



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luiz Antonio Nunes Cavalcanti

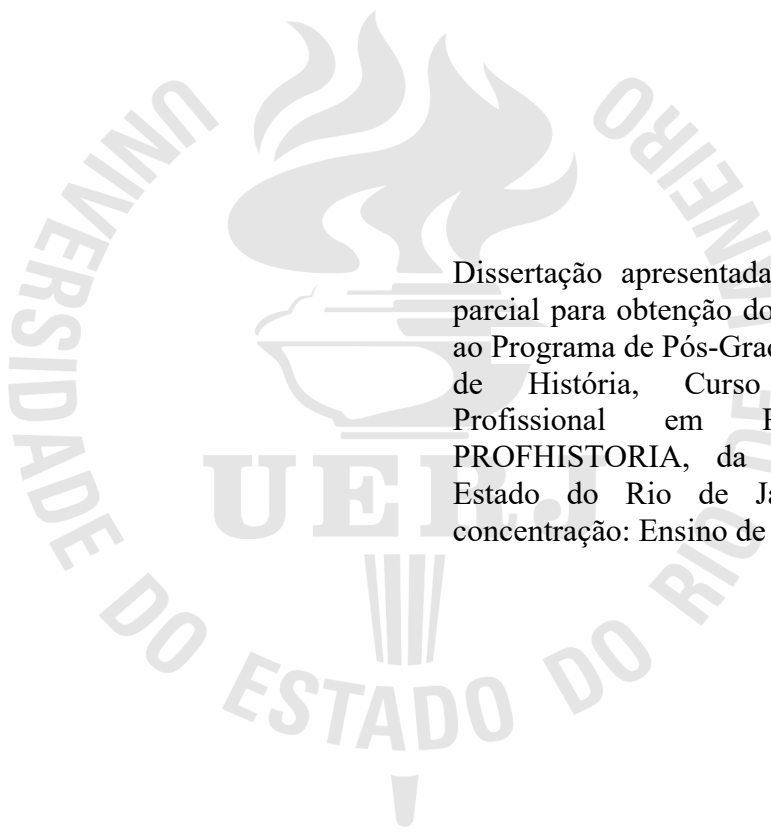
**Currículo, avaliação e ensino de história: diálogos a partir do vestibular da
UERJ**

São Gonçalo

2024

Luiz Antonio Nunes Cavalcanti

Currículo, avaliação e ensino de história: diálogos a partir do vestibular da UERJ



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C377
TESE

Cavalcanti, Luiz Antonio Nunes.

Currículo, avaliação e ensino de história: diálogos a partir do vestibular da UERJ / Luiz Antônio Nunes Cavalcanti. – 2024. 135f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Currículos – Teses.
3. Currículos – Avaliação – Teses. 4. Prática de ensino – Teses.
5. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Vestibular – Teses.
I. Wanderley, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.
III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 93(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luiz Antonio Nunes Cavalcanti

Currículo, avaliação e ensino de história: diálogos a partir do vestibular da UERJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 21 de junho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof. Dr. Diego Bruno Velasco
Faculdade de Educação – UFRJ

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, irmão e avós, que incentivam meus estudos desde pequeno de diferentes formas, em especial ao meu avô, camponês, imigrante, com ensino fundamental incompleto, meu primeiro professor de História, que sempre educou a partir dos exemplos de sua caminhada.

Agradeço ao programa de pós-graduação em ensino de História / PROFHISTÓRIA, seus funcionários e professores que me possibilitaram entrar em contato com um universo tão diversificado de conhecimentos acerca do Ensino de História.

À professora Márcia de Almeida Gonçalves que no exercício de sua docência e participação na banca do vestibular foi sempre exemplo e colaborou com sua orientação e apoio para construção desse trabalho. Primeira pessoa a quem comuniquei o interesse nesse objeto de pesquisa. Obrigado pelo incentivo e aceite em participar da banca.

Ao professor Diego Bruno Velasco pela ajuda, estímulo, cuidado com as palavras e, sobretudo, pelo companheirismo desde os tempos de UFF.

À professora Sonia Wanderley pela orientação, e, sobretudo, pela paciência e constantes palavras de encorajamento para a conclusão desse trabalho. Como orientadora, jamais desconsiderou minha atividade docente e sempre a valorizou como um ponto importante para realização do meu trabalho. Em muitos momentos, de perto ou à distância, até mesmo nas férias, sua confiança em meu trabalho me fez prosseguir.

Aos meus companheiros do programa de Mestrado pelo constante apoio e solidariedade, especialmente aos amigos Matheus Viug, José Netto, Felipe Fazolino e Pedro Baptista.

Aos meus ex-alunos e hoje amigos mestres como João Gonzalez e João Vitor Hugo, pelo incentivo para que eu fizesse esse mestrado.

Aos professores que atenciosamente cederam seu escasso tempo livre para me concederem as entrevistas que serviram de base para essa dissertação.

Ao professor Marcus Dezemone pelas aulas, dicas e itens exemplares que me levaram a aprender, ensinar e avaliar a partir de questões cujo formato e o conteúdo se encontram a serviço de fins pedagógicos potentes.

Aos meus alunos e alunas, que há mais de vinte anos me ajudam a dormir tarde e acordar cedo, pensando nas melhores formas de resolver todo tipo de questões, ensinar e fundamentalmente, aprender.

À minha melhor amiga e esposa Beatriz, pelas leituras, debates, incentivos, afagos, paciência, temperos e os muitos momentos que subtraí de nosso convívio para dar conta das demandas desse Mestrado e, sobretudo, pelo amor inabalável que nos une.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil - Código de Financiamento 001.

Avaliar a aprendizagem tem sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir este princípio: se tivermos de elaborar provas que sejam bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa.

Pedro Vasco Moretto

RESUMO

CAVALCANTI, Luiz Antonio Nunes. *Curriculo, avaliação e ensino de história: diálogos a partir do vestibular da UERJ*. 2024. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

O objetivo deste trabalho é investigar os impactos que o vestibular independente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), aplicado a partir do ano 2000, efetua na interpretação das prescrições curriculares oficiais e na prática docente dos professores de História do Ensino Médio. Para tal, foram avaliados autores do campo de ensino de História e entrevistados docentes de História utilizando a metodologia da História Oral, como estratégia de compreensão da percepção que tais professores teriam sobre os exames, o entendimento da proposta de avaliação ali presente e sobre as possíveis mudanças curriculares e metodológicas que o exame tenha ou não promovido no exercício de sua docência. Dialogamos com a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball com o foco no ciclo da prática, que considera que a aplicação das orientações curriculares depende sempre da agência de diferentes sujeitos de uma comunidade disciplinar que as ressignificam para a orientação do trabalho pedagógico. Através de uma proposta de aula-oficina de elaboração de itens com base no modelo adotado pela UERJ, calcada nas ideias de Izabel Barca, intencionamos colaborar com professores e professoras de História que desejem repensar o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, maximizando a importância de construir suas próprias questões com a parceria de seus estudantes, em prol de uma educação mais democrática, onde os educandos assumem o protagonismo e transformam os processos avaliativos em meios, e não fins, da aprendizagem histórica.

Palavras-chave: ensino de história; saberes históricos no espaço escolar; currículo; avaliação; prática docente; vestibular da UERJ.

ABSTRACT

CAVALCANTI, Luiz Antonio Nunes. *Curriculum, assessment, and history teaching: dialogues based on the UERJ entrance exam*. 2024. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

The objective of this work is to investigate the impacts that the new independent entrance exam of the State University of Rio de Janeiro (UERJ), applied since the year 2000, has on the interpretation of official curricular prescriptions and the teaching practices of high school History teachers. To this end, authors in the field of History teaching were evaluated, and History teachers were interviewed using Oral History methodology as a strategy to understand their perceptions about the exams, their understanding of the evaluation proposal present in them, and the possible curricular and methodological changes that the exam may or may not have promoted in their teaching practice. We engage with Stephen J. Ball's Policy Cycle approach, focusing on the practice cycle, which considers that the application of curricular guidelines always depends on the agency of different individuals within a disciplinary community who reinterpret these guidelines for pedagogical work. Through a lesson-workshop proposal for item creation based on the model adopted by UERJ, grounded in the ideas of Izabel Barca, we aim to collaborate with History teachers who wish to rethink the teaching-learning-assessment process, emphasizing the importance of constructing their own questions in partnership with their students, in favor of a more democratic education where students take on a leading role and transform assessment processes into means rather than ends of historical learning.

Keywords: history teaching; historical knowledge in the school space; curriculum; teaching practice; assessment; UERJ entrance exam.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CSEP	Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DSEA	Departamento de Seleção Acadêmica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	PRÉ-VESTIBULAR: CONCEITOS E REFERENCIAIS TEÓRICOS	18
1.1	Ensino de história	18
1.2	Currículo	19
1.3	Conexões entre a história ensinada, reformas curriculares e as mudanças de perspectiva na ciência histórica	21
1.4	O ensino de História através da matéria prima do fazer histórico: o uso de fontes em sala e os saberes docentes	24
1.5	Vestibular e ensino de história: conexões necessariamente negativas?	27
2	QUALIFICANDO OS EXAMES: A HISTÓRIA DO (NO) VESTIBULAR DA UERJ	31
2.1	Vestibular	33
2.2	Editais e manuais dos candidatos	39
2.3	Questões da 1ª fase	45
2.4	Questões da 2ª fase	49
3	DISSERTANDO SOBRE OS EXAMES: OS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO E O VESTIBULAR	54
3.1	A metodologia da história oral na análise de memórias docentes	55
3.2	O vestibular da UERJ pelo olhar do professor de história	58
3.2.1	<u>William Campos</u>	60
3.2.2	<u>Tárik Abraham e Gabriel Feitosa</u>	64
4	GABARITO COMENTADO: OFICINA DE ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DIDÁTICA DE QUESTÕES DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO COM BASE NO MODELO ADOTADO PELA UERJ	70
4.1	Introdução e objetivos	70

4.2	Justificativas ou os porquês de desenvolvermos tal atividade	72
4.2.1	<u>Para quê avaliar ?</u>	72
4.2.2	<u>O que avaliar ?</u>	73
4.2.3	<u>Como avaliar?</u>	76
4.3	Metodologia ou passo a passo da aula – oficina de elaboração de questões.	80
4.3.1	<u>Passo a passo da oficina proposta para docentes de História no Ensino médio ..</u>	81
4.3.2	<u>Adaptação da aula - oficina para ser realizada com discentes no ensino médio .</u>	82
4.3.3	<u>Diário de bordo experiencial</u>	83
4.3.4	<u>Outras considerações sobre a aula-oficina</u>	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para professores do DSEA e Banca	104
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os professores do ensino médio	105
	APÊNDICE C - Transcrição resumida das entrevistas com os professores	107
	ANEXO A - Conteúdos factuais, conceituais e procedimentais	124
	ANEXO B - Exemplos de questões com suas justificativas e feedbacks	130
	ANEXO C - Dez passos para a elaboração de questões com base no modelo adotado pela UERJ	135

INTRODUÇÃO

Manual do candidato (a leitor desta obra)

O tema desse trabalho é o vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e a sua relação com as orientações curriculares e o ensino de História, a partir dos impactos do exame na prática docente do professor da educação básica, em especial, no ensino médio promovido no Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XXI.

Minha experiência como monitor e professor, iniciada a partir de 2003 em uma pequena e humilde escola particular de bairro, que atendia principalmente aos filhos da classe trabalhadora de Duque de Caxias (a mesma onde cursei todo o ensino médio), nas turmas de terceira série e pré-vestibular, foi muito impactada por tais exames. Antes mesmo de conhecer as leis da educação nas disciplinas da licenciatura em História na Universidade Federal Fluminense, consultava, além dos livros didáticos e dos planejamentos do professor mais antigo da escola, os editais da UERJ e suas provas para refletir sobre o que e como eu iria trabalhar em sala de aula. Em um contexto marcado por inúmeros concursos com perguntas complexas calcadas na “decoreba”, sem problematização a partir de fontes e cheias de “pegadinhas”, os exames da UERJ destoavam. Para além da simples memorização de fatos e nomes, ao problematizar de maneira transdisciplinar diferentes temporalidades, guiadas por uma pluralidade de fontes históricas e ao focar em movimentos sociais e histórias de sujeitos até então subalternizados nas suas presenças (GONÇALVES, 2019) como caminho para ampliação da cidadania e da democracia, suas questões acabaram servindo como referência para o meu planejamento de aulas, projetos e avaliações.

