RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR LEGITIMADAS PELO PISM DE HISTÓRIA

LAVÍNIA RENATA DE OLIVEIRA TURQUETI[1]
https://orcid.org/0009-0005-6634-0125
laviniarenata10@gmail.com

MARCUS BOMFIM[2]
https://orcid.org/0000-0003-3369-9260
marcus.bomfim@ufjf.br

RESUMO
Este artigo é um desdobramento do projeto de Iniciação Científica intitulado "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos" (UFJF/CNPq). Inseridos na pauta epistemológica pós-fundacional, debruçamo-nos sobre os sentidos atribuídos ao conhecimento histórico escolar (Gabriel, 2016), no que se refere à Cultura Escolar, nas provas de História do Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism/UFJF), de 2004 a 2023. Com impacto regional nas organizações curriculares e práticas docentes, compreendemos esse processo avaliativo como locus privilegiado para reflexão e compreensão do que é ou não legitimado para ser ensinado nas escolas da educação básica no contexto dessa disciplina. A partir das categorias exigências cognitivas e tipos de questões, dedicamo-nos a analisar os itens do Pism por meio das articulações entre enunciados e gabaritos. Diante do predomínio de questões que realizam a manutenção de tradições que associam o processo de ensino-aprendizagem em História à memorização, identificamos mudanças significativas em recortes mais recentes que apontam para a indução de formas mais complexas de se relacionar com o conhecimento histórico escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Avaliação. Cultura Escolar.

ABSTRACT
This article is an offshoot of the Scientific Initiation project entitled "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos" (UFJF/CNPq). Within the post-foundational epistemological agenda, we focus on the meanings attributed to school historical knowledge (Gabriel, 2016), with regard to School Culture, in the History tests of the Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism/UFJF) from 2004 to 2023. With a regional impact on curricular organizations and teaching practices, we understand this assessment process as a privileged locus for reflection and understanding of what is or is not legitimized to be taught in basic education schools in the context of this discipline. Based on the categories cognitive requirements and types of questions, we analyzed the PISM items through the articulations between statements and answer keys. Given the predominance of questions that maintain traditions associating the teaching-learning process in history with memorization, we

1 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - campus Juiz de Fora, Minas Gerais (MG). Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor titular na Faculdade de Educação (FacEd/UFJF).
2 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - campus Juiz de Fora, Minas Gerais (MG). Brasil. Graduanda em Licenciatura em História.

identified significant changes in more recent excerpts that point to the induction of more complex ways of relating to historical knowledge in schools.

KEYWORDS: History Teaching. Test. School Culture.

1. INTRODUÇÃO

Para Carmen Gabriel (2016), a disputa sobre *o que é e o que não é História* legitimada para ser ensinada nas escolas da Educação Básica está em um terreno permanentemente aberto, ainda que algumas políticas atuem no sentido de produzir fechamentos de sentido. Em suas palavras, esse fechamento está "à espera da hegemonização de outras possíveis suturas" (Gabriel, 2016, p. 43). Nessa perspectiva, as disputas e tensionamentos pela atribuição de sentidos à História ensinada ocorrem cotidianamente nas salas de aula, em espaços institucionais e, também, nos processos avaliativos. Nesse jogo político, sublinhamos a posição de destaque da avaliação (da aprendizagem ou de larga escala), afinal, ao operar com fechamentos de sentidos, a avaliação realiza a definição de importância ou desimportância do que acontece durante as aulas.

As perguntas "isso vai cair na prova?" ou "isso vai cair no Enem?", ao contrário de inofensivas, refletem a compreensão coletiva da prova como instrumento de regulação de determinados saberes em detrimento de outros. A resposta dada pelo professor ou professora, nesses casos, estabelece uma relação de poder e possível hierarquização curricular, ou seja, da importância de determinados conteúdos e discussões. No caso da História, tendo em vista a inviabilidade da contemplação da totalidade de todos elementos referentes a este campo, os critérios utilizados nas escolhas produzem significações do que é importante o suficiente para "mensurar" os conhecimentos dos(as) estudantes (Martins, 2011).

