

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM ESTUDO A PARTIR DO ENEM E DE EXAMES VESTIBULARES

THE EVALUATION OF HISTORICAL LEARNING: A STUDY BASED ON NACIONAL HIGH SCHOOL EXAMS AND ENTRANCE EXAMINATIONS

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO: UN ESTUDIO BASADO EN LAS PRUEBAS NACIONALES DE ESCUELA SECUNDARIA Y PRUEBAS DE INGRESO



Alessandro Henrique Monteiro¹
Éder Cristiano de Souza²



Resumo: Este artigo traz alguns resultados de um estudo a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e de exames vestibulares de quatro grandes universidades públicas do estado do Paraná (UFPR, UEL, UEM e UEPG). Entendemos que, quando se trata de Ensino de História, há diversas possibilidades de análise dessas provas, como a observação de quais conteúdos, conceitos e temáticas são mais recorrentes, quais são ausentes e, também, quais tipos de abordagens desses conteúdos podem ser observados, seus referenciais conceituais, suas lacunas, as imprecisões, entre outros. Também é possível observar quais exigências de conhecimento histórico esses exames contemplam, se estão focadas no domínio e na utilização de conceitos, na memorização de informações ou datas, entre outras. Pensando neste último aspecto, relacionado ao tipo de aprendizagem exigida dos estudantes, tomamos como base o conceito de aprendizagem histórica de teóricos da *History Education* inglesa e da Didática da História Alemã, para analisar a aprendizagem histórica exigida nos vestibulares e no Enem. Realizamos, assim, a análise de um *corpus* documental composto por cinco edições desses exames, entre 2014 e 2018, e buscamos evidenciar fragilidades e potencialidades dessas avaliações de larga escala na aferição de uma aprendizagem focada na literacia e no pensamento históricos.



Palavras-chave: avaliação; provas de larga escala; aprendizagem histórica; literacia histórica; pensamento histórico.



Abstract: This article presents some results of a study based on National High School Exam (in Portuguese, Enem) and entrance exams from four large public universities in





the state of Paraná in Brazil (UFPR, UEL, UEM and UEPG). We understand that, when it comes to teaching History, there are several possibilities for analyzing these tests, such as the observation of which contents, concepts and themes are most recurrent, which are absent and what types of approaches to these contents can be observed, their references concepts, their gaps, inaccuracies, among others. It is also possible to observe what kind of historical knowledge requirements these exams contemplate, whether they are focused on the mastery and use of concepts, on the memorization of information or dates, among others. Thinking about this last aspect, related to the type of learning required of students, we took as a basis the concept of historical learning of theorists of English History Education and Didactics of German History, to analyze the historical learning required in entrance exams and Enem. We analyzed a documentary corpus composed of five editions of these exams, between 2014 and 2018, and we sought to highlight weaknesses and potentialities of these large-scale assessments in the measurement of learning focused on literacy and historical thinking.

Keywords: evaluation; large scale evaluation; historical learning; historical literacy; historical thought.

Resumen: Este artículo presenta algunos resultados de un estudio basado en Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) y exámenes de ingreso de cuatro grandes universidades públicas del estado de Paraná en el Brasil (UFPR, UEL, UEM y UEPG). Entendemos que, a la hora de enseñar Historia, existen varias posibilidades de análisis de estas pruebas, como la observación de qué contenidos, conceptos y temas son más recurrentes, cuáles están ausentes y también qué tipos de acercamientos a estos contenidos se pueden observar, sus conceptos de referencia, sus lagunas, inexactitudes, entre otros. También es posible observar qué tipo de requisitos de conocimientos históricos contemplan estos exámenes, ya sean enfocados al dominio y uso de conceptos, a la memorización de información o fechas, entre otros. Pensando en este último aspecto, relacionado con el tipo de aprendizaje requerido de los estudiantes, tomamos como base el concepto de aprendizaje histórico de los teóricos de la Enseñanza de la Historia Inglesa y de la Didáctica de la Historia Alemana, para analizar el aprendizaje histórico requerido en los exámenes de ingreso y Enem. Analizamos un corpus documental compuesto por cinco ediciones de estos exámenes, entre 2014 y 2018, y buscamos resaltar las debilidades y potencialidades de estas evaluaciones a gran escala en la medición de aprendizajes centrados en la lectoescritura y el pensamiento histórico.