Desde que comecei a lecionar utilizo muitas questões, orientações e características das provas da UERJ de diversas formas. No terceiro ano do ensino médio ou nos preparatórios para o vestibular sempre destaquei as questões para resolver com eles em sala durante a exposição do conteúdo, aproveitando-as também em simulados ou para ajudar a elaborar meus próprios itens. No nono ano do ensino fundamental trabalhava os filmes citados nas provas através de debates, aproveitando esse recurso lúdico estimulado pela LDB e que a UERJ sempre explorou. Nas turmas de primeiro e segundos anos do médio recortava as fontes das questões, retirando enunciados e comandos para guiar parte das minhas aulas. Através de retroprojektor ou data show apresentava mapas, iconografias e discursos citados em provas anteriores no quadro e ia questionando os estudantes sobre o que eles viam e como aquilo se conectava ao capítulo do

livro ou da apostila que iríamos trabalhar naquele dia. Em seguida fazia com que eles elaborassem perguntas para aquelas fontes que eu ia tentando responder com a ajuda de outras fontes primárias ou secundárias e das observações dos próprios estudantes da sala. Ao final da aula mostrava a questão na íntegra como apresentado no vestibular e explicitava os conceitos, conteúdos, competências e habilidades abordados, muitas vezes com o auxílio do gabarito comentado pela própria instituição na revista eletrônica do vestibular, desenvolvida pelo Departamento de Seleção Acadêmica – DSEA/UERJ. Na elaboração das provas confeccionava questões seguindo esse modelo, trazendo novos suportes para os problemas previamente trabalhados ou repetia as mesmas utilizadas em sala aproveitando também parte das perguntas e respostas deles, que muitas vezes riam ao identificarem seus próprios comentários nas alternativas das questões objetivas ou no enunciado dos exercícios discursivos.

Naquele contexto em que o ENEM não possuía o formato e a importância que passou a ter a partir de 2009 e onde quase todos os vestibulares traziam (e a maioria ainda traz) perguntas e respostas gigantes, desdenhando ou fazendo mau uso em quantidade e qualidade de fontes historiográficas, muitas vezes desconectadas do comando e das alternativas, quase sempre na base da “decoreba”, o vestibular da UERJ me estimulava anualmente com um modelo diferente do usual e atento às proposições das legislações de referência. Nesse sentido adotava-se não somente um formato avaliativo diferente (embora ainda somativo por se tratar de um exame de massa) mas também conceitos cruciais como os de cidadania, movimentos sociais e democracia, assim como conteúdos menos eurocêntricos ao selecionarem sempre questões de História da África, dos afro-brasileiros e dos povos originários da América. Para um estudante como eu que frequentou escolas de pedagogia tradicional e bancária, onde o ensino de História se dava através de aulas expositivas ou pela leitura guiada do livro didático de onde saíam quase todas as questões das provas sem qualquer fonte ou contextualização, tal prática citada parecia algo mais interessante e condizente com o que eu aprendia nas faculdades de História e de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), além de gerar resultados mais satisfatórios perante os meus discentes.

Ao conhecer os novos rumos do ensino de História na licenciatura percebi que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio - PCNEM (1999) e as leis 10.639/03 e 11.645/08, sobre o ensino de História da África e dos povos africanos e indígenas no Brasil, que estavam em seu desenvolvimento, eram apropriadas quase que instantaneamente pelo vestibular em questão e que minha prática no ensino médio tentava se adaptar a essas transformações inovadoras por meio das questões que

surgiam e me instigavam nas provas de ciências humanas e História confeccionadas pelo departamento de seleção acadêmica da referida Universidade – DSEA/UERJ.

As reformas promovidas pelo Ministério da Educação - MEC, que criaram o novo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM a partir de 2009, potencializaram um novo formato de exame o qual, resguardadas as devidas proporções, se assemelhava muito ao que o vestibular da UERJ, na sua primeira fase de “qualificação”, já vinha construindo ao longo da primeira década do século, evidenciando a validade daquela proposta como referência para uma grande reforma no que tange aos processos seletivos para o ingresso no ensino superior. Segundo os professores Marcus Dezemone e Ronaldo Duarte (2018) a utilização, por parte do INEP, de colaboradores nas etapas de elaboração, revisão, validação e montagem das suas avaliações, familiarizados com a metodologia de trabalho e com o modelo desenvolvido na UERJ contribuiu para isso, além é claro dos pontos de convergência e das preocupações comuns aos dois testes na área de ciências humanas.

Ao mesmo tempo, a partir das aulas de teoria e metodologia da História no bacharelado, tomei conhecimento das recentes transformações no âmbito da Ciência, propaladas pela escola dos Annales, a História social inglesa, a micro História, a nova História cultural, a História do tempo presente...e reconheci o nome de vários autores citados nas fontes e textos-base da prova (Marc Bloch, Edward P. Thompson, Jacques Le Goff, Carlo Ginsburg...) aferindo que suas perspectivas acabavam norteando a maioria das questões da área de ciências humanas e História.

Esse conjunto de experiências me levou a refletir, neste mestrado profissional, sobre uma possível relação existente entre as transformações da ciência histórica, do currículo de sua disciplina escolar no ensino médio e as novas perspectivas para o ensino e avaliação em História, a partir daquele vestibular. Tal análise ocorre dentro de um contexto de transição para a “nova ordem mundial” e a “nova república” no Brasil, que engendrava uma série de transformações em todos os níveis da vida social. Pois, ao mesmo tempo em que pensávamos em redemocratização, tínhamos que lidar com as mazelas deixadas pelos longos anos de ditadura civil-militar (1964 – 1988) e com os ventos reformistas neoliberais que eram vendidos como solução modelar do capital internacional para a América Latina. Nesse ínterim a educação, sobretudo a básica, se tornou um espaço privilegiado de disputas que iriam se manifestar em âmbitos como o dos movimentos sociais e das políticas públicas para construção de novos currículos, legislações, escolas, estudantes, professores e avaliações.

A pesquisa voltou-se inicialmente para a realização de um levantamento bibliográfico sobre artigos, dissertações e teses que fizessem a conexão entre ciência, currículo, vestibular e

ensino, no campo da História da educação no Brasil. Como não foi encontrado nenhum trabalho que se referisse especificamente às noções de currículo e ensino de História a partir do vestibular da UERJ e em contrapartida identificamos alguns que se debruçavam sobre outros vestibulares estaduais (OLIVEIRA, 2006; MARINS, 2016) e principalmente o ENEM (BERGAMIN, 2013; FERRO, 2018; VELASCO, 2018; BERTUZI, 2020), avaliamos interessante insistir neste objeto, considerando também que a maior parte das pesquisas lidas, feita por historiadores do ensino de História e pedagogos da área de História da educação procuram analisar a apropriação de determinados temas específicos ou abordagens nas questões, impactos negativos dos exames de massa na educação e os reflexos do Enem como política pública federal em um contexto neoliberal. Tais perspectivas, embora dialoguem com nosso tema, não fazem parte dos objetivos desta dissertação.

Sendo assim, desejamos investigar se o vestibular da UERJ, no que se refere à área de ciências humanas, com enfoque especial à disciplina História, pode contribuir em alguma medida na organização dos métodos, práticas, conteúdos e formas de avaliar na educação básica. Tal abordagem não pretende tratar o vestibular enquanto método de ingresso na universidade em si, mas sim entrelaçar sua matriz de competências e habilidades cognitivas, propostas pedagógicas, teorias e metodologias da ciência histórica abordados nos seus exames, conectadas às reformas curriculares que ocorrem a partir dos anos 1990, à prática de ensino dos docentes do ensino médio, no que se refere aos estímulos proporcionados por estas provas para o aperfeiçoamento dos métodos utilizados em sala de aula.

O recorte cronológico leva em conta um modelo de prova da UERJ, conectado a uma forma específica de se pensar e fazer História e as propostas curriculares que ocorreram desde a Lei de diretrizes e bases da educação de 1996. Sob os auspícios da gestão dos professores Fábio Salgueiro, Elisabeth Murad e de seus sucessores Stella Maris e Gustavo Krause na direção do Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA-UERJ), instituição responsável pela elaboração do exame, foram feitas reformas no edital e no processo de elaboração das questões que alteraram sobremaneira as provas objetivas de ciências humanas e as discursivas de História.

Em suma nossa proposta é investigar as possíveis conexões entre as transformações das provas da UERJ, as reformas curriculares e o ensino de História, com foco na prática de ensino do professor de História. Nesse intuito, analisamos os documentos curriculares entre 1996 e 2016 (antes da BNCC, que ainda se encontra em discussão no atual contexto de reforma ou possível revogação do novo ensino médio) e as perspectivas do ensino de História ao longo desse período para avaliar as consequências destas mudanças na reforma empreendida pelo

vestibular na virada do século XX (que sofreu poucas edições de lá pra cá) em seus editais e respectivos exames da área de ciências humanas (exames de qualificação objetivos) e História (exames específicos discursivos).

Tal reflexão nos permitiu refinar nossas demandas em torno de dois interesses particulares deste trabalho: o primeiro deles é interpretar os objetivos e características principais das provas de ciências humanas dos exames de qualificação da UERJ, e discursivas da disciplina História, no que tange ao diálogo com as propostas curriculares oficiais e as premissas atualmente defendidas por autores e autoras do campo do ensino de História. Em seguida pretendemos averiguar como os docentes de História que atuam no ensino médio na cidade do Rio de Janeiro entendem a referida avaliação vestibular, identificando qual a compreensão que eles e elas têm sobre a concepção de conhecimento histórico e ensino de História deste concurso, e como tais provas podem ter contribuído na sua prática docente no ensino básico.

Para realizar tal tarefa, iniciamos o primeiro capítulo buscando definir o campo e o contexto em que essa pesquisa se encaixa, ou seja, o do ensino de História no Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XXI, assim como também as categorias e conceitos mobilizados no trabalho, como currículo e avaliação.

No capítulo II historicizamos brevemente a Universidade do Estado do Rio de Janeiro até chegarmos ao final dos anos 1990, quando nasce seu processo seletivo independente. Seguindo o objetivo de interpretar a reforma do vestibular, consultamos as atas das reuniões do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa – CSEP/UERJ entre 1996 e 2001 onde encontramos falas de conselheiros, da reitoria e membros do DSEA, na época da construção do novo modelo de vestibular independente e conversamos com o professor Marcus Dezemone, membro da banca de confecção e correção das questões de História desde 2014, que possui também ampla experiência com avaliações federais e no ensino médio. Tal percurso foi feito para inferir qual a relação entre a História da Universidade e a reforma de seu processo seletivo, e principalmente quais diálogos os sujeitos envolvidos na confecção das questões estabelecem com as propostas curriculares em curso e as novas perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de História no século XXI. Neste capítulo também analisamos as particularidades e diferenças entre os processos seletivos de 2000 e 2024, através de seus editais e itens avaliativos.

Para o capítulo três entrevistamos docentes do ensino médio público e privado do Rio de Janeiro para identificar qual a compreensão que o professor de História tem da concepção de conhecimento histórico e de ensino de História presente naquele vestibular e em que medida ele pode ter contribuído direta ou indiretamente na sua prática em sala de aula, na seleção dos

conteúdos curriculares, nas maneiras de ensinar, promover o aprendizado e de avaliar o processo. Importante frisar que o foco de tais entrevistas se encontra no professor e em suas práticas, cujos resultados na aprendizagem de seus estudantes dependem de muitas variáveis (econômicas, sociais, regionais...) que não tivemos condições de cobrir dentro do espectro desta pesquisa.

No último capítulo desenvolvemos como produto didático-histórico, obrigatório neste programa de mestrado, uma oficina didática de elaboração e utilização de questões fechadas de ciências humanas e abertas de História, para serem utilizadas por colegas do ensino médio com seus estudantes. Tal aula-oficina se utiliza de premissas e técnicas trabalhadas nos exames da UERJ e tem o interesse em chamar a atenção para a importância da construção de itens avaliativos para e com jovens, não apenas como fins, mas também meios para uma aprendizagem mais democrática (ESTEBAN, 2007) que amplie o letramento histórico do educando.

1 PRÉ-VESTIBULAR: CONCEITOS E REFERENCIAIS TEÓRICOS

Considerando o vestibular da UERJ e seus impactos para o ensino de História no RJ do início do século XXI como norte deste trabalho, pretendemos neste capítulo demonstrar alguns dos recortes teóricos que balizam nossas análises. A ideia é tentar esclarecer com a ajuda de *quem* pensamos em desenvolver o trabalho, em quais campos ele se insere e quais os principais conceitos que pretendemos mobilizar para dar conta de nossas questões.

1.1 Ensino de história

No contexto da redemocratização brasileira, a partir da década de 1990, o campo do ensino de História vem seguindo novos rumos em busca de afirmação, sendo ressignificado e entendido por especialistas como um “campo em fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011). Entende-se a fronteira como um “lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (Idem, p. 194). A ideia de fronteira, tal como formulada por Ana Maria Monteiro, se relaciona também com a porosidade entre História e Educação, característica peculiar do ensino de História. Isso significa que muitos são os possíveis referenciais teóricos que permeiam os estudos nessa área do conhecimento assim como os rumos que esse campo pode seguir.

Segundo Selva Guimarães Fonseca, dentre esses novos rumos destacam-se discussões como “rever a produção do conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus” (FONSECA, 1993, P.86). Nesse contexto vários desafios à escola e ao ensino de História foram colocados e permearam novas propostas curriculares que estavam sendo elaboradas, como a questão da transposição didática das ciências acadêmicas para o saber escolar, a importância das fontes históricas em sala de aula, novas funções sociais da disciplina, dos professores e dos estudantes. Palavras como liberdade e democracia que passavam a pautar as novas promessas políticas e legislações, faziam sucesso também ao longo dos debates em torno da construção de novos currículos e maneiras de ensinar. Ao professor de cada unidade da federação, era dada grande liberdade - pelo menos em tese - para organizar o trabalho pedagógico, tanto no que se refere à escolha dos conteúdos, quanto às abordagens e práticas (BARRETO, 2012).