Nesse cenário, este artigo se caracteriza como um desdobramento do projeto de Iniciação Científica "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura história e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos", orientado pelo Prof. Dr. Marcus Bomfim, vinculado à Faculdade de Educação (FacEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora - *campus* Juiz de Fora (UFJF). Financiado pelo Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), com duração de cinco anos, a pesquisa contou com a atuação de diversos bolsistas e voluntários, dentre os/as quais, a presente autora, Lavínia Renata de Oliveira Turqueti, atuou durante o último ano.

Por meio desse projeto, buscou-se investigar as articulações entre elementos da cultura histórica e da cultura escolar na hegemonização do conhecimento histórico escolar e das formas de se relacionar com ele em textos curriculares. Esse objetivo deriva do partilhamento do entendimento de que o ensino de História se situa em um "lugar de fronteira" (Monteiro; Penna, 2011), entre os campos da História (Teoria da História e diversas áreas da historiografia) e da Educação (particularmente os campos do Currículo e da Didática).

O principal acervo empírico produzido para a pesquisa foi o conjunto de provas de História do Pism/UFJF, aplicadas de 2004 a 2023. Atualmente, esse processo seletivo é responsável, anualmente, pelo ingresso de 50% dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com cinco cidades de aplicação e um poder de influência regional decisivo, uma vez que atua como instrumento de aferição de conhecimentos escolares (Nascimento, Turqueti, 2024). Desse modo, o projeto teve como objetivo, durante sua trajetória, compreender e refletir sobre o que tem sido legitimado, ou seja, quais sentidos de conhecimento histórico escolar e de aprendizagem histórica estão sendo hegemonizados na prova de História do Pism.

Sendo assim, a partir da compreensão de que a avaliação se constitui como "um processo mediador na construção do currículo" (Martins, 2011, p. 3), entendemos que a escolha desse processo avaliativo permite a construção de um panorama complexo, em um contexto em que os tensionamentos provocados por ela "extrapola as salas de aula, mas, ao mesmo tempo, envolve-as" (Nascimento, Turqueti, 2024, p. 43).

Diante das particularidades desta publicação, intencionamos discutir, dentro de um recorte, quais elementos têm sido hegemonizados nas/pelas provas do Pism no que diz à cultura escolar, com foco nos *tipos de questões e nas exigências cognitivas*. Essas categorias referem-se, respectivamente, à definição da questão a partir do que é articulado em sua estrutura e quais os aspectos cognitivos demandados para formulação ou reconhecimento da resposta/gabarito.

2. METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na perspectiva pós-fundacional[3], o ato de nomear é, invariavelmente, político, dado que qualquer definição pressupõe a significação contingente e provisória "resultante de uma

3 Postura epistêmica que se situa no seio das teorizações sociais de matriz pós-estruturalista e se caracteriza por uma crítica radical ao caráter essencialista e metafísico dos fundamentos que permitem a formulação de enunciados. Nessa teorização, os fundamentos são percebidos como produzidos politicamente. Para mais, ver Laclau (2011), Marchart (2009).

operação hegemônica em meio ao jogo político no qual ela está sendo acionada" (Gabriel, Martins, 2018, p. 229). Dessa forma, inserimo-nos nesta pauta por defendermos que os sentidos atribuídos aos elementos do mundo não partem de essências transcendentais, mas de contingências e processos históricos. Assim, somos parte de disputas de fixação de sentidos ao entendemos que nada é dado por si só, mas definido por meio das relações de poder. Neste trabalho, as avaliações são percebidas como campo de lutas pela hegemonização dos seus próprios significados e daqueles que estabelece sobre a disciplina História e, mais particularmente, sobre o conhecimento histórico escolar.

Segundo Gabriel (2019), o currículo pode ser entendido como um percurso, mas também como o ato de percorrer. Como explanado, a abordagem discursiva aqui mobilizada não parte da defesa de uma definição prévia que prevê as demandas e particularidades que emergem durante a própria trajetória de forma precisa e imutável. Destarte, os processos avaliativos, o currículo e o ensino de História não são previamente estabelecidos, mas fixados com fechamentos precários de possíveis fundamentos. Esse jogo de linguagem não é equivalente a "anarquismos epistemológicos" (Ávila, 2021), mas obedece às lógicas do que pode ou não ser considerado verdadeiro em cada tempo-histórico (Martins, 2019).

