fazer perguntas é importante para o aluno desenvolver. Nas provas em que o aluno possa escrever suas respostas é possível entender qual o raciocínio que ele desenvolveu para chegar ao assunto. Esse ponto é impossível nas provas de múltipla escolha, é possível apenas supor qual foi o raciocínio, assim como só é possível supor que a questão pode ajudar a desenvolver a competências.

Em uma questão dissertativa é possível retirar a narrativa dos alunos e com isso entender como chegou à conclusão. Também é possível entender em que ponto e qual parte ele se equivocou. Algumas das pesquisas de autores da Educação Histórica são qualitativas e com base na narrativa dos alunos, pois se entende que é na narrativa que o sujeito organiza as competências e narrativas históricas que aprendeu em sua trajetória. Quanto a isso Barca faz uma reflexão que insere que o objeto de pesquisa em Educação são as concepções dos sujeitos:

Por tudo isto, a área de investigação em Educação Histórica reivindica um estatuto científico específico que tem como objeto principal as concepções dos vários tipos de sujeitos que desenvolvem o seu pensamento histórico em vários níveis (com destaque para as ideias de alunos e professores). (BARCA, 2012, p. 38-39)

A separação de questões que possam levar o aluno a fazer perguntas também é subjetiva, pois o método é apenas leitura buscando entender se a questão pode ser ou não estimuladora de perguntas. Das cinco provas pesquisadas, três delas apresentaram exercícios com potencial para que o aluno faça perguntas, o ENEM, e os vestibulares da UEL e UFPR. No ENEM foram encontradas treze questões nesse tópico, do vestibular UEL cinco questões, e do vestibular UFPR quinze questões.

As questões do ENEM que apresentaram a possibilidade de fazer o aluno criar perguntas têm três motivos para isso. O primeiro é a crítica de fonte histórica, em alguns exercícios o texto base trata-se de uma fonte de pesquisa histórica, já na parte da pergunta essa fonte é colocada em xeque para que se responda a questão.

QUESTÃO 06 ◆◆◆◆◆

A língua de que usam, por toda a costa, carece de três letras; convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei, e dessa maneira vivem desordenadamente, sem terem além disto conta, nem peso, nem medida.

GÂNDAVO, P. M. *A primeira história do Brasil: história da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004 (adaptado).

A observação do cronista português Pero de Magalhães de Gândavo, em 1576, sobre a ausência das letras F, L e R na língua mencionada, demonstra a

- A** simplicidade da organização social das tribos brasileiras.
- B** dominação portuguesa imposta aos índios no início da colonização.
- C** superioridade da sociedade europeia em relação à sociedade indígena.
- D** incompreensão dos valores socioculturais indígenas pelos portugueses.
- E** dificuldade experimentada pelos portugueses no aprendizado da língua nativa.

Figura 25 - questão 06, ENEM, 2015

Nesse exemplo o texto base traz uma fonte histórica, uma crônica de época de uma narrativa de um português sobre os indígenas. Apenas citar uma fonte histórica não faz com que o aluno possa fazer perguntas, mas a maneira que o exercício é formulado pode levar a isso. Por exemplo, a pergunta pede que o aluno interprete não o que o autor quer dizer, mas sim entender a posição dele naquele contexto. Na alternativa correta (d) diz que a narrativa do cronista é carregada de incompreensão dos valores socioculturais dos indígenas. Isso é questionar a fonte, inseri-la em um contexto, e quando o exercício questiona a fonte, pode fazer que o aluno também o faça ou que possa aprender a fazer.

Um segundo tipo de exemplo do ENEM que pode levar o aluno a fazer perguntas são questões com diferentes narrativas sobre o mesmo acontecimento. Esse ponto será mais refletido no tópico sobre multiperspectividade, mas entendemos que quando dado dois posicionamentos divergentes em uma mesma questão o estudante pode se perguntar qual é a mais pertinente, ou perceber o embate de posições de uma época.

Um terceiro motivo para entendermos que algumas questões podem ensinar questionamentos aos alunos é conter charges. A narrativa satírica natural das charges por si só pode ajudar o aluno a criar questionamentos, pois sua crítica da realidade já faz isso.

QUESTÃO 19 ◆◆◆◆



ZIRALDO. 20 anos de prontidão. In: LEMOS, R. (Org.). Uma história do Brasil através da caricatura (1840-2001). Rio de Janeiro: Letras & Expressões, 2001.

No período de 1964 a 1985, a estratégia do Regime Militar abordada na charge foi caracterizada pela

- A** priorização da segurança nacional.
- B** captação de financiamentos estrangeiros.
- C** execução de cortes nos gastos públicos.
- D** nacionalização de empresas multinacionais.
- E** promoção de políticas de distribuição de renda.

Figura 26 - questão 19, ENEM, 2015

A interpretação da charge da figura 20 é bem simples, a mãe lê a notícia que foi emprestado capital estrangeiro, o pai entende que a dívida que o país está fazendo vai ter consequências para seu filho. A própria charge já é uma crítica sobre o contexto do Milagre Econômico, o exercício é para que apenas o aluno possa interpretar a charge. O próprio exercício não auxilia na competência em fazer perguntas, apenas a charge pode ajudar com isso.

Uma situação parecida acontece com algumas questões do Vestibular UFPR, que tem a pergunta e as alternativas ainda baseadas na memorização, mas que o texto base traz um recorte historiográfico crítico. E esse recorte por si só pode levar o aluno a fazer perguntas.

24 - Considere o fragmento abaixo:

Durante a Idade Média, a figura feminina revestiu-se dos piores atributos imagináveis. Para os teólogos, além de infantil e inconstante, a mulher era mãe de todo pecado: Thomas Murner chamava-a de "Diabo doméstico", enquanto Tomás de Aquino reservava-lhe a pecha de "macho deficiente". Essas características levaram-na a ser o elo fraco das sociedades cristãs, a janela pela qual Satã adentrava territórios sacramentados. Sendo fraca de vontade e caráter, a mulher ficava à mercê das tentações demoníacas, tornando-se facilmente discípula e amante do Diabo.

(SOUZA, Aníbal. *Missionários e Feiticeiros. História: Questões e Debates*, Curitiba, v. 13. jul./dez., 1996. p. 118.)

Em relação ao imaginário na Idade Média, é correto afirmar que vigorava uma forte influência:

- a) cristã protestante e alto poder do clero, com grande perseguição contra os considerados heréticos.
- b) cristã protestante e alto poder do clero, além de pouca mobilidade social e grande perseguição contra os considerados vassallos.
- c) católica e alto poder do clero, além de pouca mobilidade social e grande perseguição contra os considerados heréticos.
- d) católica e alto poder dos nobres, além de grande mobilidade social e perseguição contra protestantes, considerados heréticos.
- e) católica e alto poder do clero, além de grande mobilidade social e perseguição contra os considerados vassallos.