Palabras clave: pruebas a gran escala; aprendizaje histórico; alfabetización histórica; pensamiento histórico.



Introdução: o Enem e exames vestibulares como fontes para investigação no Ensino de História

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os vestibulares configuram-se avaliações de ensino, mas também como testes seletivos, sendo que as questões disciplinares possuem conteúdos 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 de o conteúdo ser relacionado ao da disciplina de História ministrada no Ensino Médio, aproxima essas problemáticas de reflexões das discussões pertinentes ao Ensino de História.

A avaliação educacional faz parte do processo educativo e busca a melhora em todas as etapas do sistema, enquanto o processo seletivo aqui analisado pode ter apenas a função de definir aqueles que irão cursar o Ensino Superior. Nesse sentido, o que pode fazer com que o vestibular seja considerado como avaliação e não como simplesmente um método que serve a um propósito seletivo?

Segundo Gatti (2014), exames como o Enem e os vestibulares ganharam tanta importância que conseguem influenciar o currículo na prática. Fernandes (2014) também argumenta sobre o impacto das avaliações externas, destacando os pontos negativos para o currículo e para os estudantes, como o estreitamento ou afunilamento do currículo, uma “tendência para que o ensino se centre no que supostamente sai nos exames, ou seja, só é valorizado e, por isso, só é ensinado, o que é examinado” (FERNANDES, 2014, p. 298).

A influência que os exames vestibulares têm nos indivíduos também faz com que possam ser classificados como uma avaliação. 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 grandes críticas no debate público; porém, outros países selecionam seus candidatos sem uso de provas vestibulares. Mas, se não o vestibular, o que deveria ser proposto para selecionar alunos para o Ensino Superior em nossa realidade? Temos em mente que os vestibulares não são a única opção possível. Podemos citar o exemplo da Argentina, que possui um curso preparatório que nivela o conhecimento dos ingressantes. Até nos Estados Unidos, que mesmo tendo uma prova mais importante, as universidades avaliam um histórico completo da vida escolar do estudante.

O Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, tinha como objetivo somente avaliar os formandos do Ensino Médio; mas, atualmente, trata-se do maior exame vestibular do país. Com a implantação de diversos programas que utilizam a nota do Enem como método de acesso à universidade, cresceu a adesão ao Exame e, a cada ano, uma média de sete milhões de pessoas se inscrevem.

Buscamos entender os vestibulares como sistemas de avaliação destinados à

seleção, mas que trazem elementos que permitem refletir também sobre objetivos e processos educacionais mais amplos, assim como sobre questões mais específicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Quando se trata de Ensino de história, há diversas possibilidades de análise dessas provas, entre elas a observação de quais conteúdos, conceitos e temáticas são mais recorrentes e quais são ausentes. Também, que tipos de abordagens desses conteúdos estão presentes, referenciais conceituais, lacunas, imprecisões, entre outros. É possível observar, ainda, quais exigências de conhecimento histórico esses exames contemplam, se estão focadas no domínio e na utilização de conceitos, na memorização de informações ou datas, entre outros.

No que concerne a este último aspecto, relacionado ao tipo de aprendizagem exigida dos estudantes, tomamos como referencial o conceito de aprendizagem histórica a partir de um referencial teórico específico, que congrega teóricos da *History Education* inglesa e da Didática da História Alemã, no intuito de evidenciar essas concepções e utilizá-las como base para analisar a aprendizagem histórica exigida nos vestibulares e no Enem. Na sequência, analisamos um *corpus* documental composto por cinco edições dessas provas, entre 2014 e 2018, com o intuito de analisar e problematizar como avaliam a aprendizagem histórica.

Aprendizagem histórica: perspectivas e contribuições para investigação de avaliações

Quando se pensa em avaliação na disciplina de História, é preciso também conceituar o que se compreende por uma aprendizagem especificamente histórica. Isso porque a discussão sobre ensino só existe em razão de sua relação com aquele que aprende o que é ensinado. Este trabalho tentou levar em conta a relação direta e indireta desses exames com o aprendizado dos estudantes. Nosso intuito é analisar em que medida essas provas de larga escala atingem elementos relacionados aos aportes teóricos que apresentaremos aqui.