Diante disso, percorremos a pesquisa abertos a mudanças e outras possibilidades. Debruçamo-nos sobre vinte anos de provas de História do Pism, no intervalo do ano de 2004 ao de 2023, recorte estabelecido a partir da disponibilidade da documentação no site da COPESE. No momento inicial, todas essas provas podiam ser encontradas diretamente na consulta virtual. Apesar da construção de categorias e subcategorias de análise prévias, o contato com o acervo empírico exigiu uma ressignificação da organização anterior, de lógicas pautadas em Luiz Antônio Marcuschi (2009) e Jurjo Torres Santomé (2017) nos casos de, respectivamente, *tipos de questões e exigências cognitivas.*

Durante o processo de leitura e categorização dos enunciados e gabaritos, as definições marcadas por forte influência da taxonomia de Bloom[4], se mostraram insuficientes para as particularidades da avaliação utilizada. Muitas vezes, tornou-se necessário a marcação como "outra", o que não era a intenção do nosso projeto. Ainda que compreendemos a impossibilidade de atender a todas especificidades, apostamos na possibilidade de nomeação pela definição de um "ponto nodal" capaz de anular as demais diferenças diante das características comuns (Oliveira, Lopes, 2011, p. 35). Por isso,

4 A Taxonomia de Bloom é um instrumento que objetiva a identificação e declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo, no que se refere à aquisição do conhecimento, competências e atitudes (Ferraz, Belhot, 2010).

mapeamos as características apresentadas por todas as questões e indicamos novas formas de nomear, a partir da releitura dos referenciais teóricos iniciais.

No caso dos *tipos de questões*, estruturamos as subcategorias, sem possibilidade de sobreposição, da seguinte forma:

TABELA 1 - Subcategorias do *tipos de questões* e suas definições.

Autoevidentes	São aquelas que se respondem em sua estrutura, seja pela formulação da pergunta ou em possíveis suportes. Demandam apenas uma cópia ou transcrição daquilo que foi enunciado para se constituir uma resposta.
Inferenciais	São aquelas que mobilizam a interpretação intratextual e a análise de elementos textuais (“decodificação” de textos, análise de imagens, interpretação de fontes e etc.), para a estruturação de uma resposta.
Problematizadoras	São aquelas que mobilizam problematizações/justificativas/subjetivação do aluno em articulação com conhecimentos externos/gerais, para a elaboração de uma resposta autoral.
Conteudistas	São aquelas que mobilizam APENAS conhecimentos externos/gerais do aluno para a estruturação de uma resposta, voltada para a memorização.
Compreensivas	São aquelas que mobilizam conhecimentos gerais/externos do aluno, vinculada à interpretação intratextual e/ou análise de elementos textuais.

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Ao contrário, entendemos que as exigências cognitivas permitem sobreposições, uma vez que podem ser mobilizadas simultaneamente, como apresentado a seguir:

TABELA 2 - Subcategorias das *exigências cognitivas* e suas definições.

Conhecer	Refere-se às questões que exigem, exclusivamente, alguns tipos de conhecimentos prévios dos conteúdos articulados na pergunta, ou seja, quaisquer enunciados que prefigurem algum tipo de reconhecimento, definição, conceituação, identificação e/ou descrição.
Analisar	Refere-se às questões que exigem elaborações mais complexas sobre o que é apresentado pelo enunciado, tal qual explicações, comparações, conexões e/ou diferenciações com outros conteúdos/contextos e/ou temporalidades, compreensão dos processos históricos. Não se limitam à memorização de conceitos e definições.
Aplicar	Refere-se às questões que exigem a compreensão de gráficos, mapas e outras informações/tabelas numéricas para a identificação do gabarito, diz da utilização de cálculos (soma, subtração, divisão) e/ou leituras/interpretações matemáticas e/ou lógicas.
Avaliar	Refere-se às questões que requerem a exposição e mobilização de conhecimentos prévios e experiências dos/as alunos/as vinculados à problematização, julgamentos e conclusões que considerem suas subjetividades.
Criar	Refere-se às questões que exploram os aspectos criativos em torno das elaborações de respostas, contemplando a formulação de hipóteses. Evidencia-se a criatividade como um elemento capaz de direcionar a novas problematizações a partir do que foi exigido pelo enunciado.