O grande desafio era a melhoria da qualidade da educação e para isso o Estado brasileiro - além de transferir grande parte dessa responsabilidade para os professores - almejou uma proposta curricular reguladora. Surgiram assim, ao final dos anos 1990, uma nova lei de diretrizes e bases para a educação (1996), os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio - PCNEM (1997) e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio - DCNEM (1998). A partir destes passou-se a considerar oficialmente que o ensino de História não deveria se restringir a memorização de fatos, datas e nomes e que as experiências dos alunos também precisavam ser levadas em conta. Desse modo, o professor deveria orientar seu trabalho para promover um diálogo com seus estudantes e os conteúdos de sua disciplina seriam passos, instrumentos para a construção de conhecimento, ao invés de serem percebidos como o conhecimento em si.

Assim sendo, tais legislações iam se constituindo como matrizes referenciais, orientações gerais que passaram a ser reinterpretadas de acordo com a localidade, realidade, demandas, relações de poder, ideologias e a cultura de cada comunidade disciplinar e escolar.

1.2 Currículo

Definir e discutir as bases teóricas dos documentos curriculares é importante para dialogar com a política educacional para além do binômio produção/implementação, pois permite compreendê-la “como expressão textual de um complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos”. Para que isso se efetive é preciso que os sujeitos atuem na prática de implementação do Novo Ensino Médio numa perspectiva do “currículo em ação” que possibilite atender mais que o saber oficialmente prescrito a ser dominado e transmitido, mas vislumbrar espaço para reinterpretações, criticidade e protagonismo (LOPES; MACEDO, 2011:261).

Nesse contexto de afirmação do campo do ensino de História e de reorientação em termos de perspectivas mais críticas, que nos distanciasse da tradicional História *Magistra vitae*, nacionalista, positivista, romântica..., outro campo se destacou por refletir esses debates em torno de novas noções do que deveria ser ensinado e como. Nos referimos ao currículo, que é um campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, pois é parte de um contexto e exerce considerável pressão como indutor das práticas escolares. Sendo assim, nunca é neutro e pode, por exemplo, reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática. Avaliar o currículo é estudar normas construídas por vários agentes envolvidos nessa conjuntura temporal e espacialmente

determinada. É buscar a compreensão das permanências e rupturas em determinada ciência e objetivos didáticos que elas tentam promover em sala de aula (VEIGA-NETO, 1999).

Para Veiga-Neto (p.96) a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma História como ele também faz uma História, traz para a escola elementos do mundo e cria sentidos para ele. Isso se faz de maneira extremamente complexa, através de uma dinâmica conflituosa, como nos lembra Moreira & Silva (2000):

Não é algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima da criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (p. 28)

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (ARROYO, 2013). Assim, o currículo é inerente a todas as instituições educacionais e se desenvolve de múltiplas formas, pois essas instituições trabalham e defendem uma cultura que se expressa por meio dele. Desse modo, a compreensão que se tem sobre o currículo é determinante para as ações pedagógicas, as escolhas e estratégias adotadas.

Pode-se afirmar que currículo é tudo que acontece na escola. Partindo dessa perspectiva, adota-se a noção de que currículo é também o conteúdo cultural que as escolas difundem, bem como constitui-se dos efeitos que esses conhecimentos provocam nos sujeitos (ARROYO, 2013). Ele é, portanto, um artefato social e cultural (MOREIRA; SILVA, 2008) que reflete “todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar” (MOREIRA, 2001, p. 68).

Muito se discute sobre os currículos de História para a escola básica, e com justiça, pois são elementos centrais na atividade educativa e expressam significativamente as noções, concepções, conceitos e preconceitos sobre a sociedade, a ciência, a educação e o ser humano, quando são elaborados. Os estudos nessa área, todavia, são claros em apontar que a atividade educativa desenvolvida na sala de aula é uma realidade que o currículo, a orientação da atividade dos professores cristalizada num conjunto de documentos influencia, mas não governa (GOODSON, 1995). Entre o currículo prescrito e o aprendizado do aluno interpõem-se diversos fenômenos (como o currículo oculto fruto das mediações didáticas promovidas pelo

professor e os condicionamentos específicos de cada disciplina, estudantes, diretores, materiais didáticos...) que produzem o currículo realizado, distinto daquele que se prescreveu.

1.3 Conexões entre a história ensinada, reformas curriculares e as mudanças de perspectiva na ciência histórica

Entrelaçada a essas transformações do ensino de História e as novas perspectivas sobre o currículo, se encontram as mudanças no âmbito da ciência histórica. A partir dos anos 1970 e 80 novas teorias, métodos e abordagens vão se desenvolvendo na academia com base em premissas já levantadas pela revolucionária escola dos Annales desde a primeira metade do século XX e agora capitaneadas pela História social inglesa, pelo micro História, nova História cultural, História do tempo presente, História oral, decolonial... entre outras. Todas essas novas formas de ler e narrar o passado contribuíram para a retomada da noção de História como espaço de debate crítico, que não pode se sujeitar a resgatar uma “verdade” através de um método científico apropriado do positivismo europeu do século XIX que a recuperava através de fontes eminentemente políticas e oficiais, cuja função principal era conformar uma identidade nacional através da defesa de heróis e seus feitos “grandiosos”.

Na ascensão da “nova ordem mundial” a partir dos anos 1980, a ciência histórica promove uma verdadeira revolução que contrasta completamente com a noção de “fim da História” propalada por Fukuyama (1989). Cada vez mais ela passa a se conectar com as outras ciências e campos (como o da Antropologia, da Filosofia, da Geografia, da Literatura...) em busca de contribuições na interpretação dos diversos passados, ao mesmo tempo em que se debruça sobre variados tipos de fontes, arqueológicas, iconográficas, orais..., que multiplicam as possibilidades de análise deles.

Houve também, na década de 90, o aumento da preocupação com outros sujeitos sociais, aqueles que outrora eram considerados pouco relevantes, a exemplo dos indígenas, dos negros e das mulheres. É importante destacar as contribuições da Nova História para o ensino de História no Brasil, porque por meio desta corrente pode-se constatar a ampliação das temáticas a serem observadas e analisadas como objeto de estudo, não descartando também a abertura para possibilidades de novos documentos que não se restringiriam mais somente aos “registros oficiais”.

A professora Flávia Eloísa Caimi, com a ajuda de Fico e Gomes (2000) faz um bom resumo dessa revolução historiográfica em torno de alguns pontos, a saber:

a) o esgotamento dos esquemas explicativos sustentados nas grandes sínteses; b) a incorporação de novos temas e objetos de pesquisa, alicerçados em estudos de gênero (mulheres, educação feminina, prostituição, práticas afetivas), estudos étnico-culturais (indígenas, afrodescendentes, mestiçagem) e conjuntos temáticos (casamento, família, crianças, festas, rituais); c) a ampliação das pesquisas em temas regionais, que favorecem revisionismos das tradicionais explicações globais; d) uma nova classificação e tratamento das fontes, com o emprego de processos criminais e eclesiásticos, devassas e testamentos, imprensa, história oral, além do uso de fontes iconográficas e audiovisuais; e) visão multidisciplinar da história, ocasionando o diálogo com inúmeras áreas, como a demografia, a economia, a antropologia, a etnografia, a sociologia, a ciência política, a literatura, dentre outras (FICO, 2000; GOMES, 2000).

Caimi também percebe que são reflexos desta transformação da Ciência histórica no contexto internacional da transição para uma “nova ordem” e no Brasil para uma nova república democrática, uma série de mudanças nas perspectivas do ensino de História, a saber:

a) a compreensão da relatividade do conhecimento histórico, fruto não de verdades definitivas, mas do olhar do historiador – sempre seletivo –, do método e das fontes; b) ruptura com a ordenação temporal e espacial dos conteúdos, fundamentada na noção de múltiplas temporalidades, de Fernand Braudel (1978) e na perspectiva francesa da história por eixos temáticos; c) consenso em torno da impossibilidade de estudar toda a história da humanidade, de todas as épocas e lugares, e da necessidade de fazer recortes de temáticas e problemáticas de estudo nos programas escolares, com base em preocupações advindas das práticas sociais e das problemáticas do tempo presente; d) compreensão da memória histórica como instrumento de luta, de emancipação e de transformação social, na medida em que contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento que permitem a desnaturalização do passado e o questionamento das tradições herdadas; e) incorporação de diversas linguagens de ensino, com especial atenção para o cinema, a música, a imagem e documentos históricos impressos em geral; f) tentativa de substituição da memorização pela reflexão histórica, favorecendo a aprendizagem pela descoberta e pela construção do conhecimento; g) ênfase na produção do conhecimento pelo manuseio de fontes históricas, visitas a arquivos, museus, sítios arqueológicos, destacando-se o esforço de promover a apropriação dos procedimentos da pesquisa histórica, pelos estudantes; h) valorização da história local pelo estudo do meio e pela memória oral (CAIMI, 2008).

Embora a pesquisa histórica, a História ensinada na academia e o ensino de História na escola básica possuam tempos e modos de produção e transmissão bastante singulares e próprios, não pode decorrer dessa afirmação um elogio à cisão entre a pesquisa e o ensino ou entre a escola e a universidade. Ao contrário, o reconhecimento da especificidade de cada uma dessas histórias em cada um destes lugares pode permitir uma comunicação mais interessante entre elas.

Diante do exposto, infere-se que as propostas relativas ao ensino de História esboçadas nas últimas décadas se encontram afinadas aos debates pela renovação da historiografia e da pesquisa histórica. Tanto as linhas de força que emergem no campo investigativo quanto às propostas que permeiam o saber histórico escolar representam indicativos de ruptura com concepções educacionais e historiográficas que foram predominantes nas universidades e escolas brasileiras durante décadas.

Nesse ínterim da redemocratização e das reformas curriculares, portanto, a História enquanto ciência promovia debates e reformulações que impulsionavam as transformações em curso na História ensinável. Selva Fonseca argumenta que:

A ideia de ensino de história calcado na produção do conhecimento a partir de temas-objetos choca-se frontalmente com a concepção de ciência e de história já cristalizadas no social. Em primeiro lugar, esta proposta recusa-se a admitir que só é válido aquele conhecimento produzido a partir de procedimentos objetivos e da definição de uma teoria, prévia, controlados por determinados agentes acadêmicos. Em segundo lugar a proposta preconiza o resgate de ações históricas, temas e documentos que representam outras possibilidades históricas e não apenas os feitos e fatos que formam o conjunto da memória do vencedor (FONSECA, 1993, p.129).

No ensino de História do início do século XXI, tendo em vista esses novos olhares, a História tradicional passou a ser objeto de suspeita, tendo-se assim a defesa de uma perspectiva cada vez mais crítica. Esta deveria ser estimulada em detrimento da anterior, que abordava o passado como um conjunto de conhecimentos técnicos e um amontoado de saberes absolutos e desprovidos de problematizações. A nova História altera isso e quebra a ideia de neutralidade dos conteúdos e de análise dos diversos passados. A prática pedagógica deveria buscar ser articulada não mais com a lógica de reproduzir o passado, mas na perspectiva da transformação social do presente. Diante dessas inquietações surgem propostas onde o aluno é ativo no processo de construção do conhecimento, e se forma como sujeito crítico, capaz de compreender o presente através do passado, e os diferentes passados através de diferentes presentes, sentindo-se mais capaz de interpretar e alterar a realidade, superando a ideia de que o ensino de História se singulariza na transmissão do conhecimento do professor e apreensão por parte do aluno.

1.4 O ensino de história através da matéria prima do fazer histórico: o uso de fontes em sala de aula e os saberes docentes

Nessa reconfiguração da História como disciplina escolar no período pós-ditadura civil-militar e, mais especificamente, durante as reformas educacionais promovidas nos anos 1990 e início dos 2000, a discussão acerca do uso de documentos históricos para o ensino da História foi recorrente. De forma significativa, esteve presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A partir do debate acerca da aproximação da História ensinada em relação às mudanças epistemológicas e incorporação de novas fontes e novos objetos que se destacavam na historiografia, os PCN's abordam a ampliação da noção de fontes documentais e a “a distinção entre a realidade e a representação da realidade expressa nas gravuras, desenhos, gráficos, mapas, pinturas, esculturas, fotografias, filmes e discursos orais e escritos”. Nas “Orientações e Métodos Didáticos”, várias situações didáticas a serem privilegiadas mencionam procedimentos associados a documentos históricos: “trabalhar documentos variados”, “confrontar dados e abordagens”, “ensinar procedimentos de pesquisa [...] como obter informações em documentos”. No item “Trabalho com documentos”, destaca-se a importância das fontes históricas na produção do conhecimento e historiciza-se a noção de documentos e as abordagens metodológicas, prescrevendo a aproximação das situações didáticas de ensino de História com os procedimentos do ofício do historiador: Utilizar documentos históricos na sala de aula requer do professor conhecimento e distinção de algumas abordagens e tratamentos dados às fontes. Demanda dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem.