Figura 27 - questão 24, UFPR, 2016

Essa é uma daquelas questões em que o texto insere em um contexto e dá algumas informações, isso somado aos próprios conhecimentos o aluno pode responder efetivamente. No exercício não há nada que possa levar o aluno a fazer perguntas, pois trata-se apenas de entender a influência da Igreja Católica no imaginário da época. Mas se direcionarmos a nossa atenção para o texto vemos que o texto historiográfico é crítico ao imaginário da época, e dessa maneira pode ajudar o aluno a questionar o passado.

Um outro exemplo do Vestibular da UFPR está nas questões temáticas, questões que refletem sobre um conceito que transcende um tempo histórico. Essas questões serão mais detalhadas nos próximos tópicos. Ao tratar o mesmo conceito, como por exemplo escravização em diversos tempos e civilizações é possível se ter noções de mudanças, rupturas e permanências. Ao se deparar com

essas noções o aluno pode fazer perguntas como “o que mudou? ”, “o que continuou?”, “Então o que era, nem sempre foi?”.

47 - Tendo em vista diferentes contextos históricos em que predominou a escravidão, identifique como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmativas que comparam a escravidão na Roma antiga e a escravidão no período colonial da América portuguesa:

- () Na Roma antiga os escravos eram mercadorias obtidas no comércio triangular, enquanto que no período colonial brasileiro os escravos eram prisioneiros de guerra ou apreendidos por motivo de dívida.
- () Tanto no período antigo de Roma quanto no período colonial brasileiro, os escravos obedeciam a uma hierarquia de funções, sendo utilizados para vários tipos de atividades – afazeres domésticos, comércio e trabalho na agricultura.
- () Tanto no período antigo de Roma quanto no período colonial brasileiro, a escravidão era considerada uma realidade natural, justificada por pensadores e por sacerdotes, mas também era questionada por opositores da escravidão dentro das próprias elites.
- () Na Roma antiga, as rebeliões de escravos eram raras, pois eles viviam em boas condições e tinham a compra da alforria facilitada, enquanto que no período colonial brasileiro, as rebeliões eram constantes devido às condições desumanas de tratamento e impossibilidade de alforria.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta, de cima para baixo.

- a) F – V – F – V.
- ▶ b) F – V – V – F.
- c) V – F – F – V.
- d) V – V – F – F.
- e) F – F – V – V.

Figura 28 - questão 47, UFPR, 2014

A questão traz uma comparação entre o sistema escravista na Roma Antiga e no Brasil na época colonial. Para responder corretamente o aluno precisa ter conhecimento sobre os dois sistemas escravistas, mas também precisa saber relacionar essas duas culturas com uma distância temporal e espacial muito grande. Trata-se de uma reflexão complexa, que pode leva-lo a questionar ambos os tempos, por exemplo, por que um sistema buscava muito mais o lucro com o trabalho escravo do que o outro? Como em ambos os períodos podem considerar normal esse sistema de exploração? Muitas questões podem ser criadas a partir desse ponto, mas o destaque é que ao compararmos tempos é possível surgir diversos questionamentos.

É claro que esse tipo de questionamento é possível fazer com todo aprendizado sobre o passado. Sem tentar homogeneizar todo aprendizado de história é possível afirmar que o presente pode servir de tempo de comparação para tudo que se aprender. Por exemplo, ao aprender que no Brasil houve uma Ditadura Militar o aluno pode comparar com o governo democrático atual. Se isso for tudo que aprendeu ele pode no mínimo fazer uma comparação e entender que aquilo que foi já não é mais. De certa forma esse é um dos objetivos para que se ensine história, é claro que para entender a história como um processo é preciso reflexões muito mais complexas que isso. O argumento é que ao tratar de um tempo que não o atual e comum ao aluno, ele pode criar questionamentos comparando dois tempos. Dessa forma todas as questões possuem potencial para contribuir com o desenvolvimento da

competência histórica em fazer perguntas, mas isso não é mérito das questões, trata-se apenas de uma característica do ensino de história em geral.

Quando escrevemos sobre essas questões sempre usamos podem, sem ter certeza que estimulem o aluno a fazer perguntas. Em razão de dois motivos, como já refletido anteriormente, no geral, avaliações não são consideradas como um espaço para aprendizado, ou seja, as pessoas as realizam para que seus conhecimentos e habilidades sejam testadas e não para aprender algo. Então como aprenderiam algo se acreditam que isso não foi feito para ensinar?

O segundo motivo é o tempo, no pouco tempo que o aluno dispõe para responder um questionário, ele realmente poderá aprender algo? Por mais que as questões sejam bem elaboradas e com objetivos para o ensino de história e não apenas para avaliação, isso tudo acaba sendo prejudicado pelo formato de avaliação de larga escala.

Existe um problema que é geral dos tópicos sobre contribuir com o desenvolvimento de competências históricas que é o aprendizado apenas para a prova. Como pode um aluno aprender com uma prova se a avaliação é o objetivo de ele ter aprendido? Nesse tipo de teste não parece ser o espaço para aprender, é o espaço para medir o que já deveria ter sido aprendido.

Nesse e nos próximos tópicos nossa análise fica mais qualitativa, tendo como foco alguns exemplos, pois poucas questões foram encontradas que pudessem servir para o desenvolvimento do pensamento histórico. A visão geral da análise de uma prova ou de todas ficará comprometida, mas poderemos enxergar a possibilidade de elaboração de uma questão. Por exemplo, se é possível, na lógica de questões de múltipla escolha, uma reflexão elaborada que possa contribuir para o desenvolvimento de competências do pensamento histórico, o método apenas não justifica as questões de memorização.

Quanto às questões que contribuam com a competência em fazer perguntas encontramos no ENEM essa possibilidade a partir de perguntas que coloquem a fonte em xeque. Os estudantes podem perceber que a leitura de fonte histórica não é simples e linear, e assim talvez possam questionar mais fontes ou narrativas presentes em sua vida. Encontramos questões que trazem narrações diferentes sobre o mesmo acontecimento, isso também pode contribuir para essa

competência, pois faz com que o estudante se pergunte qual das narrativas é mais realista.

4.4.2. Orientação histórica

Para este tópico buscamos questões que possam orientar de certa forma alunos no presente. A partir das reflexões do capítulo sobre ensino de história entendemos que orientação histórica é o quanto o sujeito usa do conhecimento histórico na sua vida, no caso agir no presente e pensar no futuro.