Trazemos, primeiramente, uma reflexão sobre a importância dos estudantes, a partir de uma discussão proposta por Lee (2006), que escreve sobre o quanto é relevante a valorização das ideias prévias dos alunos. 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).

A discussão necessária nesse ponto, e que este trabalho de forma alguma tenta esgotar, é se os conteúdos curriculares são adequados para orientar os alunos no tempo. Eis o que podemos entender: os órgãos que elaboram 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. Segundo Lee (2006, p. 135),

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’.

Deixar de lado a organização tradicional de conteúdos de história e substituí-la por reflexões históricas que possam ajudar o aluno a se orientar no tempo é a proposta de Lee e de outros autores que utilizamos como referência. Mas essa ruptura não é simples e de fácil implementação. Como afirma Lee (2016, p. 114):

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.

A especificidade do Ensino da História, na perspectiva que estamos adotando, é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar historicamente. Importante ter isso claro, pois é lugar comum a impossibilidade de se escrever e memorizar toda a História. Com a evidente necessidade de recortes, o objetivo precisa ser claro e, partindo dessa perspectiva, é dada ao jovem a possibilidade de pensar historicamente sobre acontecimentos em seu cotidiano.

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, sendo comum o questionamento às narrativas históricas científicas como uma forma de discurso ideológico, tentando-se inserir outros discursos para preencher as necessidades de orientação temporal. Bodo von Borries (2016) 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)

O conhecimento histórico ensinado apenas para que o aluno aprenda um passado, como algo distante e isolado em um tempo inatingível, pode limitar a capacidade da História de orientar no tempo. 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 (2012) também destaca esse ponto em que o Ensino de História deve servir para que o aluno possa ir além dos 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).

Oakeshott, citado por Peter Lee (2006), faz uma reflexão de um objetivo do ensino da história na perspectiva da chamada 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 (OAKESHOTT apud 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, constituindo-se uma literacia, ou alfabetização histórica, que inclua conceitos utilizáveis e quadros históricos amplos e abertos. O foco na Literacia Histórica busca que o aluno possa desenvolver competências para o agir na sua própria vida, e esse ponto também tem impacto no trabalho do professor, que não pode ser entendido apenas como reproduzidor do conhecimento.

Bodo von Borries reflete sobre quais são as competências de pensamento histórico e detalha:

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).

Com esse ponto é possível definir objetivos claros para o Ensino de História. Na visão do autor, o compromisso deve ser o de fazer com que o aluno, após o período escolar, tenha desenvolvido essas competências. Isso contribui para a nossa reflexão, no sentido de serem possíveis perguntas às fontes de pesquisa, as provas do Enem e vestibulares, e entender se elas contribuem com esse desenvolvimento.

Von Borries (2016) também reflete sobre o ensino a partir de múltiplas perspectivas. O conceito de história multiperspectivada está presente na Literacia Histórica, quando se propõe que o aluno possa desenvolver a noção de que a história é um fruto de muitas leituras diferentes sobre o passado. Esse conceito se aproxima da noção de que não há verdades absolutas em História, mas, sim, diversas leituras que podem diferir ou até convergir sobre um mesmo tema. 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, pois o estudo da história não traz verdades seguras, e sim diferentes leituras, o que pode levar à visão equivocada de que qualquer leitura do passado é válida. Contudo, von Borries (2016, p. 190) 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”.

Enfim, a partir dessas reflexões sobre os objetivos da aprendizagem em História, especialmente com base nos conceitos de Literacia Histórica e competências do pensamento histórico, podemos formular alguns parâmetros que auxiliam uma análise de provas do Enem e de vestibulares, objetivando entender de que forma elas podem ser entendidas como avaliações efetivas no campo do Ensino de História.

Contribuições de um estudo sobre avaliação da aprendizagem histórica no Enem e em exames vestibulares

Nosso estudo buscou efetivar uma análise sobre potencialidades e limitações do Enem e de exames vestibulares no estímulo e na aferição da aprendizagem histórica dos estudantes que se submetem a essas provas. O recorte de análise foi delimitado em um período de 5 anos (2014-2018), em um levantamento das questões que abordam conhecimentos históricos no Enem e em exames vestibulares de quatro grandes universidades públicas do estado do Paraná: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), somando aproximadamente 200 questões analisadas.