A ênfase acerca da importância de se trabalhar com documentos para introduzir procedimentos próprios da construção do conhecimento histórico no ensino da História presente nessas políticas públicas está em consonância com a produção teórica no campo do ensino de História, que aponta a incorporação da compreensão do ofício do historiador e do processo de produção do discurso histórico como objeto privilegiado dessa disciplina escolar. Dentre muitos usos possíveis das fontes em sala de aula, nos interessa sobremaneira aqueles que se identificam com a proposição de agenciar documentos para mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico e ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os procedimentos implicados nessa produção. O professor torna-se nesse processo um provocador de situações de aprendizagens que mobilizam o trabalho com uma gama variada de documentos a fim de

promover o desenvolvimento de operações cognitivas, noções e conceitos próprios da História como área de conhecimento, e não somente alguém que recorre às fontes tradicionais para comprovar alguma “verdade”, como os positivistas propunham desde o século XIX.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações no seu processo de implementação (MAINARDES, 2006).

Nessa perspectiva, Ilmar de Mattos (2006), em seu artigo que concebe o professor como autor e a aula como texto, aborda a mediação que o professor faz na elaboração de sua aula, observando não só o conhecimento acadêmico, mas o conhecimento acumulado na condução do processo pedagógico, as orientações curriculares, os materiais didáticos e as características de seus alunos, objetivando favorecer o processo de ensino-aprendizagem:

[...], o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto. Se a decomponto, lá encontro as narrativas orais ou escritas, os textos dos manuais didáticos que seleciono para leitura, os programas e os planos de curso, os manuais didáticos e os livros paradidáticos, os currículos propostos pelas secretarias de ensino. Os pesos e os valores relativos de cada um destes componentes talvez possam ser avaliados, uma vez dispostos em um *continuum* que representa a própria aula, como produto de uma tradução. Ele teria em um dos seus extremos o texto historiográfico, por ser este sempre o ponto de partida de uma criação e, no outro, a aula, na qual se destaca o aluno, porque, como [...] ensinar não é uma função vital, porque não tem o fim em si mesma, a função vital é aprender; (MATTOS, 2006, p.14).

Outra característica importante na pesquisa sobre o ensino de História que se relaciona ao que o professor Ilmar defende é esta convergência de duas formas de saberes que se relacionam: o saber acadêmico e o saber docente. Para entender a categoria saber docente, utilizaremos a definição que Tardif (2000) conceitua como “epistemologia do saber profissional”. Para ele, o professor, assim como outros profissionais, produz um saber ao trabalhar, afinal, “o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos” (TARDIF, 2000, p. 11). Alguns pontos da argumentação de Tardif merecem destaque. Segundo ele, os “saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo” (Idem, p. 13). Esses saberes temporais provêm da História de vida do próprio professor, das suas experiências em sala de aula, inclusive enquanto aluno. Ao longo da trajetória profissional, não apenas os saberes se modificam como também a maneira como se adquire saber. Algumas práticas se cristalizam em rotinas difíceis de serem modificadas, outras são deixadas de lado

por falta de condições ou desânimo. Os saberes profissionais dos professores são, também, plurais e heterogêneos, pois podem ser adquiridos de diferentes formas, como pela cultura escolar, por conhecimentos adquiridos na universidade, outros impostos pelo currículo escolar etc. Os saberes docentes também são personalizados e situados, ou seja, dependem da trajetória de vida do professor, assim como da situação em que ele se encontra lecionando (Idem, p. 14).

Corroborando com a perspectiva acima se encontram as análises de alemães como Jonh Rusen que defendem as especificidades de uma *didática da história*. Para Rusen (2006), quando tratamos do ensino de História, ao invés de ensinar uma historiografia mastigada a jovens, podemos nos basear nos próprios princípios da teoria histórica, sem fazer com que esta subordine e inferiorize a disciplina escolar, quando conectamos a teoria científica às demais formas de circulação da História que os jovens são sujeitos, pela memória familiar, história do local onde vive, pelo cinema, redes sociais.... Embora a história didatizada seja distinta da criada pelo historiador acadêmico, uma vez que é produzida e realizada para outros fins e públicos, ela não é inferior ou submissa. Ao invés de pensarmos o ensino de História na escola básica como uma simples tradução dos conhecimentos históricos produzidos pela academia, entendemos a partir das reflexões dos autores defensores do conceito de *didática da História*, que os dois campos são interdependentes, mas possuem movimentos e práticas específicos. No ensino de História a preocupação maior é com as diferentes formas de cognição histórica, assim como compreender as funções e demandas dos usos da História na vida pública de crianças e adolescentes para refletir melhor o que e como ensinar. Na escola básica, o conhecimento do passado e o como-fazer História é criado pela e para a escola, contribuindo para a consolidação de uma ideia de História qualitativamente diferente e não hierarquicamente inferior ao que é produzido na academia, mas que se apropria de seus modelos, reinventando-os, para através de meios específicos e para públicos e fins também especificamente diferentes. A didática da História assume que a escola, os currículos, os professores, os materiais didáticos (aqui incluídas as avaliações) e os estudantes são partes cruciais da construção de um conhecimento histórico específico, calcado em realidades estudantis e em suas experiências, mas que ao mesmo tempo incorpora métodos do ofício do historiador, como a análise e o diálogo entre fontes, para dotar os estudantes de instrumentos de interpretação de processos que lhe permitam construir uma representação crítica do passado e do presente (Moraes Ferreira e Dias de Oliveira, 2019).

Neste quadro de consideráveis avanços nos campos do ensino, da ciência e do currículo em História, as avaliações externas de massa, em especial os vestibulares, serão consideradas por muitos um dos grandes vilões dessa nova visão pedagógica (junto com livros e outros

materiais didáticos mal formulados que retratavam principalmente a História de grandes heróis, datas e fatos políticos). Será que o vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro mantém essa perspectiva ou corrobora para sua transformação?

1.5 Vestibular e ensino de história: conexão necessariamente negativa?

Um dos fatores que condiciona a efetivação do currículo e pode contribuir ou atrapalhar a construção de saberes escolares é a avaliação externa à escola. Nesse sentido, é de longa data que os exames vestibulares, por exemplo, vêm se comportando como essenciais organizadores dos currículos do ensino médio (CERRI, 2004).

Nesse contexto é recorrente a crítica do professor de História, sobretudo nos sistemas de ensino privados, de que seus conteúdos são pré-escolhidos de acordo com os programas dos vestibulares à despeito das diferentes realidades e demandas de cada turma, estudante e comunidade escolar. Parte do planejamento é articulado em torno das datas e conteúdos programáticos destes. A maioria das avaliações da escola tentam seguir fielmente os modelos dos exames ou pelo menos adaptá-los. Esse mal-estar parece dialogar com a ideia de um currículo vigiado, controlado, ou como prefere Gimeno Sacristán, um currículo avaliado, que é a seleção de conteúdos cobrados por meio de provas e exames, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao avaliarem o domínio dos conteúdos pelos alunos reforçando as pressões exteriores que sofrem os professores quanto às leis, validações, ideologias e títulos que os sistemas de ensino referendam impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos (SACRISTÁN, 2000).

Pensar avaliações, inclusive as externas, como práticas curriculares implica o reconhecimento de que, por meio delas, opera-se com sentidos de educação, aprendizagem, sujeito escolarizado, conhecimento e conteúdo, que se materializam nos recortes e seleções do que, do porquê e de como avaliar. Nessa perspectiva, o currículo não é reduzido a prescrições contidas em documentos oficiais, mas práticas de significação e ressignificação de processos que contemplam o percurso a ser trilhado (objeto material), mas também a trajetória percorrida (experiência pessoal) (GABRIEL, 2019).

No contexto internacional, pesquisas sobre avaliação das aprendizagens ganharam espaço nos estudos inscritos na educação histórica devido à preocupação com a questão do letramento situado na perspectiva da ciência histórica. Em países como Espanha e Inglaterra,

na virada do século XX para o XXI, pesquisadores preocupavam-se com o que estava sendo avaliado, com a progressão do conhecimento histórico nos sistemas de ensino e com a adequação do processo de avaliação desenvolvido no espaço escolar aos modelos cognitivos de aprendizagem estabelecidos pelos currículos oficiais.

Os estudos realizados internacionalmente a partir dos anos 2000 sobre ensino e aprendizagem demonstram que o componente curricular História tem valorizado a aquisição dos conhecimentos conceituais e que o processo de avaliação tem sido utilizado como instrumento de medição (MARTINS, 2020). Embora o campo defenda que a aprendizagem histórica não represente o acúmulo de conhecimento e a memorização dos fatos e acontecimentos, mas o domínio de habilidades para analisar, refletir e interpretar, constata-se que:

Los criterios de evaluación siguen estando ligados a unas finalidades culturalistas, a una pretendida objetividad, el uso casi exclusivo del libro de texto como material didáctico y el predominio de unos contenidos excesivamente conceptuales y descontextualizados de la realidad social (CARRASCO; MARTINEZ, 2015, p. 52).

Percebem-se nessas análises internacionais, majoritariamente, os mesmos aspectos destacados na literatura nacional: i) denúncia da discrepância entre concepções de avaliação dos professores e suas práticas avaliativas; ii) denúncia da tradição de memorização e reprodução de informações vinculada à lógica dos exames; iii) avaliação como moduladora do conhecimento ensinado; iv) aposta no ensino e na avaliação por competências por meio do trabalho com fontes históricas (MARTINS, 2020).

Por outro lado, alguns estudos mostram que não necessariamente os mecanismos de conformação e indução curricular precisam ser negativos e reducionistas, por exemplo, quando discutidos em uma perspectiva interdisciplinar e focada em assegurar os direitos dos alunos a acessar determinados conteúdos curriculares de maneira mais interessante que a tradicional “decoreba” (BAUER, 2020), sobretudo os temas mais negligenciados, que se envolvam com o estudo dos subalternos, das mulheres, população LGBTQIAPN+, civilizações africanas e indígenas. Tais ideias, ao serem adaptadas e validadas pelas questões de um exame vestibular, por exemplo, podem contribuir para estimular os professores e estudantes a investirem e trabalharem mais em torno de temas extremamente importantes para sua área do conhecimento e para a vida no âmbito da cidadania, dos direitos humanos, da memória crítica, da democracia..., provocando novos saberes.

Caso o formato destas avaliações alie avanços nos campos técnico, pedagógico, científico e (inter)disciplinar, se afastando de questões com pegadinhas, sem contextualização, descoladas da realidade e que avaliam mais atenção e poder de memorização do que interpretação e análise de conceitos e situações-problema, poderemos pensar também que elas contribuam de alguma maneira na reformulação das práticas de ensino e avaliação em História nas salas de aula do ensino médio?

No prosseguimento dos estudos sobre currículo e suas conexões com o ensino de História e o vestibular da UERJ, entramos em contato com a teoria do ciclo de políticas de Stephen Ball (1992; Ball & Bowe, 1994; 1998; 2001), desenvolvida a partir de estudos sobre a reforma educacional implantada na Inglaterra a partir do final dos anos 1980. Sua proposta recusava o entendimento de que políticas públicas, como as curriculares, são implementadas de maneira linear e hierárquica. Para Ball, as políticas públicas se formulam em um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o da produção do texto das reformas e o contexto da prática. Esses contextos estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, o que envolve disputas e embates (BOWE et al, 1992). Através desse autor, compreendemos as políticas de currículo como processos de negociação complexos, nos quais se distinguem “momentos” estreitamente articulados: a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores. Nesses “momentos”, são produzidos textos e discursos que não têm sentidos fixos e claros, ainda que não estejam abertos a infinitos níveis de interpretação, nem sancionem qualquer tipo de ação (LOPES, 2007).

Nesse sentido, defendemos, com base nessas leituras, que as políticas curriculares, aquilo que oficialmente é dirigido por ações governamentais, dependem intrinsecamente das ações das comunidades disciplinares, compostas por diversos pesquisadores-professores, no nosso caso, dos campos de História, Educação, Ensino de História e que se envolvem com diversos níveis onde realizam sua prática docente.

Diante de uma perspectiva de análise que se aproxima mais da realidade observada no contexto da prática dos professores de História, desenvolvemos a expectativa de julgar esses movimentos de diálogo e choque a partir das reformas que as orientações curriculares, os professores da UERJ e os do ensino médio sugeriam. Ou seja, em que medida as reformas da Universidade e de seus processos seletivos levaram em conta não só as transformações sócio-históricas e das ciências de referência, mas também as novas políticas públicas curriculares? Como esse conjunto de mudanças é ressignificado por professores que fazem o vestibular da

UERJ e por aqueles que preparam estudantes no Ensino Médio para defender e desfrutar da ampliação da cidadania? Em que medida o vestibular da UERJ ao longo do século XXI se destaca frente a outros processos avaliativos no que tange ao tratamento dado as ciências humanas, mormente a disciplina História e quais seriam suas contribuições para as salas de aula do ensino médio do Rio de Janeiro?