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Antes de nos dedicarmos à reflexão e apresentação sobre os resultados obtidos, cabe destacar que esses elementos são atribuídos à cultura escolar por integrarem um conjunto de normas que organizam os espaços escolares. A escola deixa de ser percebida exclusivamente como local de transmissão de conhecimentos científicos externos e pode ser

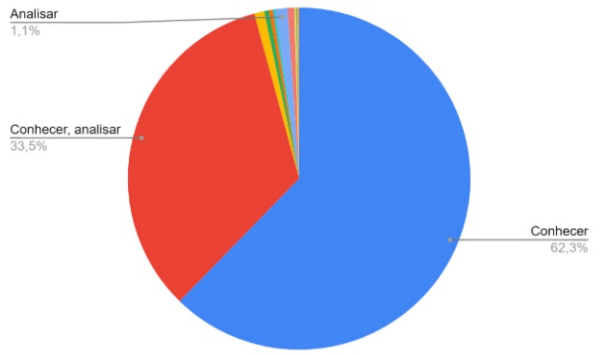
entendida como uma “arena cultural” com diferentes forças e demandas sociais (Gabriel, 2008). Diante disso, percebemos as categorias aqui trabalhadas como específicas dessa cultura, das normas e práticas estabelecidas nas relações entre os docentes, discentes e toda a comunidade escolar. Diferentemente das atribuídas à cultura histórica, percebidas como constituintes das formas de organização disciplinar e específicas deste saber científico. Por fim, cabe mencionar que, ainda que sejam mobilizadas separadamente, elas são imbricadas e produzem sentidos uma sobre a outra.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A análise de cada categoria resultou na construção de gráficos a partir do vasto acervo empírico. As informações produzidas colaboraram na constituição de um panorama do que é/está sendo e o que não é/não está sendo legitimado como modo de se relacionar com o conhecimento histórico escolar nas provas de História do Pism. Dessa forma, o estabelecimento desse corte impacta como essas categorias são trabalhadas (ou não) pelos currículos institucionais e aqueles tecidos cotidianamente pelos professores e pelas professoras de História do Ensino Fundamental II e, principalmente, Ensino Médio.

Primeiramente, o mapeamento das *exigências cognitivas* (ver Gráfico 1) evidencia a predominância da subcategoria “conhecer” desarticulada às demais. Com sua recorrência em 62,3%, em um intervalo de vinte anos, dos enunciados e gabaritos analisados, entendemos que existe a manutenção da percepção da disciplina vinculada exclusivamente à memorização de conteúdos prévios e externos às avaliações, como datas, nomes e outros processos. A partir da defesa de um ensino de História que exerça a função social de formar leituras políticas do mundo comprometidas com a democracia (Martins, 2023), essa configuração se apresenta como um desafio a ser superado.

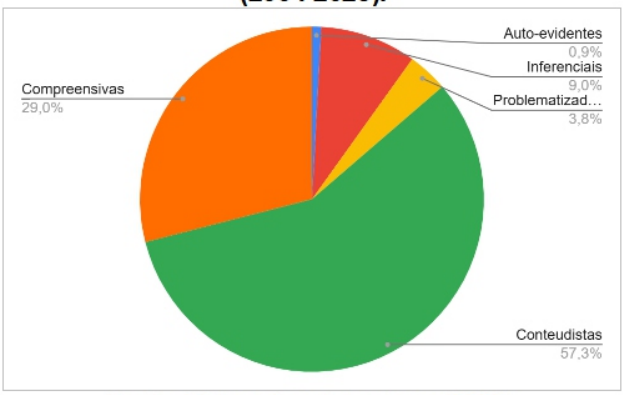
Gráfico 1 - Mapeamento das exigências cognitivas (com sobreposição) nas provas de História do Pism (2004-2023).



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Do mesmo modo, os *tipos de questões* reforçam a dimensão de "decoreba". Nesse cenário, as "conteudistas" ocupam 53,7% (ver Gráfico 2) do conjunto de questões, o que resulta na sua relevância frente às demais subcategorias. Ambos os gráficos apresentam que, quando as questões não são articuladas em prol de elementos a serem recordados durante a avaliação, recorrem a processos que mesclam com a interpretação ("compreensivas" e "conhecer, analisar") ou não ("inferenciais" e "analisar").