Essas instituições foram selecionadas como um conjunto relevante para a análise, pois todas realizam exames vestibulares próprios há várias décadas, possuindo uma larga tradição nesse tipo de processo seletivo. Como o estudo é qualitativo, não pretendemos trazer uma visão panorâmica de como a aprendizagem histórica é abordada nesses exames, apenas utilizar esse recorte a partir de um esforço de análise que possibilite aprimorar questionamentos e diagnosticar potencialidades e fragilidades desses exames.

A partir das questões das provas, foi construída uma tabela com os dados quantitativos de alguns tópicos de estudo deste trabalho:

Tabela 1 – Questões de História por ano

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

Fonte: Os autores (2020).

Um primeiro destaque em nossa análise foram aspectos que consideramos não contribuírem para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, como abordar um passado fixo e isolado no tempo e explorar a memorização a partir de um conhecimento escolar difuso, sem referências ou problematizações. Ao evidenciar esses aspectos, buscamos demonstrar limitações das provas do Enem e de vestibulares na avaliação da aprendizagem histórica.

Contudo, também buscamos analisar as potencialidades dessas questões. Para essa análise, adaptamos uma categorização de Bodo von Borries (2016), que aborda pontos centrais da aprendizagem histórica: 1. Fazer perguntas históricas; 2. Orientar-se historicamente; 3. Abordar a multiperspectividade.

Fragilidades e limitações do Enem e de exames vestibulares na avaliação da aprendizagem histórica

Para iniciar este tópico, identificamos primeiramente as questões nas quais a estruturação da temática em análise não remete a outras temporalidades, ou seja, não relacionam o tema estudado com outros eventos, estruturas ou questões. Destaque-se que o Enem não pode ser incluído nessa categoria, pois suas questões são focadas principalmente na leitura interpretativa de textos e contextos e, em razão disso, as questões não ficam presas a um único passado, como no exemplo a seguir:

Figura 1 – Questão 2, Enem, 2015

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.

Fonte: INEP (2005)

Essa 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.

Contudo, se direcionarmos nossa atenção para as alternativas, é possível encontrar características que aproximam o tema da questão com a Revolução Industrial. Entendemos também que a herança desse tempo histórico ainda está presente ao analisarmos a estrutura do mundo do trabalho atual. Nesse ponto, a forma como a questão é colocada 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.

Como esse é um formato padrão, é possível afirmar que as questões do Enem não podem abordar o passado isoladamente, porque sempre possuem mais em sua estrutura do que apenas conteúdo histórico isolado. Contudo, questões com passado isolado foram encontradas em todos os exames vestibulares analisados, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – 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: Os autores (2020)

O vestibular da UEM é o que menos possui questões nesse tópico. O motivo geral o fato de suas questões trazerem muitas informações, geralmente trazendo uma variedade de assuntos a partir de uma temática mais panorâmica, o que permite fazer várias conexões temporais entre as alternativas apresentadas.

Já no vestibular da UFPR, as questões possuem assuntos mais próximos ao presente e, por isso, aparentam que o passado não é conectado com outros tempos. Já 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, o aluno precisa entender se é verdadeira ou falsa. Como exemplo desse formato, direcionemos nossa atenção para a questão 04 do vestibular UEM de 2016 (v. Figura 3), o texto-base insere o leitor no tempo histórico da Conjuração Mineira; depois, exige conhecimentos sobre sua filosofia e política. Nesses casos, o conteúdo de História presente nas alternativas é menos abrangente, e por isso classificamos a questão toda como passado fixo.

Até aqui, nesse tópico discutimos apenas 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, e esse tipo de questão foi mais encontrado no vestibular.

Outro fato observado é o foco de algumas questões na memorização de informações, isso porque entender a aprendizagem histórica como o acúmulo de memória sobre fatos e eventos é uma percepção muito comum. Partindo dos referenciais teóricos que elencamos, aprender história consiste na mobilização de conceitos e significados, assim como na operacionalização de raciocínios que vão muito além da memorização de informações.

Contudo, cabe ressaltar que, quando a cobrança primária da questão é o foco na memorização de conteúdo, isso não quer dizer que o conteúdo não possa servir para complementar a formação dos sujeitos. Temos um exemplo de como questões que exigem memorização de informações também podem fomentar uma aprendizagem mais complexa:

Figura 2 – Questão 49, 2014, UFPR

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.