Foi tentado fazer uma separação bem objetiva de questões para esse ponto, apenas aquelas que comparem o presente com o passado. Questões que citam acontecimentos do presente sem que remetam ao passado, como aquelas questões do vestibular UEPG sobre atualidades foram excluídas. Isso porque mesmo que se for considerado que a reflexão sobre acontecimentos atuais seja importante para o aluno, não se trata de uma orientação no tempo se o passado não é incluso.

Também é necessário colocar que em todos os tópicos em que não foram inseridas tabelas com porcentagem com relação ao total de questões se dá pelo número muito pequeno encontrado. Em alguns casos os únicos exemplos foram os citados nas reflexões.

Foram encontrados três tipos de questões que fizessem a relação presente-passado. O primeiro tipo, trata-se de questões que fazem comparação claras de um tempo e outro, tentando relacionar acontecimentos atuais com o passado, por exemplo a questão do vestibular UFPR abaixo:

24 - Leia as duas declarações abaixo, associadas a dois presidentes estadunidenses:

“A América para os Americanos” – Doutrina Monroe, 1865.

“Todos somos americanos” – presidente Barack Obama, 17 de dezembro de 2014 (discurso sobre a reaproximação entre Estados Unidos e Cuba).

A respeito da postura dos Estados Unidos em sua política externa no continente americano, nos dois períodos históricos destacados acima, identifique como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmativas:

- () A Doutrina Monroe defendia a autonomia dos países americanos frente ao domínio da Europa, após a emancipação das colônias hispânicas. Ao longo do século XIX, tal ideário serviu para justificar a política de preponderância norte-americana sobre os demais países do continente americano.
- () O presidente Obama defende a reconciliação entre os Estados Unidos e Cuba após o rompimento diplomático ocasionado pela Guerra Hispano-Americana. Por meio do pan-americanismo, os norte-americanos defendem a implantação da democracia e da modernização em Cuba.
- () A Doutrina Monroe defendia a união aduaneira dos países do continente americano, inspirada no ideário pan-americano, após a emancipação das colônias hispânicas. Ao longo do século XIX, essa política favoreceu o domínio norte-americano sobre os países latinos produtores de matéria-prima.
- () O presidente Obama defende a reconciliação entre os Estados Unidos e Cuba após o rompimento das relações diplomáticas durante a Guerra Fria. Ao mesmo tempo em que reivindicam de Cuba o respeito aos direitos humanos, os Estados Unidos mantêm domínio sobre a baía de Guantánamo.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta, de cima para baixo.

- a) V – V – V – F.
- b) F – V – F – F.
- c) V – F – V – F.
- d) F – F – F – V.
- ▶ e) V – F – F – V.

Figura 29 - questão 24, UFPR, 2015

A questão trata da política externa dos Estados Unidos com o resto do continente. O aluno precisa saber sobre a política de dois períodos, com quase cento e cinquenta anos de intervalo. Um primeiro ponto é destacar que essa questão foi aplicada em 2015, apenas um ano antes da declaração do presidente Obama. Com isso nota-se que o tipo das informações não é exatamente fruto de uma historiografia especializada, então podemos fazer uma pequena comparação com as questões de atualidades do vestibular UEPG, em que a informação deve ser obtida pelo aluno a partir de noticiários. Mas como a questão emprega esse tipo de informação é completamente diferente, nesse ponto o acontecimento do presente não está isolado no presente. Ele é colocado junto a um acontecimento histórico similar, de maneira a entender permanências e pequenas mudanças nos discursos.

O segundo tipo de questão trata-se daquelas que possuem assuntos que impactam no presente sem citar o presente de forma explícita. Esses exemplos são mais comuns nas avaliações, e isso se dá porque não é necessária uma elaboração complexa de questão, a simples menção do assunto já pode fazer com que o aluno faça uma reflexão no presente. Assuntos como ditadura, depois da redemocratização esse tema vem sendo discutido por diversos profissionais e pela sociedade em geral. O argumento aqui é que alguns temas, aqueles que trazem uma herança mais nítida na sociedade brasileira e que não são colocados na questão apenas como um passado isolado no tempo em que aconteceu, por si só já podem

levar o aluno a uma relação no tempo. Como no ENEM possuem mais questões que não se remetem a um passado muito específico e isolado, podemos citar outro exemplo desse tipo com a mesma questão colocada na figura 19:

QUESTÃO 18

A Justiça Eleitoral foi criada em 1932, como parte de uma ampla reforma no processo eleitoral incentivada pela Revolução de 1930. Sua criação foi um grande avanço institucional, garantindo que as eleições tivessem o aval de um órgão teoricamente imune à influência dos mandatários.

TAYLOR, M. Justiça Eleitoral. In: AVRITZER, L.; ANASTASIA, F. *Reforma política no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2006 (adaptado).

Em relação ao regime democrático no país, a instituição analisada teve o seguinte papel:

- A** Implementou o voto direto para presidente.
- B** Combateu as fraudes sistemáticas nas apurações.
- C** Alterou as regras para as candidaturas na ditadura.
- D** Impulsionou as denúncias de corrupção administrativa.
- E** Expandiu a participação com o fim do critério censitário.

Figura 30 - questão 18, ENEM, 2015

Trata-se de uma questão bem simples, apenas é preciso saber qual era o papel da Justiça Eleitoral em seu momento de criação. Conseguimos pensar em duas maneiras para que se responda essa questão efetivamente. A primeira está na memorização do conteúdo, ou seja, ter guardado a função da Justiça Eleitoral quando foi criada. A segunda é uma leitura aguçada do texto somada com uma compreensão geral do contexto da época. Um dos motivos para a Aliança Liberal começar um processo de tomada de poder tratava-se das fraudes nas eleições. Na Política do Café com Leite os candidatos faziam de acordos para assumir o poder, as fraudes além da possibilidade de modificação de resultados das urnas faziam parte da cultura da Época. Possível citar contextos importantes como Coronelismo, Clientelismo e Voto de Cabresto, todos eles se tratavam de fraudes e impactavam diretamente no resultado das eleições. A partir de um conhecimento mais contextual de época também se faz possível responder a essa questão.

Podemos citar uma atualidade desse conteúdo em duas partes. A primeira trata-se da Justiça Eleitoral, que ainda vigora e possui um papel importante na busca que não aconteçam fraudes e também que a democracia que foi buscada no começo da década de 30 ainda está presente. Possível entender uma ideia de permanência de maneira que não deixe o conceito de democracia isolado no presente,

no caso entender que foi implantado em um ponto na história e não apenas algo que apenas está em vigor.