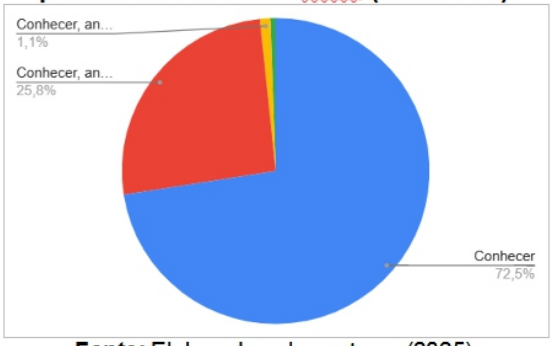
Gráfico 2 - Mapeamento dos *tipos de questões* nas provas de História do Pism (2004-2023).



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

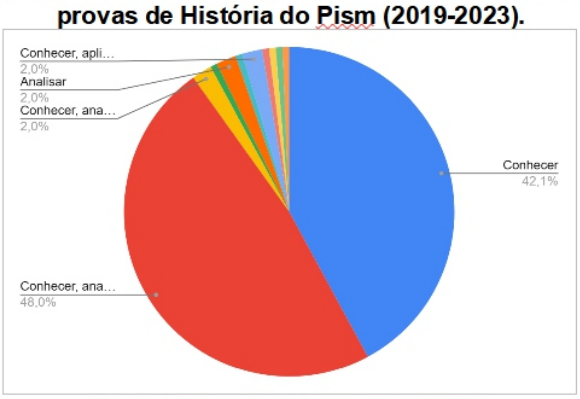
No entanto, é possível notar que, ao nos aproximarmos de recortes temporais mais recentes, existe uma mudança significativa na organização das questões nas duas categorias trabalhadas. Sendo assim, há um deslocamento na forma de induzir formas de se relacionar com o conhecimento histórico escolar. No caso das *exigências cognitivas*, a articulação de duas ou mais subcategorias aumentou significativamente dos primeiros cinco anos (ver Gráfico 3) para os últimos (ver Gráfico 4). Somado a isso, os *tipos de questões* também são mobilizados com mais variedade (ver Gráfico 5), com a presença de questões "problematizadoras" (5,2%), as quais podem subverter tradições do código disciplinar da História (Cuesta Fernández, 2009) que pouco contribuem para aprendizagens mais democráticas (Martins, 2020) (ver Gráfico 6).

Gráfico 3 - Mapeamento das *exigências cognitivas* (com sobreposição) nas provas de História do Pism (2004-2008).



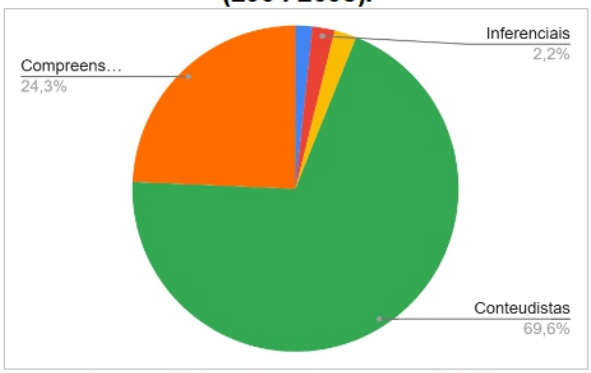
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Gráfico 4 - Mapeamento das *exigências cognitivas* (com sobreposição) nas provas de História do Pism (2019-2023).



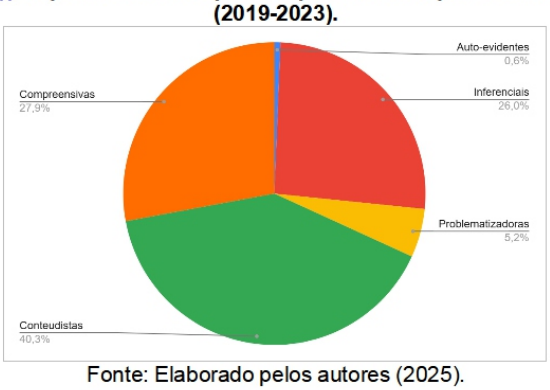
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Gráfico 5 - Mapeamento dos *tipos de questões* nas provas de História do Pism (2004-2008).



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Gráfico 6 - Mapeamento dos *tipos de questões* nas provas de História do Pism (2019-2023).