Em suma, será que o Vestibular da UERJ reflete, com sua interdisciplinaridade, recortes de questões, escolhas temáticas e métodos, as problematizações que a História ciência, a História ensinável e a educação brasileira estavam/estão vivendo? Essas são questões norteadoras dos objetivos deste trabalho e que iremos debater no próximo capítulo.

2 QUALIFICANDO OS EXAMES: HISTÓRIA DO (NO) VESTIBULAR DA UERJ

A História do vestibular independente e mais conectado às transformações que ocorriam na legislação curricular de ciências humanas para o ensino médio e as novas perspectivas do ensino de História, se confunde com a própria História da universidade, em especial com aquela que consideramos ser uma de suas melhores fases.

Uma confluência de fatores motivou a fundação dessa universidade, através da Lei Municipal nº 547 de 4 de dezembro de 1950, a partir da junção de quatro escolas privadas, existentes no então Distrito Federal¹. A conjuntura era favorável à estatização de instituições de ensino superior, havia facilidades legais para tal empreendimento e vivia-se um clima nacional de expansão educacional. A esse clima mais geral, somaram-se motivações de ordens diversas que possibilitaram o estabelecimento da Universidade do Distrito Federal (UDF), nome recebido originalmente²: os estudantes anteviam na fundação a possibilidade de barateamento ou anulação das mensalidades; os professores tinham interesse em alçar novas titulações, a de professores catedráticos universitários e os donos das quatro faculdades fundadoras alimentavam a esperança de captar recursos públicos para suprir suas dificuldades financeiras. A gratuidade do ensino só se efetivou em 1958, com a Lei n.º 909.

No entanto, neste nascedouro, para o qual tantos interesses convergiram, havia uma lacuna, que, desde este momento, iria marcar a “personalidade” da nova instituição: a insuficiência de preocupações propriamente educacionais e acadêmicas. A universidade nasceu a partir de unidades isoladas, autônomas do ponto de vista patrimonial, administrativo e financeiro, voltadas exclusivamente para um ensino de qualidade duvidosa, salvo exceções. Por definição, a palavra “pragmatismo”, a despeito dos diversos sentidos que permeiam o vocábulo, vem associada a atitudes antiintelectualistas e anti-teoricistas: outra marca, freqüentemente perceptível na universidade, nas três primeiras décadas de sua existência. (MANCEBO, 2011)

¹ Em 1950, a UERJ foi formada pela união de quatro faculdades, sob a designação de Universidade do Distrito Federal – a Faculdade de Ciências Econômicas, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Ciências Médicas e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, derivada da Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette (REZNIK, 2019).

² A atual UERJ já teve quatro denominações: (1) Universidade do Distrito Federal (UDF), de 4/12/1950, com a Lei nº 547 que a criou, a 16/06/1958, data da Lei 909, que modifica a legislação vigente e modifica seu nome; (2) Universidade do Rio de Janeiro (URJ) da data apontada anteriormente até 18/08/1961, quando o Decreto Federal nº 51210 altera sua denominação, em função da criação do Estado da Guanabara; (3) Universidade do Estado da Guanabara (UEG) de 1961 a 11/04/1975, data do Decreto-Lei nº 67, que novamente muda seu nome, em função da fusão do antigo Estado da Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro e (4) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) de 1975 até a presente data. (MANCEBO, 2011).

Com as intervenções feitas pela ditadura ficou difícil reverter esse quadro. Embora se constituísse como a primeira universidade pública no Rio a oferecer cursos noturnos, o ensino proposto se balizava cada vez menos por preocupações acadêmicas, e visava explicitamente desestruturar a universidade como espaço de contestação e da ciência potencialmente transformadora, tornando-a um celeiro de formação de mão-de-obra doutrinada para o mercado de trabalho.

Ainda nos anos de chumbo, uma ação autoritária foi responsável pela destruição da favela do esqueleto e a contratação da empreiteira Odebrecht para iniciar a construção do campus Francisco Negrão de Lima, ao lado do Maracanã. Neste seriam reunidas as antigas IES privadas e departamentos antes isolados. Mais de dez anos de obras culminam na inauguração do novo campus no início dos anos 1980.



Vista da região do Campus Maracanã durante as obras. Da esquerda para a direita: parte da Capela do Divino Espírito Santo; a Elevatória Sampaio Correa; o Pavilhão Reitor Haroldo Lisboa da Cunha (concluído); o Pavilhão João Lyra Filho, parcialmente erguido. Ao fundo, a via férrea e o Morro da Mangueira, dc. 1970, [s/autor].
Fonte: MID/Rede Sirius.

Segundo Mancebo (2011) após a inauguração do novo campus na década de 80 a universidade mudou, a despeito da sua gênese, e é quase irreconhecível se comparada à UDF, à URJ e à UEG das três primeiras décadas. Em compasso com a reorganização da sociedade civil e a redemocratização, nesse mesmo período, o movimento organizado de professores, alunos e funcionários da universidade constituiu-se num dispositivo fundamental para as transformações ocorridas na instituição entre os anos 1980 e 90.

A universidade submete-se à rigorosa avaliação interna, sobretudo no seu segmento docente e, pela Constituição Estadual de 1989, é declarada autônoma e passa a eleger seus próprios dirigentes e diretrizes.

O que parece melhor traduzir o clima de mudança suscitado nos anos 90, foi a introdução mais agressiva da pesquisa, produção de conhecimento e, conseqüentemente, a implementação de programas de pós-graduação, extensão e várias outras iniciativas significativas que passaram a ser realizadas, como o programa *Prociência* que estimula, até hoje, o avanço de projetos de pesquisa e a produção acadêmica dos professores e seus bolsistas (REZNIK, 2019).

A UERJ iniciou o século XXI, afirmando o seu pioneirismo nacional na introdução de reserva de vagas. Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou a Lei nº 3.524/2000, que introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses e reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Em 2001, a Alerj aprovou a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% de vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. A partir daí,

Em praticamente todos os ranqueamentos de instituições de ensino superior, vimos-nos posicionados entre as dez melhores do País e entre as vinte e cinco melhores da América Latina. (REZNIK, 2019)

Outra importante novidade no século XXI é a descentralização e interiorização da universidade pelo Estado do Rio, através dos campi em São Gonçalo, Resende, Nova Friburgo, Duque de Caxias, Petrópolis, Teresópolis, Angra dos Reis (Ilha Grande) e Cabo Frio, este último inaugurado em dezembro de 2023.

2.1 O vestibular

De 1950 a 1964 o ingresso na Universidade se dava por diversas provas, variando de acordo com o curso, essencialmente disciplinares, conteudistas e discursivas, recortando do currículo do antigo segundo grau, disciplinas e conteúdos pertinentes a cada carreira escolhida. Semelhante ao que tinha começado a ocorrer nas universidades paulistas desde 1964, em 1966 a antiga UEG se associa através das chamadas comissões interescolares de concurso - CIC's, a várias outras escolas de engenharia e medicina, começando a ensaiar sua participação nos primeiros vestibulares unificados do país. Estas comissões, formadas por diretores de escolas e

faculdades, reuniram-se para organizar programas comuns e indicar membros para a formação de bancas examinadoras (LÉLIS, 1985).

Basicamente, as motivações para a mudança da sistemática do concurso vestibular foram justificadas em função do desgaste dos candidatos para se submeterem às várias provas em diversas instituições; do grau de dificuldades das provas que superava o nível de ensino do 2º grau da época, tornando-se verdadeiras “charadas”; e do ônus financeiro, uma vez que os candidatos tinham que pagar altas e múltiplas taxas de inscrição a que vinham se somar despesas de locomoção, alimentação e hospedagem nas diversas cidades onde estavam as instituições pleiteadas. (LÉLIS, 1985)

A partir da reforma universitária de 1968, inúmeros decretos-leis, portarias ministeriais, pareceres, resoluções do Conselho Federal de Educação e do conselho de reitores das universidades brasileiras mostram uma firme disposição em unificar regionalmente diversos vestibulares isolados, tendo em vista a solução dos problemas levantados acima, através da alteração das finalidades, conteúdos, formas de execução e natureza dos concursos. Em 1970 o governo federal criou a comissão nacional de vestibular unificado - CONVESU, destinado a fazer cumprir as leis da reforma universitária no que se refere a unificação dos vestibulares, de seus conteúdos e das listas classificatórias por região. (LÉLIS, 1985).

O parágrafo único do artigo 21 da reforma universitária de 1968 também afirmava que, a partir do prazo de três anos, o vestibular deveria passar a ser idêntico em seu conteúdo para todos os cursos afins. Em maio de 1969 o conselho de reitores das universidades brasileiras retrucou dizendo que seria difícil realizar um vestibular único para todos os cursos e passou a defender que apenas as provas de português e línguas fossem comuns e as outras fossem por área de conhecimento e curso escolhido. Em 1971, foi promulgado o decreto nº69.908, que indicava que a concretização da proposta de unificação poderia ser deferida a organizações especializadas, públicas ou privadas. (LÉLIS, 1985)

Foi nessa conjuntura, entre os anos 1971 e 1991 que o vestibular da UERJ, assim como o das demais instituições públicas e algumas privadas, passou a ser promovido pela fundação CESGRANRIO³, composto por uma prova única de múltipla escolha, contendo todas as disciplinas obrigatórias do segundo grau.

³ Fundada em 1971, no Rio de Janeiro, como centro de seleção de candidatos ao ensino superior do Grande Rio e logo obteve convênio com o MEC e, no ano seguinte, vinculou-se a todas as universidades públicas do Rio de Janeiro. Ao longo da década de 1970 transformou-se em fundação de direito privado reconhecida como utilidade pública estadual pelo decreto nº770/76, e federal pelo decreto nº91 526/85; A Cesgranrio dedica-se fundamentalmente ao fornecimento da logística para avaliações em larga escala e à seleção de candidatos a concursos públicos e ao ingresso em empresas privadas, mas ampliou progressivamente, a partir dos anos 90, sua atuação no campo de pesquisas educacionais, socioeconômicas e culturais. (Ensaio, 1993)

Somente a partir do contexto de redemocratização que se conquista oficialmente, com o artigo 207 da constituição federal cidadã de 1988 e os artigos 53 e 54 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996) o princípio da autonomia universitária, que concede às universidades a responsabilidade pela instituição de procedimentos de seleção, inclusive a implantação de sistemas diferenciados de ingresso de alunos.

Nessa conjuntura, onde as universidades públicas reivindicavam mais autonomia frente aos governos federais e estaduais, a estadual é pioneira no Rio ao realizar as tratativas pela desvinculação de seu concurso do vestibular unificado, dando início ao debate e a organização de seu próprio processo seletivo em 1988 para a deflagração do mesmo, sob a incumbência da nova comissão do vestibular, para o concurso de 1992. Nos primeiros anos a seleção variou entre um provão único ao final do ano com todas as disciplinas do antigo segundo grau, alterando apenas os pesos das notas de acordo com a área/carreira escolhida, similar ao antigo modelo da Cesgranrio, ou dois dias de prova, com quinze questões objetivas de todas as disciplinas no primeiro momento e discursivas de redação e outras três ou quatro específicas ligadas ao curso/área desejada. Na maior parte desses anos, o concurso também integrou a Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, a Academia de Bombeiros D. Pedro II e a Academia de Polícia Militar D. João VI.

Em 1994 a antiga Comissão de Vestibular da UERJ se transforma em Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA), em resposta aos desafios em que a Universidade se colocaria para o ingresso de estudantes de graduação. Em 1996, sob a direção de Fábio Salgueiro e a coordenação pedagógica da professora Elisabeth Murad, foram feitas mudanças no estilo dos itens da prova, que passaram a ter comandos, gabaritos e distratores mais concisos e contextualizados, e foi dado início a um longo debate para a formulação de nova proposta para a seleção, adotada em 2000 e vigente até os nossos dias.

O concurso vestibular passou a se realizar em três momentos diferentes: dois exames de qualificação e um exame discursivo. Os exames de qualificação, com sessenta questões cada, divididas entre as áreas do conhecimento, compõem a primeira fase em que não se escolhe o curso nem se opta pelo sistema de cotas. Se não acertar mais de 40% das questões em pelo menos um exame, o candidato não se qualifica para prestar o exame discursivo. Acima dessa porcentagem de acertos, ele recebe conceitos de “A” a “D”, que lhe permitem levar pontos de bonificação para o exame dissertativo. Ao se inscrever na segunda fase, o candidato escolhe a carreira e o curso que deseja. Na inscrição, ele também pode optar pelo sistema de cotas.

Temos como hipótese que essa nova proposta de vestibular fez parte de um projeto político da UERJ tão abrangente quanto a democracia que se pleiteava no país naquele momento, que desejava por um lado, alterar o mote utilitarista que a ditadura tinha imposto e, por outro, adequar o concurso às novas perspectivas curriculares e avaliativas, não somente para atender a exigências governamentais, mas para ressignificá-las a ponto de induzir mudanças positivas no ensino médio através da aproximação com o ensino superior, mediada pelo concurso.

Para iniciar o debate em torno dessa hipótese, serão feitas análises de diversas fontes documentais e orais ligadas a universidade.