Um terceiro tipo de questão destacado que pode levar à orientação histórica são as aquelas já citadas no tópico anterior, que abordam conceitos essenciais de história, como no caso das questões já citadas sobre patrimônio. A reflexão sobre esse tipo de exercício nesse tópico interessa porque alguns conceitos se referem tanto sobre o presente quanto sobre o passado. Podemos citar uma outra questão do ENEM que não discute o conceito, mas que o aborda:

QUESTÃO 30

Parecer CNE/CP nº 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Procura-se oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas. Propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: www.semesp.org.br. Acesso em: 21 nov. 2013 (adaptado).

A orientação adotada por esse parecer fundamenta uma política pública e associa o princípio da inclusão social a

- A) práticas de valorização identitária.
- B) medidas de compensação econômica.
- C) dispositivos de liberdade de expressão.
- D) estratégias de qualificação profissional.
- E) instrumentos de modernização jurídica.

Figura 31 - questão 30, ENEM, 2014

A questão busca ver se o aluno consegue interpretar no texto o motivo do parecer que institui o Ensino de História Africana e Afro-Brasileira. Teoricamente essa questão não exige memorização de conteúdos tradicionais de história, mas como já foi refletido anteriormente, mas é necessário que o aluno tenha clareza de conceitos. Por exemplo, o principal conceito aqui é identidade. Se estiver claro o que é identidade nesse contexto (no contexto, específico da questão, porque identidade é um conceito complexo e não usado apenas em História) se pode responder à questão sem dificuldade. Se buscarmos simplificar, nesse contexto identidade quer dizer o

reconhecimento de si e de grupo. Segundo a questão, o parecer que modificou o ensino de história busca que a população possa saber quem é no que tange a sua herança étnica diversa.

A contribuição dessa questão para as reflexões desse tópico está em entender que esses conceitos importam porque eles possuem seu valor no presente. Saber quem é importa muito para o seu agir no mundo. O reconhecimento de si ou do grupo é feito para as ações no presente, o agir no mundo é no presente, mas as perguntas para que esse agir aconteça são feitas para o passado. Então quando a questão aborda esse tipo de conceito pode contribuir com essa relação de passado e presente. O sujeito pode relacionar os dois tempos a partir de um conceito proposto pela questão.

Necessário que se entenda que por mais claro que a questão (ou até qualquer outra forma de ensino de história) tente orientar o aluno no tempo, isso pode não acontecer. Um primeiro motivo é que a escolha de questões para esse tópico é subjetiva, talvez as que foram classificadas com a possibilidade de orientar não orientam e as que foram descartadas podem orientar.

Um segundo motivo para que não esteja claro se as questões podem orientar ou não, está na falta de conectividade dessas questões com o aluno. No capítulo anterior fizemos alguns destaques, principalmente a partir de reflexões de Maria Auxiliadora Schmidt (2009) que entender o aluno e valorizar suas ideias prévias se faz necessário para que possa haver uma aprendizagem histórica significativa. E nesse ponto o caráter externo à escola desse tipo de avaliações exclui completamente.

No caso dessas provas, possuem muito mais em jogo do que uma aprendizagem. Basta se perguntar: em frete aos problemas que essa prova possui, o aluno poderá usa-la para aprendizagem? Um ponto que ainda não citamos nesse trabalho é que a época do vestibular é muito conturbada para os jovens que estão se formando no Ensino Médio, eles precisam estudar o máximo possível para a prova porque seu resultado pode influenciar no seu futuro. E com isso o aprendizado de história visando orientação temporal fica de lado.

Encontramos apenas uma questão que relacionasse o passado e o presente diretamente, mas também entendemos que alguns conceitos que muitas questões trazem não estão presos a um tempo e como isso podem ser usados

relacionando com o presente. A principal dificuldade de tentar orientar a partir de provas externas à escola é a desconexão com os estudantes. Não há como saber os saberes necessários para o contexto de cada um.

4.4.3. Multiperspectivas

Quanto ao caráter multiperspectivado da História nas questões de vestibulares foi possível encontrar exemplos que possam contribuir. Para esse tópico fizemos três destaques.

O primeiro destaque é que é necessário entender que quando se trata da natureza multiperspectivada da História, se está entendendo que as narrativas da ciência da História podem divergir e até se anular e que isso não tira a sua validade científica. Quanto a esse ponto não foi encontrado nenhuma questão no recorte criado.

Nenhuma questão coloca duas narrativas históricas para dialogar ou buscam que o aluno crie um debate a partir delas. Nesse ponto talvez seja possível fazer uma relação com uma prova objetiva. Quando se trata do caráter multiperspectivado da História é necessário que nenhuma das alternativas estejam equivocadas, é um saber válido, mas que discordam.

A falta de discussão sobre os acontecimentos históricos passa ainda mais a imagem de um saber fixo, imutável e não pode ser discutido. E com isso ignorando uma das características da escrita da História, o saber em construção. Quando Rüsen (2001, p.35) escreve sobre a matriz disciplinar da história ele coloca que a narrativa da história é feita por métodos da ciência da História, mas é escrita a partir de interesses que partem de fora da ciência especializada. E a narrativa deve então servir para suprir as necessidades de orientação de sujeitos que também estão fora da ciência especializada. Quando se pensa sobre esse ponto, se entende que a ciência da história não cria um saber canônico e totalmente isento de parcialidade. E essa característica não está presente nas questões principalmente porque elas possuem esse formato objetivo. Mas será que somente isso justifica o uso da história apenas como uma série de fatos, e também a exclusão de assuntos controversos que não podem ser colocados como afirmações simples?

Se a resposta for sim, e que não existe a possibilidade de fazer uma discussão sobre o saber em constante construção que é a história, pode acabar com

a necessidade de se estudar avaliações objetivas de larga escala, pois não importaria como ela possa ser elaborada, de maneira alguma poderá contribuir com o desenvolvimento de competências históricas, já que nem sobre seus próprios fundamentos. Mas se for pensado que existe uma possibilidade e que questões que discutam sobre o saber em construção e de sua característica multiperspectivada, como inserir isso em uma questão objetiva? Podemos lembrar de quando Buchweitz foi citado no capítulo sobre avaliação, ele reflete que esse tipo de questões não pode deixar espaço para dúvidas sobre a validade das informações, que as afirmações precisam ser claras. E como esse caráter da história desqualifica a história como um saber válido para aqueles que não estão familiarizados com essa característica, as questões investem em afirmações e reflexões que não possam causar impasses com o seu público.

Sem esse tipo de discussão podemos afirmar que as abordagens de conteúdo dessas questões ficam rasos e superficiais. A perda do caráter subjetivo e humano da produção do conhecimento histórico deixa toda uma área menos complexa. Quando a também já citada Bernardete Gatti reflete que o conteúdo das provas é raso e que apenas busca ser objetivo, podemos entender que ela não critica aqueles que elaboram essas questões, mas que esse método avaliativo não permite mais complexidade.