Fonte: UFPR (2014)

A questão trata de missões jesuíticas e exige que o aluno saiba os objetivos delas. Em teoria, essa memorização é o foco da questão, mas, em uma leitura com um olhar mais atento, é possível destacar pontos importantes. Por exemplo, o texto-base discute de forma rápida conceitos importantes, como a diferença de aldeia e aldeamento. Além disso, a resposta vai além do que é perguntado, pois apresenta os objetivos das missões e complementa esses objetivos com as consequências desses eventos históricos.

Nesse sentido, entender motivações dos fenômenos históricos, além de causas e consequências, é mais relevante do que apenas memorizar uma sequência de acontecimentos, ainda que o enunciado tenha foco em cobrar o conhecimento sobre informações pontuais, como os objetivos das missões.



Assim, as questões nas quais identificamos o foco na memorização também podem ser utilizadas para reflexões mais complexas, dependendo da abordagem. Mesmo que na bibliografia examinada para este trabalho fique claro que a simples memorização é algo negativo no Ensino de História, e até um aprendizado mais rudimentar se comparado com as formas mais complexas de assimilação do conhecimento, tentaremos não taxar a memorização como algo totalmente desnecessário.

Nossa hipótese inicial de investigação era que o Enem traria 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.

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. Mas notamos que algumas questões exigem que se memorize muitas características de um tempo ou de um acontecimento histórico, aumentando, assim, o quanto se exige do aluno.

É importante destacar que o Enem também exige a memorização, mas não na mesma forma do vestibular, pois exige que os alunos tenham conhecimento de conceitos e contextos históricos para conseguir um desempenho melhor.

Outra reflexão importante sobre a aprendizagem consiste no entendimento de que a reflexão histórica permite compreender o passado para além do senso comum. Conforme Peter Lee (2006), ao converter o processo de ensino num percurso investigativo e reflexivo, torna-se possível que os alunos superem visões de mundo baseadas em percepções imediatas, superficiais.

Para isso, é importante também entender que o passado histórico não consiste em um conjunto difuso de saberes mais ou menos consensuais, mas em um campo de disputas de narrativas aberto ao questionamento permanente, para que se possa ir além das respostas baseadas em lógicas do nosso tempo, possibilitando o desenvolvimento de ideias mais complexas, como a capacidade de desenvolver a empatia e a contextualização histórica (LEE, 2006).

Não é possível identificar se as questões possuem base no saber científico apenas pela leitura delas, pois o conhecimento proveniente dessas questões não está disponível. Ou seja, nas questões não constam as referências que o elaborador utilizou para criar o exercício, pois o que os candidatos utilizam como base é a lista de conteúdos disponibilizados nos Manuais do Candidato, não uma bibliografia específica.



Uma aproximação entre produções científicas e exames vestibulares poderia ocorrer através do uso incisivo de referências bibliográficas, com citações diretas e proposições de reflexões a partir de aportes historiográficos específicos. Contudo, o uso de citações, por exemplo, não é uma prática muito recorrente no saber escolar.

Esse tipo de prática afasta o entendimento de que a história é um conhecimento derivado de investigações, reflexões e debates, pois, muitas vezes, o que se transmite é a ideia de uma história como retrato opaco e direto de um passado amplamente conhecido e não controverso.

As questões que não citam bibliografia fornecem informações prontas para o aluno, sem que seja mostrado algum respaldo teórico. Isso é exemplificado na Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Questão 04, UEM, 2016

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.

Fonte: UEM (2016)

O texto-base dessa questão traz informações sobre a Inconfidência Mineira. Essas informações não citam fontes, por mais que sejam características gerais amplamente conhecidas sobre esse tempo histórico. Já nas alternativas estão outras afirmações sobre esse acontecimento histórico, e também não são citadas as fontes; por isso, não permitem discussões sobre sua origem, dando uma ideia de que elas fazem parte

do senso comum. É importante ressaltar que, dos cinco anos de provas do Enem que foram analisados, todas elas apresentaram textos ou figuras referenciadas.

Quadro 2 – Questões de vestibulares que não citam fontes

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

Fonte: Os autores (2020).