Nos itens III e IV do artigo 1º dos princípios que orientam as graduações na UERJ, por exemplo, afirma-se que:

Diversificar a ação pedagógica e permitir a redefinição do conceito de ensino-aprendizagem, compreendendo-o como formação integrada interdisciplinarmente de forma crítica, conceitual e democrática⁴

Considerando o que a universidade desejava que fosse implementado em termos gerais como princípios pedagógicos da graduação, o setor de vestibular parece conservar premissas similares em seu processo seletivo, com vistas a também estimular não só um processo avaliativo mais interdisciplinar e democrático, mas um ensino médio que realizasse o mesmo como condição para o ingresso na UERJ. Nesse contexto, conectado a recente LDB de 1996 e a reforma da universidade, o primeiro diretor do DSEA, professor Fábio Salgueiro, sugere a reitoria a transformação do modelo do vestibular. A deliberação feita pelo Conselho Superior de Educação e Pesquisa (CSEP - UERJ) em 1998 é clara em seu artigo terceiro, ao enfatizar que o novo critério de avaliação deve *ajustar-se aos objetivos exigidos por lei para o ensino médio e as condições necessárias para o prosseguimento dos estudos no ensino superior*.⁵

Quanto a questão dos conteúdos e da qualidade dos novos exames, na ata da quinta sessão ordinária do CSEP (18/12/98) onde se debatia um encaminhamento do governo federal, foi recusada a adesão ao recém-nascido ENEM por ser considerado de nível fácil e não resolver as demandas da Universidade, o que reforçava a necessidade da criação de um novo modelo próprio mais interdisciplinar e menos conteudista, porém sem perder a tradição disciplinar e o respeito às ciências de referência.

⁴ Deliberação nº35/reitoria/UERJ de 04/11/1997.

⁵ Minuta da deliberação da reitoria 10793 de 1998.

Tal proposta, depois de intensos encontros realizados no CSEP com a participação das diretorias das unidades e conselhos superiores, professores da universidade, funcionários, estudantes e docentes de cursinhos e escolas de ensino médio, passou por inúmeras revisões da comunidade acadêmica e pareceres jurídicos que culminam com a autorização, apenas em 2000, para o novo processo seletivo com ingresso em 2001.

Chama atenção a escuta de professores de ensino médio e dos cursos preparatórios da região metropolitana do Rio em encontros realizados pela universidade. Embora não conseguíssemos acessar nenhum professor que tenha participado dessas sessões⁶, cujos respectivos nomes não foram encontrados nas atas, como estudante me recordo de ouvir alguns elogiando a nova proposta, mas reclamando de a prova ser em junho, e depois, já na graduação, vários colegas criticando uma pretensa diminuição de conteúdos disciplinares nos exames de qualificação. A contrapartida para esses professores, escolas e cursos que contestavam o vestibular no primeiro semestre era de que os índices obtidos pelos candidatos nessa fase pudessem dar indicativos da necessidade de reverem ou não suas ações pedagógicas e quanto a diluição dos conteúdos disciplinares, foi feita a defesa da prova interdisciplinar, respaldada pelas reformas legislativas (Ata do CSEP, nota 84, 1999).

Observa-se que a concepção de avaliação proposta por este novo modelo de concurso faz referência à lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, tal como definido na deliberação 18/reitoria/99. Tal conexão também aparece nas atas da 5ª sessão ordinária de 18/10/1998 e da 1ª sessão ordinária de 24/02/1999 do CESEP. As referências a legislação educacional e ao currículo prescrito são prementes tanto nas fontes escritas quanto orais, confirmando a necessidade da adequação do concurso às novas recomendações da LDB (1996) e das DCNEM (1998).

Outro documento oficial do mesmo período que conversa com as medidas anteriormente destacadas é o parecer nº15/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação e do Desporto. Este parecer se apresenta como o resultado de um trabalho de promover o cumprimento da nova LDB, mas também de estimular o debate em torno do tema no âmbito da comunidade educacional. Na introdução do documento afirma-se que ele foi constituído a partir da consulta a vários participantes e especialistas do campo da educação, essencialmente ligados ao ensino médio, todos listados, assim como os fóruns onde ocorreram os debates. As fontes do resultado da relatoria do referido parecer, vão desde os documentos produzidos por órgãos pertencentes ao aparato estatal - como a secretaria de ensino

⁶ O entrevistado William Campos chega a dizer que esteve presente em alguns desses encontros, mas “não se lembra bem do que foi discutido” (Ver capítulo três e anexos).

médio e tecnológico (SEMTEC), seminários internacionais de política para o ensino médio organizados pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), contribuições da própria comunidade educacional do país que participou das audiências públicas organizadas pelo CNE, às contribuições das entidades representativas das diferentes ciências de referência das disciplinas escolares, sobretudo no que tange a produção teórica no campo e ao exercício do trabalho docente, entre as quais a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE. Por fim, o documento salienta que as principais contribuições vieram de educadores cuja produção teórica e crítica ajudaram a moldar a legislação às necessidades reais da escola e da prática docente.

É nesse lugar complexo, entre a obrigatoriedade legal, as necessidades pedagógicas e o esforço por consenso político, que a CEB parece se colocar,

[...] no âmago da tensão entre o papel mais centralizador ou descentralizador do Estado nacional que se situa a tarefa da Câmara de Educação Básica do CNE ao estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino médio. Cumprindo seu papel de colocar as diferentes instâncias em sintonia, elas terão que potencializar aquela tensão para lograr equilíbrio entre diretrizes nacionais e proposta pedagógica da escola, mediada pela ação executiva, coordenadora e potencializadora dos sistemas de ensino. (parecer nº15/1998 da CEB do CNE aprovado em 01/06/1998, p.6)

Consideradas todas as vozes listadas, o esforço pela escuta de tantos atores parece apontar para a participação ativa e busca de adesão dos mesmos a um projeto nacional, na medida em que, por inferência da escuta de sua voz, elas passam a estar incluídas no projeto e a defesa dele representaria a de suas próprias concepções de educação ali consideradas, mesmo que parcialmente. Também fica claro que a legislação subsidiária para a implementação do projeto do novo ensino médio brasileiro entre os anos 1990 e 2000 sofre uma apropriação pelo grupo dirigente da UERJ para integrar o seu vestibular a esse novo projeto de Universidade, já que através dele a instituição passa a interagir mais com o ensino médio com potência para a produção de políticas educacionais para esse segmento, especialmente políticas curriculares em consonância com o novo projeto universitário.

De 2001 a 2024, percebe-se pouca ruptura frente a estas perspectivas. Além de adaptar o que tinha de positivo, e desconsiderar muitas das orientações da questionável BNCC (2017) criada de forma autoritária, por decreto de um ministro que não é da área de educação, sob os auspícios de um governo que teve uma das menores taxas de aprovação da história republicana

e que chegou ao poder por meio de um golpe⁷, a UERJ continua defendendo sua independência, embora se aproxime, em alguns aspectos, de outros modelos de concurso. Se por um lado a semelhança com o exame nacional do ensino médio - ENEM vem aumentando, no que concerne aos formatos e interdisciplinaridade das questões, por outro o DSEA incorpora uma prática corrente em vestibulares clássicos e considerados mais conteudistas e difíceis, como os das estaduais de São Paulo, ou seja, a indicação de livros para as provas de linguagens e redação. Embora os limites dessa obra estejam voltados às ciências humanas, vale a pena destacar tal fato como mais uma prova da independência do DSEA e da frequente preocupação com a melhoria de seus processos seletivos, para que indiretamente sejam provocadas mudanças nos sistemas de ensino médio no Estado, uma vez que as escolas públicas precisariam adquirir os livros e melhorar sua biblioteca e, junto com as particulares, estimular a leitura e o debate de textos clássicos e atuais em sala de aula, como defendeu o diretor do órgão, professor Gustavo Krause.⁸

2.2 Editais e manuais dos candidatos

Segundo os documentos normativos do DSEA e as fontes orais consultadas, a banca elaboradora das provas é constituída pelos próprios docentes da Universidade desde que tenham tido experiência no ensino médio. Nos primeiros concursos dos anos 1990 e 2000, obrigatoriamente um deles tinha que ser professor ou professora do Colégio de Aplicação da UERJ. Para cada área na primeira fase, ou disciplina na posterior, são escolhidos pelo menos dois docentes indicados pelo conselho departamental de cada unidade acadêmica. Mais uma vez fica claro a preocupação em entrelaçar os níveis superior e médio nessa composição.

Fazendo a análise dos editais, manuais dos candidatos, anexos e das próprias questões veiculadas pelos exames, pode-se observar alguns sentidos e regularidades da reforma do ensino médio, apesar de adaptados e reinterpretados pelo DSEA e professores da banca.

⁷ Aproveitando-se desse contexto, fragilizado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o Governo Michel Temer, a partir de seu ministro Mendonça Filho, lançou uma reforma para o ensino médio através de Medida Provisória (MP nº 746, de 22/09/2016). Nessa MP foram ignorados parte dos debates e ações que vinham dando novo contorno ao ensino médio como: o Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971, de 9/10/2009), a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/Resolução CNE/CEB nº 2/ 30/12/2012) e o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria nº 1.140, de 22/11/2013).

⁸ Disponível em: https://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq_coluna=86.

Embora tenha sido feita a avaliação de todos os exames desse novo modelo, devido as poucas alterações e aos limites desse trabalho e do professor-pesquisador que o promove, serão focalizados apenas dois momentos históricos: 2001 e 2024.

A escolha do vestibular 2001 é óbvia, pois foi o primeiro a adotar o novo formato debatido por anos desde a fundação do DSEA. A avaliação do recente concurso de 2024⁹ servirá para perceber continuidades e descontinuidades a partir das experiências e reflexões das últimas duas décadas, assim como mensurar minimamente os impactos da nova reforma do ensino médio de 2017 - NEM, ainda em discussão, da base nacional comum curricular de 2018 - BNCC e das transformações pelas quais a universidade e o país vivenciavam, comparando ao que foi feito ao final dos anos 90.¹⁰

Nas informações gerais do edital de 2001 os objetivos principais dos exames de qualificação são assim apresentados:

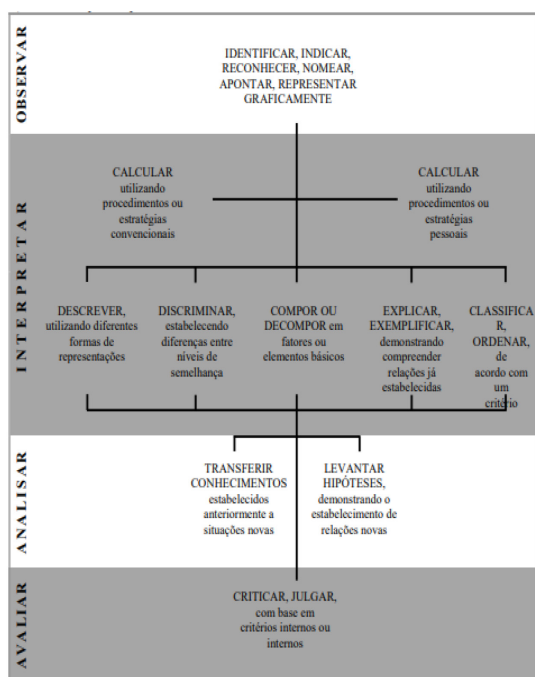
[...] visa a aferição de habilidades e competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania e de conteúdos básicos de disciplinas agrupadas nas três áreas do conhecimento, conforme as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Mesmo sem abandonar a tradição disciplinar, o edital, no que se refere a primeira fase do concurso, reforça que seu novo modelo atendia as demandas das diretrizes curriculares nacionais e o foco na formação cidadã. Em quadro anexo a Universidade apresentava, o que se mantém até hoje, um resumo das competências e habilidades requeridas pelo MEC, adaptadas do esquema conhecido como taxonomia de Bloom¹¹:

⁹ Em fase de publicações de notas e recursos, quando esta escrita se desenvolveu.

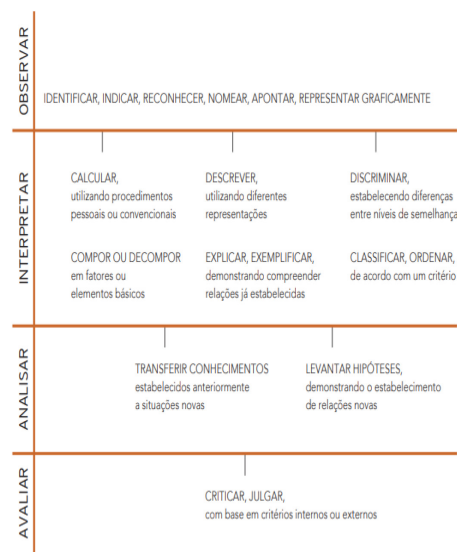
¹⁰ Devido a pandemia de covid, entre 2021 e 2023, a universidade foi obrigada a alterar bastante seu calendário, fases e formato de itens, caminhando para provas únicas aplicadas em um mesmo dia, o que diminuiria a necessidade de contato social, e somente objetivas disciplinares, com níveis de dificuldade reduzidos, tendo em vista os prejuízos, sobretudo na rede pública, às aulas e estudos de grande parcela dos candidatos.