Um segundo destaque para esse tópico é entender que erros são discordantes de uma narrativa e que isso não faz deles uma outra perspectiva para o ensino. Se uma questão possui cinco alternativas e apenas uma é correta significa que as outras estão erradas. Esses quatro distratores são afirmações que diferem da afirmação correta, em razão disso é possível que se pense que essas questões possam se tratar de uma perspectiva diferente. Como já citamos, a multiperspectividade da História se trata de saberes válidos, já as afirmações dos distratores tratam-se de informações deliberadamente erradas. Não há multiperspectividade, o que existe é informações equivocadas completamente ou com pequenos erros para confundir o aluno que não possui familiaridade com aquele conteúdo. Com isso a questão fica uma escolha entre afirmações certas e erradas ao invés de possuir diversas alternativas válidas e possíveis, da mesma forma que é o saber histórico.

Nesse ponto podemos pensar nas possibilidades que esse método possui, a Universidade Estadual de Campinas possui um projeto chamado Olimpíada Nacional em História do Brasil. Nessa avaliação não se consideram alternativas erradas, mas as certas são aquelas que mais aproximam com os textos, imagens e informações que o enunciado propõe. No caso algumas se aproximam mais do enunciado, outras menos e a pontuação é feita a partir disso. Então podemos entender que esse formato de uma alternativa certas e erradas não é a única possibilidade.

39

Leia o trecho do poema a seguir.

— Essa cova em que estás,
com palmos medida,
é a cota menor
que tiraste em vida.
— É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
neste latifúndio.
— Não é cova grande.
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.

(MELO NETO, J. C. *Morte e Vida Severina*. Universidade da Amazônia, NEAD – Núcleo de Educação à Distância. p.21-13. Disponível em: <www.nead.unama.br>. Acesso em: 28 ago. 2017).

O poema trata da relação entre o homem e a terra no Brasil. Com base nos conhecimentos sobre propriedade e usos da terra, assinale a alternativa correta.

- a) No decorrer do segundo Reinado, a Lei de Terras, promulgada em 1850, possibilitou o livre acesso das terras devolutas aos primeiros imigrantes europeus, garantindo-lhes a sobrevivência.
- b) Na Colônia, as terras doadas como sesmarias garantiam privilégios aos senhores de engenho, mas restringiam a prática de certas atividades econômicas.
- c) No Império, formaram-se os primeiros quilombos cuja propriedade dessas terras foi reconhecida legalmente durante a primeira República.
- d) Em 1964, João Goulart realizou desapropriações das pequenas propriedades no entorno das metrópoles para o cultivo de sobrevivência por parte dos trabalhadores.
- e) No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), retomou-se a política econômica de estatização das propriedades agrícolas resultando em elevadas taxas de crescimento econômico.

A questão de exemplo acima é para entendermos como funcionam essas respostas. O primeiro ponto é entender que é uma questão temática sobre propriedade e uso da terra, por isso cada alternativa não possui ligação contextual com as outras a não ser pelo tema. Para entender melhor a questão de dificuldade que os distratores apresentam destacamos a alternativa c, ela afirma que no Império formaram-se os primeiros quilombos e que a reconhecimento deles foi feito durante a Primeira República. Nessa alternativa o erro está muito claro e colocado de duas maneiras, a primeira é que os quilombos começaram a se formar quando o Brasil era colônia de Portugal e outra que os quilombos só foram reconhecidos com constituição de 1988. Assim de certa forma algumas afirmações podem estar claramente erradas.

Agora quanto a alternativa d já está menos claro o que tem de errado, o presidente João Goulart é conhecido por tentar implantar uma reforma agrária no Brasil. E reforma agrária trata-se de desapropriar terras daquelas que possuem e não produzem nela e distribuir para aqueles que não possuem e que possam produzir ou residir nelas. O errado da alternativa é que isso no geral não acontece com pequenas propriedades, essa reforma é destinada para fazendas de grande porte e que não são produtivas. No caso, o erro aqui é mais discreto.

A partir disso entendemos que o erro é deliberadamente erro, feito para o aluno despreparado perder pontos, e esse erro pode ser mais fácil ou mais difícil de encontrar. E por isso não se trata de narrativa de história com uma perspectiva diferente, é apenas mais uma ferramenta para determinar nota de um exame.

O último destaque desse tópico trata-se de questões que possuem leituras diferentes sobre o mesmo acontecimento. O que difere esse ponto das questões de multiperspectivas de narrativa histórica é que aqui não se trata de historiografia, mas de pensamento de época. Como por exemplo a leitura dos militares da época da ditadura e daqueles que foram perseguidos pela ditadura. Não foram encontradas muitas questões que comparam pontos de vista dessa maneira, apenas três questões do ENEM, mas temos o suficiente para entendermos como funcionam.

QUESTÃO 42**TEXTO I**

O presidente do jornal de maior circulação do país destacava também os avanços econômicos obtidos naqueles vinte anos, mas, ao justificar sua adesão aos militares em 1964, deixava clara sua crença de que a intervenção fora imprescindível para a manutenção da democracia.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com>. Acesso em: 1 set. 2013 (adaptado).

TEXTO II

Nada pode ser colocado em compensação à perda das liberdades individuais. Não existe nada de bom quando se aceita uma solução autoritária.

FICO, C. A educação e o golpe de 1964. Disponível em: www.brasilrecente.com. Acesso em: 4 abr. 2014 (adaptado).

Embora enfatizem a defesa da democracia, as visões do movimento político-militar de 1964 divergem ao focarem, respectivamente:

- A Razões de Estado — Soberania popular.
- B Ordenação da Nação — Prerrogativas religiosas.
- C Imposição das Forças Armadas — Deveres sociais.
- D Normatização do Poder Judiciário — Regras morais.
- E Contestação do sistema de governo — Tradições culturais.