Pelo Quadro 2 é possível verificar quantas questões sem referências explícitas podemos encontrar em cada vestibular, lembrando que essa análise é de todos os anos do recorte temporal da pesquisa. O principal destaque é do vestibular da UEPG, com 32 questões que não citam textos bibliográficos ou fontes, dado que não afirma que essas questões não são baseadas em uma Ciência da História, mas que pode transmitir certa confiabilidade para o estudante. Esse total é significativo em relação ao total de questões, 33. Ou seja, apenas 1 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 possui: questões sobre acontecimentos atuais dentro das questões de História. Treze questões foram encontradas nesse formato, a exemplo da Figura 4, na sequência:

Figura 4 – Questão 48, UEPG, 2017

- 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.

Fonte: UEPG (2017).

Essas questões trazem questionamentos sobre acontecimentos atuais e não trazem nenhuma reflexão que exija uma efetiva compreensão temporal, assim como nenhum procedimento de análise fundado na epistemologia da ciência histórica. Não há, nessas questões, nenhuma reflexão sobre uma História do Tempo Presente, apenas uma exigência de memorização de acontecimentos atuais. Ainda que, nesse ponto, haja uma potencialidade, pois essas questões podem favorecer reflexões e análises mais condizentes com abordagens históricas, em vez de apenas exigir que os candidatos “estejam informados”.

A produção da imprensa 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 “atualidades” é importante, por que não tratá-lo 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?

Enfim, nesse tópico destacamos como muitas provas simplificam a noção de saber histórico, o que pode estar relacionado com a forma como o Ensino de História acontece nas escolas. Também é possível destacar que, em alguns exemplos, a citação de fontes ou bibliografia é meramente ilustrativa, apenas servindo como texto a ser interpretado ou para inserir o aluno em um contexto histórico, sem uma efetiva imersão nas análises que o texto possibilita.

Potencialidades para avaliação da aprendizagem histórica no Enem e em provas vestibulares

Segundo Bodo von Borries (2016), a capacidade de historicizar a própria realidade é um aspecto relevante para a aprendizagem histórica. Para tal, é necessário que se desenvolva a habilidade, ou competência, de se formular perguntas que problematizem aspectos do cotidiano, conflitos sociais, questões de identidade, entre outras, de forma a buscar respostas fundamentadas em análises temporais.

Em um primeiro olhar, é possível inferir que as avaliações já possibilitam ao aluno fazer perguntas, afinal, uma avaliação é um conjunto de perguntas. Isso não é precisamente uma competência do pensamento histórico (VON BORRIES, 2016), pois trata-se apenas da dinâmica de uma avaliação de múltipla escolha.

Mas a identificação de questões que possam efetivamente levar o aluno a fazer perguntas históricas foi um desafio. Das todas as provas pesquisadas, em três instituições foi possível encontrar exercícios com potencial para que o aluno faça perguntas: a do Enem e as dos vestibulares da UEL e da UFPR. No Enem foram encontradas treze questões nesse tópico; no vestibular da UEL, cinco questões; e no vestibular da UFPR,

quinze questões.

No Enem, alguns elementos se destacam nesse sentido. O primeiro é a crítica da 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 à questão, como no exemplo a seguir.

Figura 5 – Questão 06, Enem, 2015

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.

Fonte: INEP (2015).

A fonte utilizada é uma crônica de época da narrativa de um português sobre os indígenas. Apenas citar uma fonte histórica não faz com que o aluno possa fazer perguntas, mas a maneira como 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, a posição dele naquele contexto. Na alternativa correta (d), afirma-se 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 também possibilitar que o aluno formule questionamentos.

Uma outra potencialidade está no uso de charges. A narrativa satírica das charges por si só pode ajudar o aluno a criar questionamentos, pois sua crítica da realidade já faz isso.

Figura 6 – Questão 19, Enem, 2015

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.

Fonte: INEP (2015).

claras de um tempo e outro, tentando relacionar acontecimentos atuais com o passado; por exemplo, a questão do vestibular UFPR, a seguir:

Figura 7 – Questão 24, UFPR, 2015

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.

Fonte: 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 150 anos de intervalo. Cabe destacar que, nessa questão, o evento presente não está isolado temporalmente, ele é colocado junto a um acontecimento histórico similar, de maneira a entender permanências e pequenas mudanças nos discursos.