¹¹ BLOOM, B. S. et al. Taxonomy of educational objectives. New York: David McKay, 1956. 262 p.



2001

Competências / Habilidades



2024

e

Neles estão representadas as competências e habilidades que a universidade pretende avaliar no novo modelo proposto pelo concurso.

Tomando como base a *taxonomia de Bloom*, pode-se inferir que tais competências e habilidades, indicadas genericamente e descritas em formas verbais transitivas, são compreendidas pelo concurso como um conjunto de ações e estruturas mentais que devem fazer parte do sujeito ao final do ensino médio, no processo de assimilação de situações-problema e pela interação entre o meio externo e mental, as informações que estão apresentadas podem ser modificadas, resultando em respostas que são agregadas ao repertório sociocultural desenvolvido até ali, ampliando a capacidade de resolução de novas situações-problema e de relacionar e conjugar elementos já conhecidos aos inéditos que são apreendidos.

Tais competências e habilidades seriam avaliadas através da capacidade de mobilizar conteúdos básicos que são apresentados no anexo III do manual. Os conteúdos básicos para os exames de qualificação (primeira fase) foram apresentados em três grandes áreas, tal como proposto nos PCNEM (MEC, 1997): 1) Linguagens, códigos e suas tecnologias; 2) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e 3) ciências humanas e suas tecnologias. Todos os conteúdos são divididos em três grandes blocos nos manuais de 2001, que se constituem na orientação geral de cada área, onde são apresentadas uma descrição sumária daquilo que será tomado como base para a avaliação, seguido de uma listagem de conteúdos básicos interdisciplinares em que as disciplinas que constituem essas áreas são abordadas numa

perspectiva integrada. Após a listagem dos conteúdos básicos interdisciplinares, segue outra, denominada *aprofundamentos disciplinares*, onde podem ser observados resquícios do tradicional vestibular da UERJ. Neste bloco, a listagem de conteúdos, apesar de bem pequena e com tópicos generalistas, está agrupada de forma separada entre as disciplinas de História e Geografia. Observamos aqui que a amplitude disciplinar proposta nos parâmetros curriculares não foi contemplada, já que as disciplinas de Sociologia e Filosofia não aparecem nem em termos de conteúdos básicos interdisciplinares ou de aprofundamentos disciplinares.

Interessante destacar que os conteúdos básicos interdisciplinares da área de humanas aparecem de maneira integrada, diferentemente do que ocorre nas demais áreas onde há segmentação e sub-organizações internas muito arraigadas a compartimentação disciplinar tradicional:

A área de “ciências humanas e suas tecnologias” que, **para este momento**, inclui as disciplinas História e Geografia, tem como princípio a busca de um diálogo interdisciplinar que permita a articulação de fatos, conceitos, processos e tendências entre seus campos, de modo contextualizado. Os conteúdos na área serão enfatizados no contexto brasileiro, sendo construídos em conexão com conteúdos pertinentes ao processo histórico do mundo ocidental, em sua relação de figura e fundo. O enfoque teórico-prático deve privilegiar estratégias diversificadas que promovam mais o raciocínio do que a memorização, valorizem a análise de diferentes fontes e testemunhos passados e presentes, contribuindo para um posicionamento crítico frente às questões do mundo contemporâneo.¹²(grifos nossos)

A parte grifada demonstra a interpretação do DSEA e das Bancas de Humanas de que poderia haver em um curto prazo a introdução das disciplinas de Sociologia e Filosofia já referendadas na LDB e nos PCNEM, fato que passou a ocorrer somente a partir de 2010. Em entrevista concedida para esta pesquisa, o professor Marcus Dezemone¹³ defende que essa exclusão se deveu, entre outros fatores, à demora na confirmação da obrigatoriedade destas disciplinas na grade do ensino médio, ainda ausente de várias escolas públicas na primeira década do século, o que se refletiu nessa apropriação tardia pelos concursos, tendo, segundo o mesmo professor, a sua inauguração em provas de larga escala somente com o novo ENEM de 2009. Oficialmente, foi apenas a partir de 2009 pela resolução nº 1/2009 da Câmara de Educação

¹² Extraído do anexo III do manual do candidato do concurso vestibular UERJ de 2001, p.20.

¹³ Marcus Dezemone é professor de História na Universidade Federal Fluminense e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e realiza pesquisas nos campos de História do Brasil contemporâneo, ensino de História e avaliações de larga escala. Desde 2009, trabalha na empresa ECONRIO, organizadora e promotora de concursos, criada pela ex-coordenadora do vestibular da UERJ, Elisabeth Murad, e é consultor do INEP, tendo contribuído para a configuração do novo ENEM e do ENCEJA. Atualmente é coordenador da banca de História do vestibular da UERJ.

Básica do Conselho Nacional de Educação, que as escolas passaram a ser obrigadas a incluir as disciplinas de Filosofia e Sociologia, com prazo de três anos para a execução.

Aprofundamento disciplinar: História

- Formação da sociedade brasileira: pluralidade étnica e identidades socioculturais – manifestações e conflitos
- Organização política do estado republicano brasileiro: a república oligárquica, a construção e crise do populismo, a modernização autoritária e o estado neoliberal.
- Conflitos socioeconômicos rurais e urbanos no contexto do Brasil republicano
- História do tempo presente: o cotidiano da sociedade brasileira e suas representações – memória oficial e social.¹⁴

No que se refere ao aprofundamento disciplinar de História, percebe-se o enfoque dado à História do Brasil e a pluralidade étnica de sua formação social. Aqui denota-se outro aceno às recomendações dos PCNEM e ao mesmo tempo uma preocupação com estudos étnico - raciais que avançavam na academia e nas demandas de movimentos sociais que culminariam na criação, pelo governo federal nas duas primeiras gestões do partido dos trabalhadores – PT de Lula, das leis 10.639/03 e 11.645/2008 que estimulam o estudo e o respeito aos povos afro-indígenas brasileiros.

Outro ponto que merece destaque é o especial apreço à História contemporânea e do tempo presente, campos que também ganhavam cada vez mais espaço recentemente, no âmbito da ciência histórica. Segundo o professor Dezemone tal escolha se deve, entre outros fatores ligados a legislação educacional e a própria ciência histórica, a busca por contextos mais próximos a realidade do aluno da era industrial. O professor afirma que, no bojo da autonomização dos vestibulares das universidades públicas do Rio de Janeiro, nos anos 1990, a maioria dos professores das próprias universidades fizeram essa seleção, depois de vários debates em que um dos protagonistas teria sido Ilmar Mattos, referência para grande parte dos docentes de História que atuavam nos departamentos destas universidades¹⁵. No manual de 2024 a marca dos aprofundamentos disciplinares desaparece e as grandes áreas, agora quatro, com a autonomização de matemática formando uma nova área, defendido pelo Pacto do Ensino Médio Inovador (2009) e regulamentado na nova BNCC de 2017, são apresentadas somente em suas orientações gerais divididas em pelo menos três eixos:

¹⁴ Extraído do anexo III do manual do candidato do concurso vestibular UERJ de 2001, p. 20.

¹⁵ Entrevista cedida por Marcus Dezemone para esta pesquisa, no dia 29/12/2023.

A área de “Ciências Humanas” inclui os conteúdos das disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, dialogando com as demais áreas das Ciências Sociais. Aplica-se a perspectiva interdisciplinar na identificação e análise dos fenômenos sociais, por meio da articulação entre experiências históricas, conceitos e dinâmicas culturais de forma contextualizada. A abordagem ancora-se em três eixos [Sociedade, tempo e espaço; Política, cidadania e cultura; Economia, trabalho e tecnologia] e busca integrar o contexto brasileiro ao mundial, respeitando as particularidades locais e regionais e privilegiando processos sócio-históricos situados entre meados do século XVIII e a atualidade. A partir da utilização de diferentes fontes teóricas e de registros e documentos variados, procura-se avaliar o domínio dos conhecimentos exigidos, em articulação com as diversas temporalidades e dimensões dos fenômenos sociais.¹⁶

Concluído o 1º exame de qualificação os resultados dos estudantes são divulgados na forma de certificados de aprovação. Caso não consiga o conceito mínimo “D”, ou não conquiste a pontuação desejada/necessária para o curso/carreira de sua escolha – neste caso de forma opcional – o candidato pode tentar outra vez, em média três meses depois, alcançar um conceito maior e aplicar para a segunda fase disciplinar e discursiva. Este formato, além de angariar recursos extras para subsidiar o concurso e a própria universidade, que desde o seu renascimento como instituição pública sofre com sucateamento por diversos governos estaduais, garante outra chance, sobretudo para um jovem estudante, menor de idade, de escolas públicas ou privadas, fazendo provavelmente seu primeiro concurso vestibular, de rever suas eventuais deficiências e tentar corrigi-las. As palavras do diretor à época dessa reforma, professor Paulo Fábio Salgueiro, parecem ratificar esta interpretação e ampliá-la, uma vez que também as unidades escolares daqueles candidatos poderiam se reavaliar com base nos resultados e propor mudanças em suas práticas pedagógicas:

[...] a universidade poderia ter uma influência extremamente positiva no ensino médio no Rio de Janeiro, levando retorno de informações às famílias e escolas dos candidatos, através dos dados modernos apresentados no exame de qualificação (...) e se o candidato não obtivesse qualificação na primeira vez, poderia tentar outra vez no mesmo ano e as escolas de nível médio estariam sendo constantemente informadas de sua própria qualidade.¹⁷

Os candidatos aprovados com recomendação para a realização do exame discursivo recebem um bônus que é acrescido aos pontos que forem obtidos no exame discursivo. Tal bonificação consiste em 20 pontos máximos na primeira fase, equivalente ao conceito “A”

¹⁶ Para conferência do manual de 2024, com a íntegra do conteúdo programático, ver anexo I.

¹⁷ Excerto da relatoria do professor Fábio Salgueiro constante na ata da 1ª sessão ordinária do CSEP, no dia 24/02/1999, quando da exposição da proposta do novo modelo de concurso vestibular da UERJ.

obtido por quem acerta mais de 70% das questões¹⁸, e o resto é dividido entre a redação (comum a todos e todas) e duas ou três disciplinas pertinentes, aplicadas em um ou dois dias, normalmente no mês de dezembro. Tais quantidades de provas e dias variaram de acordo com os anos e cursos pretendidos, mas hoje são apenas duas provas (além da redação obrigatória) aplicadas em um mesmo dia do último mês do ano, para todos os cursos.

2.3 Questões da primeira fase

Neste tópico apresentaremos e analisaremos duas questões do vestibular estudado. A escolha das questões foi feita em torno de duas premissas: Ano e tema. Escolhemos um item do primeiro exame de qualificação de 2001 e outro do segundo exame de 2024, ambos realizando debates sobre o mesmo tema.

Questão do vestibular 2001 – 1º exame de qualificação

"Tu és um grande apóstolo do Socialismo, o bonde modesto. (...) O bonde põe em contato pessoas que nunca se encontrariam talvez na vida se não existisse esse terreno neutro e ambulante, em que se misturam diariamente todas as classes da sociedade."

(BILAC, Olavo. "Vossa insolência." São Paulo: Companhia das Letras, 1996.)



(SCHWARZ, L. M. (org.).
"História da vida privada
no Brasil". São Paulo:
Companhia das Letras,
1998.)

O trecho da crônica de Bilac e a charge representam visões diferentes sobre aspectos da vida

¹⁸ Os conceitos B, para quem acerta entre 60 e 70%, C, entre 50 e 60% e D, entre 40 e 50%, geram 15, 10 ou nenhum bônus para a segunda fase, respectivamente. Abaixo de 40% de acertos o candidato não é autorizado a fazer o exame discursivo.

urbana no Rio de Janeiro, no período entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Considerando o exposto e a estrutura social brasileira, é possível concluir que a:

- a) difusão das ideologias revolucionárias reduzia as barreiras sociais
- b) convivência cotidiana nos transportes coletivos não eliminava a segregação social
- c) população descendente de escravos não sofria um processo de discriminação social
- d) expansão dos serviços públicos homogeneizava a organização social do espaço urbano

Questão do vestibular 2024 – 2º exame de qualificação

BRASIL CRIOU PRIMEIRA LEI ANTIRRACISMO APÓS HOTEL EM SÃO PAULO NEGAR HOSPEDAGEM A DANÇARINA NEGRA AMERICANA



A dançarina e coreógrafa americana Katherine Dunham

Involuntariamente, a turnê que a célebre dançarina e coreógrafa americana Katherine Dunham fazia pelo Brasil acabou por interferir nos rumos da história do país. Na noite de 11 de julho de 1950, em sua estreia no Teatro Municipal de São Paulo, ela aproveitou o intervalo entre o primeiro e o segundo ato para fazer uma denúncia aos repórteres que cobriam o espetáculo: o gerente do Esplanada, o luxuoso hotel vizinho do teatro, se recusara a hospedá-la ao descobrir que era uma “mulher de cor”.