Figura 33 - questão 42, ENEM, 2014

Essa questão é bem simples, o aluno precisa entender qual é o foco das duas narrativas colocadas. O primeiro texto destaca a opinião de um jornalista favorável ao golpe militar. Essa opinião além de pertencer a uma época, ela pertence a uma classe social dessa época, jornalismo era um trabalho prestigiado, mais do que isso, pertencia a uma visão de um autor ligado a um jornal em circulação durante esse regime. Com a censura, os jornais que circulavam durante a ditadura indubitavelmente eram aqueles que concordavam com o governo, caso contrário eles não circulariam. Só essa discussão de ponto de vista e a ligação desse ponto de vista a uma instituição poderia ser discutida na questão. Mas a exigência é apenas para interpretar o texto, não há grandes reflexões históricas que o aluno precisa fazer para responder. Também é possível notar o texto é carregado com justificativas para o apoio ao governo militar, destacando avanços econômicos e a manutenção da democracia. Apenas a necessidade de justificativa aponta que outras coisas negativas estão sendo encobertas, por que seria preciso justificar uma posição? Em alguns casos também é possível pensar historicamente o que não está narrado, o que foi estrategicamente omitido, mas está no contexto. E isso só é possível se for pensado que a história é uma construção, de alguém, em algum tempo, com determinados interesses, entre

outros. Se a narrativa histórica, que busca ao máximo ser imparcial mesmo sabendo dessa impossibilidade, quando se fala de uma narrativa política não especializada na ciência da história é ainda mais carregada de contextos, posições e interesses. E tudo isso pode ser discutido se a história for entendida como uma construção e não apenas como fatos e visões simplistas. Podemos retomar a citação de Bodo von Borries (2016) que foi inserida no capítulo anterior que os principais assuntos da história são disputados, controversos e pluralistas, e que essas características enriquecem a narrativas da história. Mas o que foi encontrado nessa questão foi apenas uma inserção de divergência de opinião para que o aluno possa interpretar o texto. Essa discussão foi necessária para entender que a potencialidade para uma discussão histórica daquele pequeno recorte de texto é muito grande, e que a forma que foi utilizada deixa de lado tudo isso para se certificar que o aluno apenas saiba interpretar um texto.

O segundo texto da questão é um recorte do professor Carlos Fico, a reflexão desse texto é bem simples, ele argumenta que não existe justificativa para a perda das liberdades individuais. Cada um dos recortes possui raízes no tempo em que foram escritos, pontos de vista ligados a uma instituição, entre outros contextos, isso tudo poderia ser desenvolvido na questão para que tivesse mais relação com alguma competência do pensamento do pensamento histórico e não apenas uma habilidade interpretativa de textos. Mas além disso a colocação desses recortes juntos deixa a questão mais complexa do que apenas dois posicionamentos que divergem. Como tratamos no parágrafo anterior, quando se lê o texto I se identifica justificativas para o suporte do governo militar, logo em seguida o texto II tenta acabar com qualquer justificativa que possa haver sobre a aceitação de um regime autoritário. A colocação desses dois textos nessa ordem foi uma construção muito válida, as relações entre os textos poderiam render diversas discussões históricas, como por exemplo qual deles é mais válido. O problema é que isso não acontece, por mais que a escola desses textos seja fruto de uma pesquisa bem elaborada, a pergunta não favorece isso, ela apenas pede que se interprete ambos os textos e marque a alternativa correspondente.

O caráter objetivo da prova também possui impacto nos recortes textuais. No texto II por mais que se concorde com o que o autor aponta, a reflexão dele está vaga e isolada. Com certeza não foi somente isso que o autor escreveu, e

apenas com esse recorte não existe nenhuma argumentação direta que possa justificar o que está escrito. “Não existe nada de bom quando se aceita uma solução autoritária”, essa afirmação não traz argumentação, o que se espera que o leitor tenha alguma carga de conteúdo sobre o assunto que possa entender uma afirmação tão forte. A falta de contextualização no recorte descredibiliza a afirmação. Isso tudo porque as questões não podem possuir textos tão grandes, ou seja, aqui é mais um ponto que essa necessidade de resumo típico dessas avaliações prejudica a narrativa histórica.

No que tange ao conteúdo do exame é uma daquelas questões que só é preciso interpretar o texto colocado. Mas quanto a nossa análise podemos destacar que é colocado duas narrativas que divergem sobre o mesmo período, isso também demonstra que no passado não tinha unanimidade e que a visão de cada setor era relacionada ao seu interesse. A divergência de pensamento é a principal contribuição da questão, pois em nenhum momento se desmerece alguma dessas narrativas e é deixado para que o aluno possa pensar, mas esse pensamento não é objetivo principal da questão e por isso não é garantido que esse exercício aconteça.

Não encontramos questões que tratassem do saber histórico multiperspectivado, e aquelas que poderiam gerar discussões sobre pontos de vista diferentes sobre um mesmo acontecimentos não são utilizadas de maneira que possam contribuir para esse tipo de reflexão. De certa forma podemos atribuir isso à lógica de funcionamento dessas provas de múltipla escolha, pois as alternativas simplificam uma discussão no binário de certo e errado.

4.4.4. Noções abrangentes e estruturas

A reflexão desse tópico será menos substancial que as anteriores, porque para contribuir com que o aluno possa desenvolver noções temporais abrangentes apenas foram encontradas questões que abordam o conteúdo de maneira temática e em questões que possuem alguma relação com o presente. E ambos os formatos já foram discutidos em tópicos anteriores. Podemos afirmar que esse tópico é exatamente o contrário daquele em que buscamos questões com o passado isolado no tempo. Isso porque ter noção abrangente do passado é fazer ligações entre diferentes épocas e lugares, é entender permanências e rupturas ao

longo do tempo. Essa relação só foi encontrada em questões que abordam a história de forma temática.

No tópico sobre orientação histórica foram buscadas questões que possam ter alguma relação com o presente, que possam ajudar o aluno a agir no mundo a partir de interpretações do passado. As mesmas questões podem contribuir com que se desenvolva noções abrangentes da história. O motivo para isso é porque as questões destacadas no tópico sobre orientação são relacionadas com o presente, e com isso as questões possuem duas épocas diferentes: o passado em que a questão é embasada e sua relação com o presente.

Podemos analisar a figura 29 novamente, sua questão que discute duas falas de presidentes dos Estados Unidos. O aluno pode entender que existe uma relação de pensamento quando as duas frases são colocadas juntas, e com isso, notar que os acontecimentos no tempo possuem conexões. É claro que esse exemplo é o único em todas as questões separadas que corresponde a uma relação de passado com presente de maneira tão clara. As questões do tópico sobre orientação que tratam de conceitos que relacionam o presente também podem contribuir com isso.

QUESTÃO 80

Com a Lei de Terras de 1850, o acesso à terra só passou a ser possível por meio da compra com pagamento em dinheiro. Isso limitava, ou mesmo praticamente impedia, o acesso à terra para os trabalhadores escravos que conquistavam a liberdade.

OLIVEIRA, A. U. *Agricultura brasileira: transformações recentes*. In: ROSS, J. L. S. *Geografia do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2009.

O fato legal evidenciado no texto acentuou o processo de

- A** reforma agrária.
- B** expansão mercantil.
- C** concentração fundiária.
- D** desruralização da elite.
- E** mecanização da produção.