O segundo tipo de questão é o daquelas que possuem assuntos que impactam no presente sem citar o presente de forma explícita. Esses exemplos são mais comuns nas avaliações, e isso acontece porque não é necessária uma elaboração complexa da questão, a simples menção do assunto já pode fazer com que o aluno faça uma reflexão no presente.

Por exemplo, a questão da ditadura militar no Brasil. Depois da redemocratização, esse tema vem sendo amplamente discutido na sociedade em geral. O argumento aqui é que alguns temas, aqueles que trazem uma herança mais nítida na sociedade contemporânea, por si só já podem levar o aluno a construir relações temporais, favorecendo uma orientação histórica.

Um terceiro tipo de questão que pode levar à orientação histórica são aquelas que abordam conceitos essenciais de história, como no caso de uma questão sobre identidade. A reflexão sobre esse tipo de exercício 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 o aborda:

Figura 8 – Questão 30, Enem, 2014

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.

Fonte: INEP (2014).

A questão busca verificar 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 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, é possível responder à questão sem dificuldade. A contribuição dessa questão para as reflexões desse tópico está em entender que esses conceitos importam porque eles possuem seu valor no presente.

Um último aspecto a ser destacado como potencialidade para as provas de larga escala é o caráter multiperspectivado do conhecimento histórico. Isso, porque reconhece-se o caráter provisório e parcial das explicações históricas, ao mesmo tempo que se vislumbra a possibilidade de uma aprendizagem mais aberta à escuta e à compreensão da multiplicidade de identidades e de visões de mundo existentes (VON BORRIES, 2016).

Não se trata de defender um relativismo de pontos de vista, mas apenas entender que a multiperspectividade histórica é um passo importante para uma aprendizagem mais complexa e sofisticada. Assim, entendemos que há, no Enem e nos exames vestibulares, potencialidades para explorar esse aspecto do pensamento histórico, apesar de pouco exploradas.

Um último destaque desse tema são as questões que possuem leituras diferentes sobre o mesmo acontecimento. 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.

Figura 9 – Questão 42, Enem, 2014

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:

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

Fonte: INEP (2014).

Essa questão é bem simples, o aluno precisa entender qual é o foco das duas narrativas colocadas. O primeiro texto destaca a posição de um jornalista favorável ao golpe militar. Essa opinião, além de pertencer a uma época, pertencia a uma visão de um autor ligado a um jornal em circulação durante esse regime, em uma época em que as críticas jornalísticas ao regime eram censuradas. Explorar essa dimensão, sobre a circulação da informação no período e o significado da fonte, já traria elementos interessantes para análise histórica. Mas a exigência é apenas para interpretar o texto, não há grandes reflexões históricas que o aluno precise fazer para responder.



Também é possível notar que o texto é carregado com justificativas para o apoio ao governo militar, destacando avanços econômicos e 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 e com determinados interesses.

E tudo isso pode ser discutido se a história for entendida como uma construção e não apenas como fatos e visões simplistas. Mas, nessa questão, foi encontrada apenas uma inserção de divergência de opinião. Essa discussão foi necessária para entender que a potencialidade para uma discussão histórica daquele pequeno recorte de texto é muito grande, e a forma utilizada busca simplesmente se certificar que o aluno sabe 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 histórico e não apenas uma habilidade interpretativa de textos.

Mas, além disso, a colocação desses recortes juntos deixa a questão mais complexa do que somente dois posicionamentos que divergem. Como já falamos aqui, quando se lê o texto I, identificam-se 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.

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

Entretanto, podemos destacar que, ao serem colocadas duas narrativas que divergem sobre o mesmo período, isso também demonstra que não há uma unanimidade sobre determinado evento histórico e que cada interpretação se relaciona a valores e

interesses. 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 o objetivo principal e, por isso, não é garantido que esse exercício aconteça.

Enfim, não encontramos questões que tratassem especificamente do saber histórico multiperspectivado, e aquelas que poderiam gerar discussões sobre pontos de vista diferentes sobre um mesmo acontecimento 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.

Considerações Finais

A partir do preceito de que o Enem e os vestibulares influenciam o ensino escolar, nosso trabalho buscou compreender como esses exames abordam o conhecimento histórico, analisando algumas fragilidades e potencialidades na avaliação de uma aprendizagem histórica direcionada para a construção da literacia e o desenvolvimento das competências do pensamento histórico.