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

No período apresentado pelos gráficos houveram mudanças que possibilitaram conexões mais amplas e complexas, as quais oportunizam brechas para articulações temporais e axiológicas mais potentes. Ainda que isso não iniba a presença exígua de questões “problematizadoras” ou que articulem o “criar”, essas transformações indicam o

investimento de outros sentidos de aprendizagem em História. Como nos percebemos dentro de uma perspectiva que entende que "ensinar História significa assumir um compromisso político com a multiplicidade do mundo e a transformação social" (Ragon, 2025, p. 13), acreditamos que o Pism se apresenta como um desafio neste jogo político e no seu potencial para a formação de leituras para mundos outros. Afinal, se a avaliação participa e constrói currículo, ele também assume essa responsabilidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O breve recorte apresentado mostra como as provas de História do Pism se configuram, simultaneamente, como espaço de disputa por formas de legitimar aprendizagens da História, mas também como resultado dessas disputas. Os elementos da cultura escolar que serviram de análise ao longo do texto repercutem heranças de como a escola se organiza como instituição educadora e como isso reverbera na configuração dos conhecimentos legitimados para serem ensinados, aprendidos e avaliados. No entanto, os movimentos apresentados pela análise apontam para formas outras de relançar essa herança, na direção de formas mais complexas e plurais de se relacionar com os conhecimentos escolares.

No caso do conhecimento histórico escolar, ainda que de forma mais lenta do que gostaríamos, os movimentos identificados ao longo da trajetória do Pism de História sinalizam deslocamentos em relação à visão quase hegemônica da disciplina História como "decoreba". Trata-se de um indício que alimenta uma esperança de que o conhecimento histórico escolar seja menos um objeto a ser internalizado do que fluxos de subjetivações que contribuam para a produção de leituras políticas do mundo, por meio de reflexões temporais, calcadas no respeito à multiplicidade de formas de ser e de habitar o mundo. E, apostamos, isso tem a ver com as formas como as avaliações induzem as relações com esse conhecimento.

5. REFERÊNCIAS

ÁVILA, Arthur Lima de. O que significa indisciplinar a História? In. ÁVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando Nicolazzi; TURIN, Rodrigo (Orgs.). **A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico.** 2ª ed. (rev.). Vitória: Milfontes, 2021.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de uma disciplina escolar: la historia.** Barcelona: Pomares-Corredor, 2009.

FERRAZ Ana Paula do Carmo Marcheti, BELHOT Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: Marieta de Moraes Ferreira; Margarida Maria Dias de Oliveira. (Org.). **Dicionário de Ensino de História.** 1ed.Rio de Janeiro: FGV, 2019a, v. 1, (p. 72-78).

GABRIEL, Carmen Teresa. Escola e culturas: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-46.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MARCHART, O. El pensamiento político posfundacional: La diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. A (Im)Possibilidade da Avaliação no Ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à Didática da História. EDUCAÇÃO EM REVISTA (ONLINE), v. 36, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698227098. Acesso em: 30 de out. 2025.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas. FRONTEIRAS: REVISTA CATARINENSE DE HISTÓRIA, v. 41, p. 53-68, 2023.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (Re)Significando a Avaliação no Ensino de História. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH - Associação Nacional de História, São Paulo: ANPUH-SP, 2011. Disponível em: (RE)SIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS A avaliação e o currículo são elementos. Acesso em: 30 de out. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: Ensino de História: saberes em lugar de fronteira | Educação & Realidade. Acesso em: 30 de out. 2025.

NASCIMENTO, Hiago Gonçalves Dias do; TURQUETI, Lavínia Renata de Oliveira. Um passado ensimesmado: breves reflexões acerca das temporalidades hegemonizadas nas provas de História do PISM. In: Anais da XL Semana de História da UFJF, 2024, Juiz de Fora. Disponível em: Anais da XL Semana de História da Universidade Federal de Juiz de Fora – 2024.. Acesso em: 30 de out. 2025.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural. In: José Gimeno Sacristán (Org.). Los contenidos, uma reflexión necessária. 1a ed. São Paulo: Cortez; Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 2017. p. 91-102.

RAGON, Maria Beatriz de S. Thiago. Produzindo raízes profundas: uma análise do lugar do ensino de História no currículo de Pedagogia. Juiz de Fora, 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2025.