Figura 34 - questão 80, ENEM, 2017

A questão é uma daquelas que podem ser respondidas efetivamente apenas com uma leitura apurada. A relação entre os tempos dessa questão está em entender que a lei do Império do Brasil possui heranças atuais. No caso se antes o acesso à terra era limitado, esse acesso limitado ainda continua. A alternativa correta é a C, e se pensarmos que a lei aumentou a concentração de posse, isso ainda

acontece. Com algum esforço essa questão dá uma noção de tempo abrangente, no sentido que mostra acontecimentos heranças de um acontecimento muito tempo depois.

Na mesma lógica da questão, podemos destacar questões com abordagem temática da história. Elas se diferenciam das reflexões dos parágrafos acima com porque não há relação clara com o presente. A base dessa abordagem é inserir um tema e refletir sobre a história desse tema.

51 - Em março de 2014, o Senado Federal cogitou aprovar uma lei “antiterrorismo”, o que gerou muita polêmica entre a sociedade e provocou a discussão sobre a definição de terrorismo e de atos terroristas. Considere as afirmativas abaixo sobre as relações entre o poder instituído e manifestações de terror em diferentes momentos históricos:

1. Durante a Revolução Francesa, na fase jacobina, houve o período do Terror, em que o governo instituído perseguiu os seus opositores – mesmo aqueles que colaboraram com o início da revolução.
2. No período nazista, um dos instrumentos dos Estados foi o terror, com a perseguição política (aos opositores do regime) e racial (aos judeus), entre outros tipos de perseguição, instaurando um estado de permanente vigilância sobre os cidadãos.
3. Nos regimes ditatoriais da segunda metade do século XX na América Latina, qualquer organização armada, guerrilha ou mesmo opositores aos regimes eram considerados terroristas pelo Estado, o que justificava sua perseguição e aniquilação.
4. Depois da Segunda Guerra Mundial, instituiu-se a Guerra ao Terror, encampada pela URSS e pelos Estados Unidos para combater os neonazistas; após a queda do muro de Berlim o terrorismo voltou a crescer mundialmente.

Assinale a alternativa correta.

- a) Somente as afirmativas 1 e 4 são verdadeiras.
- b) Somente as afirmativas 1, 2 e 4 são verdadeiras.
- c) Somente as afirmativas 2 e 4 são verdadeiras.
- d) Somente as afirmativas 2 e 3 são verdadeiras.
- ▶ e) Somente as afirmativas 1, 2 e 3 são verdadeiras.

Figura 35 - questão 51, UFPR, 2014

A primeira coisa a destacar nesse tipo de questão é o tema: terrorismo. Com o tema localizado, aos direcionarmos o olhar para as afirmativas encontramos acontecimentos de diferentes tempos e lugares que se relacionam pelo tema colocado. Podemos identificar um certo anacronismo ao relacionar o Terror da Revolução Francesa ao terrorismo atual e do século XX, mas isso não compromete a reflexão da história temática.

Esse tipo de abordagem da história pode contribuir muito com a compreensão de estrutura, pois se nota que o que ocorreu em um momento aconteceu da mesma forma em outro. Ou até aquilo que aconteceu em um determinado país também aconteceu no nosso país, mas de maneira diferente. Diversas relações podem ser feitas quando essa abordagem é utilizada.

Diferenças podem ser compreendidas, é possível entender até a historicidade de conceitos quando a história temática, como é o caso da questão. Não é tratado apenas como era o terrorismo em determinado lugar, mas qual era a concepção de terrorismo para aquele regime. Com isso pode ficar claro para o aluno que o que era terrorismo para os Nazistas e para os Comunistas, de maneira que

mostre suas diferenças. Outro ponto, que pode não estar tão claro é a semelhança que o conceito de terrorismo possui em cada tempo, é sempre algo relacionado aqueles que se opõem ao regime dominante.

Nesse último tópico podemos destacar as questões que organizam seu conteúdo em história temática. Com um tema prévio se discute acontecimentos de diversas épocas sobre esse tema, mas as noções abrangentes devem ser realizadas pelo aluno, porque no fim a questão apenas exige que ele tenha memorizado conteúdo organizado de outra maneira que não a tradicional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do preceito de que vestibulares influenciam o ensino escolar diretamente esse trabalho buscou entender qual é o conteúdo histórico proposto nesses exames e como ele se relaciona com alguns objetivos que uma bibliografia especializada propõe para o ensino de história.

Uma primeira colocação sobre como o conhecimento histórico é utilizado nessas provas está em afirmar que os vestibulares de universidades priorizam a memorização do conteúdo histórico, ou seja, em geral as questões de história exigem que os alunos tenham decorado no horário da aplicação muitos acontecimentos e contextos históricos. É claro que esse foi um resultado esperado, pesquisadores que estudam esses exames já afirmam que vestibulares são apenas provas de memorização. Mas além disso, essa pesquisa gerou outros resultados. A grande maioria das questões dos vestibulares pesquisados são exigências de conteúdo, mas não é unânime. Algumas questões fazem reflexões históricas mais complexas, relacionam o passado com o presente, comparam épocas, discutem conceitos de reconstituição histórica, entre outras possibilidades. Com isso podemos compreender que existe aqui uma potencialidade, se as questões podem ser mais complexas e que mostrem que a história não é apenas um emaranhado de acontecimentos do passado, por que não ser dessa forma sempre?

Apenas afirmar que os vestibulares são provas que no fim não avaliam nada sem uma análise contextual mais profunda pode ser muito injusta. Um primeiro ponto para entender melhor essas provas está em ter noção da confidencialidade, não se divulgam quais os conteúdos exatos, como serão abordados e quem elaborou a prova. Isso dificulta a pesquisa, mas com alguma lógica é possível deduzir algumas ideias. Todas as universidades pesquisadas são responsáveis por produzir suas próprias provas de admissão, se a elaboração das avaliações não é terceirizada, cabe a servidores dessas instituições desenvolver seu exame. O vestibular é um exame importante, que estampa o nome da universidade em toda a sociedade, seria um erro confiar sua elaboração para sujeitos que nada entendem do assunto. O ideal seria recorrer para especialistas, e nessas universidades estão especialistas em diversas áreas, inclusive aqueles em que as disciplinas dividem o vestibular. O mais simples seria recrutar esses especialistas para que elaborem a prova. No caso da história, nas

universidades estão professores que formam professores, ou seja, diretamente responsáveis pela formação de diversos alunos do ensino básico. Afirmar que as provas são simplistas demais é jogar a culpa diretamente nos professores de universidades e esse tipo de responsabilização além de injusta, pode ser equivocada.