Observamos que os vestibulares de universidades – e, em certa medida, também o Enem – priorizam a memorização do conteúdo histórico, tratado de forma superficial e sem contextualizações e debates historiográficos, como um passado fixo e isolado no tempo, ou seja, as questões de história exigem, em geral, que os alunos tenham decorado muitos acontecimentos e contextos históricos, contribuindo pouco para fomentar a literacia e o pensamento históricos.

Esse resultado confirma visões trazidas por outros pesquisadores que estudaram esses exames anteriormente, quando afirmam que, via de regra, vestibulares são apenas provas de memorização. Entretanto, além disso, essa pesquisa gerou outros resultados, pois a grande maioria das questões pesquisadas, especialmente as dos vestibulares, trazem exigências relacionadas à aprendizagem histórica tratada como acúmulo de informações, mas não é só isso.

Algumas questões fazem reflexões históricas mais complexas, relacionam o passado com o presente, comparam épocas, discutem conceitos de reconstituição histórica, trazem visões conflitantes, entre outras possibilidades. Com isso, podemos compreender que existem potencialidades. Mas, se as questões podem ser mais complexas ao mostrarem que a história não é apenas um emaranhado de acontecimentos do passado, por que não ser dessa forma sempre?

Obviamente, ao evidenciarmos as potencialidades das provas em mobilizar determinadas aprendizagens, não afirmamos que isso ocorrerá efetivamente. Isso

porque essas avaliações têm o objetivo de testar e selecionar os alunos/candidatos, não de se converterem numa experiência de aprendizado. Entretanto, quando fazemos essa análise, é justamente para entender o que se avalia nessas provas, ou seja, que tipo de aprendizagem é estimulada e esperada, pois seria injusto apenas afirmar que esses exames, no fim, são provas que não avaliam nada, sem uma análise contextual mais profunda.

Há diversos aspectos sobre a elaboração desses exames que não foram aprofundados nesse artigo, como a formação e o perfil dos elaboradores e as metodologias utilizadas pelas universidades para sua elaboração e aplicação. Também não aprofundamos esses aspectos em relação ao Enem, em virtude dos limites deste artigo. Contudo, cabe ressaltar que, ao tomar essas provas como objetos de análise e reflexão, de alguma forma estamos buscando diagnosticar visões sobre aprendizagem histórica presentes na cultura escolar e que circulam na sociedade.

Se grande parte das universidades brasileiras, como as pesquisadas neste artigo, fomentam investigações históricas avançadas, produzindo conhecimentos históricos profundos e complexos, baseados na desnaturalização e problematização do passado, assim como na análise das suas relações com o presente, por que isso não se reflete na elaboração dessas provas?

Essa é uma questão ampla e difícil de ser respondida sem uma investigação mais profunda, pois há muitos fatores envolvidos nessa relação entre o que a universidade produz e como ela seleciona seus ingressantes. Além disso, o próprio Enem, como política pública educacional, reflete visões e expectativas em relação ao conhecimento histórico que precisam ser melhor compreendidas e investigadas. Esses temas podem ser objeto de pesquisas futuras. Contudo, por ora, entendemos que o presente artigo cumpriu seus objetivos.

Referências

FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível. *In*: ESTADO da Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2014. p. 290-303.

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

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Provas e Gabaritos*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 4 jan. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Provas e Gabaritos*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 4 jan. 2020.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 131-150, 2006.

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

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

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

UEM - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão do Vestibular Unificado. Maringá: UEM, 2016. Disponível em: <https://www.cvu.uem.br/>. Acesso em: 4 jan. 2020.

UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. *Vestibular*: edições anteriores. Ponta Grossa: UEPG, 2017. Disponível em: <https://cps.uepg.br/inicio/index.php/vestibular/antiores>. Acesso em: 4 jan. 2020.

UFPR-UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Processos seletivos da UFPR*. Curitiba: UFPR, 2014. Disponível em: <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalINC/VestibularesAntiores>. Acesso em: 4 jan. 2020.

UFPR-UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Processos seletivos da UFPR*. Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em: <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalINC/VestibularesAntiores>. Acesso em: 4 jan. 2020

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

Notas

¹Doutorando em Educação (UEPG), Professor da Secretaria de Educação (SEED-PR).

²Doutor em Educação (UFPR), Professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).