Um outro argumento que é possível fazer é sobre o afinamento da pesquisa especializada, cada professor dessas universidades possui uma pesquisa em um determinado assunto, mesmo que tenha um panorama geral sobre a história e sobre um período, sua pesquisa é concentrada em um objeto muito mais específico. Um professor especialista em Idade Moderna estuda escritos de um determinado monge que chega ao Brasil. Com certeza ele tem um panorama geral sobre a Idade Moderna, mas seu foco principal não é o todo. Quando chega a necessidade de criar uma questão, o assunto necessário é sobre o todo e não sobre seu próprio objeto de pesquisa, a falta de conhecimentos muito específicos sobre o que precisa elaborar pode o levar a ter que fazer uma pesquisa sobre outro assunto que não o de costume ou simplesmente reproduzir o que sempre foi feito em questões.

Outro elemento também pode contribuir com a reprodução de questões com conteúdos tradicionais, como a pesquisa desse professor é sobre historiografia de uma determinada época muito específica, ele pode não possuir carga bibliográfica sobre discussões do ensino de história, e isso pode fazer com que foque na necessidade de conteúdo, pois não está a par das discussões sobre as alternativas de um ensino não tradicional.

No caso, podemos pensar que existem contextos mais complexos sobre a elaboração dessas provas que não conseguimos entender e que seu caráter confidencial não permite.

Quanto às questões do ENEM, a bibliografia que pesquisa esse assunto, em geral entende que o exame traz questões mais interpretativas. Para ser mais específico, as questões entregam um texto-base e para responder as alternativas o aluno precisa interpretar esse texto a partir do que a pergunta sugere. Esse é um resultado que também foi encontrado nessa pesquisa, mas assim como no caso dos vestibulares, não há unanimidade. Ser uma prova de caráter mais interpretativo não quer dizer que não seja preciso memorizar acontecimentos históricos. Muitas questões exigem sim que o aluno tenha memorizado diversos conteúdos. Mais do que isso, notamos que no ENEM é exigido que o aluno memorize

contextos e conceitos, caso contrário fica mais difícil responder às questões efetivamente.

Se entendermos que o vestibular pode influenciar o ensino, as universidades possuem um poder para transformar esse ensino. Por exemplo, se todas as questões de memorização sejam substituídas por aquelas que possuem um exercício mais complexo sobre história. Com isso, os colégios que preparam para o vestibular irão mudar e talvez o aprendizado dos alunos seja mais do que apenas uma memorização de conteúdos de história.

É claro que isso é uma visão otimista, porque talvez a memorização não tenha tanto a ver com o conteúdo, mas com o fato de existir vestibular. É senso entre os pesquisadores de avaliações que quando se aprende para uma prova, depois que essa prova acaba, o material é esquecido. Em razão disso, mesmo que melhore a prova e o aprendizado, enquanto houver provas em que os alunos tomem como o objetivo final do estudo, o aprendizado ficará comprometido.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, Wagner. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 70, 2011.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, p. 37-51, 2012.
- BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Brasília, MEC/SEMTEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 6 de setembro de 2018, v. 14, n. 02, p. 2011, 1996
- BUCHWEITZ, Bernardo. Elaboração de questões de múltipla escolha. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 14, p. 83-104, 1996.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. **Desafios**, v. 65, n. 11, p. 46-115, 2004.
- CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.
- COSTA, Claudio Fernandes. O ENEM e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **Revista Teias**, v. 5, n. 8-9, p. 10 pgs., 2003.
- COSTA-BEBER, Laís Basso; MALDANER, Otavio Aloísio. O Novo Enem como instrumento de gestão e intervenção no sistema educacional: características de suas questões. **XVI ENEQ/X EDUQUI**, 2013. Anais.
- DE MOURA PINTO, Monike Gabrielle; DE AGUIAR PACHECO, Ricardo. O ENEM como referência para o ensino de história. **Cadernos da Pedagogia**, v. 8, n. 15, 2015.
- EUGENIO, Isadora Fonseca; DA COSTA, Marina Gome de Sousa. O ENEM e suas repercussões no ensino de História na contemporaneidade: desafios a uma aprendizagem holística e não fragmentada. **Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1, 2013.
- FERNANDES, Domingos. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**. Vol. 21, p. 11-34, 2013.
- FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im) possível. **Estado da Educação 2014**, p. 290-303, 2015.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de pesquisa**, n. 74, p. 63-67, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GARCIA, Carlos Fuster. ¿Se evalúa el pensamiento histórico de los alumnos de 2º de bachillerato? Análisis de la prueba de historia de España de acceso a la universidad. In: BARCA, I. et al. [orgs] **Epistemologias e Ensino da História: XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: CIT CEN, 2017. p. 13-33

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS revista científica**, v. 4, n. 1, 2002.

GATTI, Bernardete A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, v. 2, n. 1, p. 08-26, 2014.

GATTI, Bernardete A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, n. 16, p. 33-42, 2013.

GOMES, Cristiano Mauro Assis; BORGES, Oto. O Enem é uma avaliação educacional construtivista? Um estudo de validade de construto. **Estudos em avaliação educacional**, v. 20, n. 42, p. 73-87, 2009.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, 2012.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**, n. SPE, p. 01-14, 2006.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, v. 32, n. 60, p. 107-146, 2016.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. in: BARCA, I. [org] **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Lusografe, 2001. p. 13-27

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010.

LOPES, Alice. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. **Em Aberto**, v. 12, n. 58, p.15-22, 1993.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Vestibular e Currículo: o Saber Escolar e os Exames Vestibulares da Fuvest**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 9-27, 2003.

PINHO, Alceu G. de. Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 353-362, 2001.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: Como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica**: Fundamento e Paradigmas. Curitiba: W.A editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: Passado, presente e perspectivas do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p.23-40

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em revista**, v. 27, n. 40, p. 195-205, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I. [orgs] **Aprender história**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Editora Unijí, 2009. p.21-51

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, v. 15, p. 9-21, 2009.

SOARES, Marco Antonio Neves. O ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): A construção do sujeito adequado. **História & Ensino**, v. 8, p. 29-44, 2002.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação, Campinas**, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

SOUZA, Eder C. O Ensino de História no Brasil: O currículo em Disputa - Do Colégio Dom Pedro II à BNCC. **Andamio** - Revista de Didáctica de la Historia. v. 5, n. 1, 2018. p. 129-152.

SOUZA, Kleber Luiz Gavião Machado; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A história do tempo presente no Exame Nacional do Ensino Médio (1998-2012): um mapa de conceitos, competências e habilidades. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 16, 2014.

TAQUARY, Eneida Orbage. Diálogo Entre os Saberes: as Relações entre o Senso Comum, Saber Popular, Científico e Escolar. **Universitas Relacoes Internacionais**, v. 5, n. 1/2, p. 97-104, 2007.

VON BORRIES, Bodo. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?. **Educar em Revista**, v. 32, n. 60, p. 171-196, 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 32, p. 227, 2006.