Além de especializada em danças de origem africana, Dunham era antropóloga e ativista social nos Estados Unidos – orgulhosa, portanto, de sua pele negra. A denúncia de racismo caiu no país como uma bomba. Primeiro, por ter partido de uma estrela de renome internacional. Depois, porque o Brasil se julgava o mais perfeito exemplar de democracia racial. O *Correio Paulistano* classificou o episódio de “revoltante incidente”, o *Jornal de Notícias*, de “odioso procedimento de discriminação”.

De todas as reações, a mais contundente partiu do deputado federal Afonso Arinos (UDN-MG). Ele apresentou à Câmara dos Deputados um projeto para transformar determinadas atitudes racistas em contravenção penal.

RICARDO WESTIN
Adaptado de brasil.elpais.com, 21/07/2020.

O episódio narrado na reportagem desconstrói a ideia de que no Brasil dos anos 1950 havia uma democracia racial.

O fato que servia de base para tal ideia, à época, é:

- (A) igualdade de direitos sociais
- (B) inexistência de leis segregacionistas
- (C) valorização da miscigenação cultural
- (D) reconhecimento do pluralismo étnico

Embora distantes no tempo de criação por mais de duas décadas, as questões de ciências humanas dos concursos analisados seguem os mesmos critérios: Escolha de temas que são trabalhados em uma das disciplinas da área, mas que dialoguem com outra(s), seja nos itens e conceitos mais específicos e conteudistas de seus currículos ou em subtemas transversais envolvendo movimentos sociais, cidadania, direitos humanos, imigração, “minorias”, formação econômica brasileira, relações internacionais...

Há, nessa escolha, um motivo, qual seja, valorizar a dimensão histórica de todas e quaisquer ações humanas no mundo, na perspectiva de ressaltar a pluralidade dos sujeitos e suas identidades e pensar os afastamentos e conexões entre passado, presente e futuro. Por um ângulo complementar, essa escolha inaugura possibilidades diversas de relacionar e problematizar hábitos culturais, comportamentos sociais, projetos e ideologias políticas, relações de trabalho e práticas econômicas sob o

enfoque de questionar fronteiras e classificações estanques acerca do que é entendido como economia, política, cultura e sociedade. (GONÇALVES, 2019)

Nos itens selecionados acima, percebe-se o debate sobre o tema do racismo, tão crucial para a compreensão da formação social brasileira, um dos principais eixos condutores dos diferentes programas disciplinares das ciências humanas e sociais. Na introdução de ambas as questões são apresentadas situações-problemas capazes de incomodar qualquer leitor: a estranheza das camadas médias urbanas brancas em dividirem transportes públicos com pessoas negras no Brasil de Olavo Bilac, ou em hotéis de luxo, já no período da quarta república. Tais situações-problemas vem à tona através da diversidade das fontes (iconográficas, literárias, jornalísticas...) que denotam realidades históricas complexas, que serão trabalhadas para além da simples memorização de fatos, datas ou nomes, criticando máximas do senso comum sobre racismo, ao afirmar que questões políticas - como a lei áurea de 1888 e a inexistência de leis segregacionistas no Brasil da década de 1950 - ou econômicas - como a ascensão social de pessoas negras nesse mesmo contexto – não são suficientes para a ampliação da cidadania, muito menos para a constatação de uma *democracia racial*.

Em se tratando da parte técnica envolvendo a construção de itens avaliativos, percebe-se a preocupação em fazer questões que não induzam ao erro (desligadas das fontes, com perguntas negativas ou pegadinhas nas alternativas) e que sejam pouco exaustivas, excluindo a alternativa “e”, tão comum na maioria dos concursos, e a densidade das respostas, uma vez que são formuladas em média em uma linha, com paralelismo sintático e semântico, de modo a evitar o cansaço, mas também diminuir a chance de “chute”.

A partir de 2017, além da interdisciplinaridade por áreas do conhecimento, a Universidade desponta mais uma vez ao incluir em seus exames de qualificação, oito questões elaboradas pelas bancas de todas as disciplinas sobre um mesmo texto comum, em geral de autoria de um cientista ou de um divulgador da ciência. O primeiro exame de 2024 trazia um texto base sobre o tempo e o segundo versava sobre as razões científicas da vida humana. Se nos anos 1990 a primeira fase do vestibular era composta por uma prova multidisciplinar e a partir de 2000 ele passa a ser cada vez mais interdisciplinar, desde 2017 a Universidade surpreende ao provocar uma transdisciplinaridade para chamar a atenção dos estudantes e de seus professores no ensino médio, para a universalidade do conhecimento científico e a necessidade de aproximação dos diversos saberes para se conhecer mais e intervir melhor na realidade que os cercam.

Thiesen (2008) coloca que a interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: “o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e muitas

vezes complementares.” Trata, respectivamente, das questões da ciência, seus paradigmas, categorias e métodos, e do currículo, do ensino e da aprendizagem. Compreende-se que, na construção das políticas educacionais, essas duas dimensões se imbricam por se constituírem como campo de disputas de saber-poder em torno de projetos de sociedade, intermediadas pelo campo educativo. De qualquer forma, essa maneira de conectar as áreas do conhecimento não precisa necessariamente diluir ou excluir a importância dos componentes curriculares e suas especificidades e saberes próprios sistematizados, mas, segundo as diretrizes curriculares reformuladas em 2012:

[...] implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos professores. [...] Art. 14º, XIII – a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2012).

Outra novidade a partir de 2017, que dialoga com propostas recentemente adotadas por vestibulares independentes das estaduais de São Paulo e outros Estados, é a indicação de uma lista de livros, utilizados nas provas de Linguagem, nos exames de qualificação, e nas provas de Redação e de Língua Portuguesa e Literaturas, no exame discursivo. Como complementação instrucional, há um Ciclo de Palestras com professores da Universidade sobre os livros indicados para o exame. Embora façam parte dos exames da área de linguagens, a interlocução com as outras áreas, em especial a de Humanas, mostra-se presente devido a amplitude das obras escolhidas, sempre com a participação dos próprios candidatos e professores da educação básica por meio de pesquisa e votação online. Clássicos como *1984* de George Orwell ou textos mais recentes e conhecidos dos jovens candidatos por meio de adaptações cinematográficas, como o menino do pijama listrado de John Boyne, acabam servindo de pretexto para questões de fundo histórico-social na prova de linguagens ou de forma transversal em questões ligadas a fascismo, democracia e outros temas das provas de Ciências Humanas.

Substituindo a revista do candidato, criada pelo DSEA em versão física, que trazia informes gerais sobre o concurso, foi criada em 2008 uma versão eletrônica mais ampla onde os autores das questões fazem uma avaliação crítica de cada uma delas, complementando o padrão de respostas (gabarito), mostrando o percentual de acertos, nível de dificuldade e orientando os candidatos que erraram a reorganizarem seus estudos e refletirem de forma diferente. Além disso, a revista é composta por uma série de artigos e dossiês compostos em sua maioria por membros das bancas que servem como ampliação de conhecimentos, repertório

sociocultural, dicas e preparação para o vestibular. Segundo o professor Marcus Dezemone, embora a revista ainda pareça ser subaproveitada, é mais uma forma de aproximar a universidade, estudantes e professores de ensino médio, uma vez que a análise das questões, feita pela chefia de cada banca, é composta, no caso da segunda fase, após o debate realizado com os corretores, que ajudam nesse processo e até mesmo na melhoria do padrão de respostas. Grande parte da banca de correção teve ou continua vivenciando experiências no ensino básico. Além disso, no momento da correção destas questões com seus estudantes no ensino médio, ao contar com a ajuda da revista, os professores podem ter contato com referências teóricas e bibliográficas novas que podem impactar positivamente na sua prática dali em diante, como uma espécie de auxílio à formação continuada.¹⁹

2.4 Questões da 2ª fase

A saída não era se elevar tanto a exigência do vestibular [...], mas sim se demonstrar ao ensino médio que para passar para a UERJ, seria necessário ter-se um conteúdo mínimo bem definido pelo exame discursivo.²⁰

Segundo a conselheira Lená Medeiros²¹,

[...] A primeira fase avaliaria o nível médio e a segunda estaria medindo a aptidão do candidato e seu perfil para entrar na UERJ conforme as especificações dos Conselhos Departamentais.²²

Na segunda fase, as competências e habilidades requisitadas superam as que foram trabalhadas na anterior, atingindo também (e não somente, pois mesmo na discursiva há um equilíbrio entre diversas habilidades) o último nível da pirâmide de Bloom, ou seja, a competência de *criação* e as habilidades de *justificar e apresentar conclusões a respeito de*

¹⁹ Entrevista cedida por Marcus Dezemone para esta pesquisa, no dia 29/12/2023.

²⁰ Excerto da relatoria do professor Fábio Salgueiro constante na ata da 1ª sessão ordinária do CSEP, no dia 24/02/1999, quando da exposição da proposta do novo modelo de concurso vestibular da UERJ.

²¹ Lená Medeiros é, atualmente, professora emérita da UERJ. Professora aposentada de História Moderna e Contemporânea, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH. Foi também, durante décadas, professora de História do Colégio de Aplicação da UERJ.

²² Excerto da fala da conselheira Lená Medeiros de Menezes extraído da ata da 1ª sessão ordinária do CSEP de 24/02/1999.

ideias, textos, acontecimentos, situações e fazer generalizações fundamentadas, com produção de novas formas e novos conteúdos.

Torna-se claro que a UERJ, além de desenvolver um formato e questões da primeira fase tão inovadoras quanto as do ainda pouco empoderado ENEM (até 2009), sempre prezou por provas disciplinares e discursivas em sua segunda fase que demandasse operações cognitivas mais complexas e os conteúdos e conceitos pertinentes a cada ciência de referência, a fim de defender as especificidades e potencialidades dos campos disciplinares correspondentes, assim como trazer para a Universidade os estudantes de maior proficiência para o curso e a carreira escolhidos.

Na tentativa de avaliar a concepção de História que é trabalhada nessa fase disciplinar e verificar qual diálogo se estabelece com as recentes propostas curriculares e com as novas perspectivas do campo do ensino de História, começaremos apresentando as orientações gerais que se encontram nos anexos programáticos dos editais e questões aplicadas nos respectivos exames:

HISTÓRIA – EXAME DISCRUSIVO - ORIENTAÇÃO GERAL DE 2001

Partindo-se do princípio de que a História consiste antes de tudo no estabelecimento de correlações no tempo, espera-se que o aluno seja capaz de inserir a História do Brasil e a História da América no contexto mais amplo da conjuntura internacional, através do estudo da História Geral. As questões devem medir a capacidade do aluno em compreender, relacionar e analisar fatos históricos, a partir da operacionalização de dados objetivos, mas excluindo aqueles que signifiquem a simples memorização de nomes ou datas. A abordagem visa à reflexão e à percepção das multirrelações travadas pelos indivíduos no interior do tecido social, contribuindo para uma leitura crítica do aluno frente ao mundo em que vive.

HISTÓRIA – EXAME DISCURSIVO - ORIENTAÇÃO GERAL DE 2024

O ensino da História deve possibilitar ao homem uma compreensão das experiências sociais no tempo vivido. Assim sendo, constitui-se em um exercício de reflexão e de crítica, pois são esses procedimentos que formam, em nós, uma atitude cotidiana capaz de “informar nosso julgamento sobre o que vemos e ouvimos” (Pierre Villar). Este programa busca dialogar com os conteúdos apresentados no ensino básico, em uma perspectiva investigativa que permita ao candidato perceber as práticas de construção do conhecimento histórico e a relação multifacetada entre passado e presente que se estabelece em sua constituição. (...) O exame discursivo desta disciplina visa a verificar a capacidade do candidato nos seguintes aspectos: operacionalização dos dados objetivos do conhecimento produzido no âmbito do saber histórico escolar, ultrapassando o nível da simples memorização de nomes e datas; análise e interpretação de textos escritos ou imagéticos, articulando-os a noções, princípios e visões de mundo do contexto em que foram produzidos; desenvolvimento de explicações sobre determinados contextos históricos e conceitos fundamentais para compreensão do processo histórico; caracterização de múltiplas durações do tempo histórico e dos ritmos distintos das mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais e mentais.

Em seguida a orientação geral, os editais apresentam o conteúdo programático dividido em quatro (2001) ou cinco (2024) partes, cronologicamente orientadas da crise do século XIV ao tempo presente.²³

Passemos agora a análise dos itens abertos ou dissertativos:

Questão do vestibular 2001 – Exame discursivo

TEXTO PARA AS PRÓXIMAS 2 QUESTÕES:

PENAS EXEMPLARES NA ALEMANHA

A Justiça alemã aplicou penas exemplares a três neonazistas que mataram a pancadas um imigrante moçambicano. O julgamento terminou na quarta-feira. Enrico Hilprecht, de 24 anos, foi condenado à prisão perpétua. Frank Miethbauer e Christian Richter, ambos com 16 anos, a nove anos de cadeia.

(Veja, 06/09/2000.)

- 1) Considerando o contexto alemão no período entreguerras (1919-1939), explique um fator econômico que tenha contribuído para a ascensão dos nazistas ao poder.
- 2) Considerando o atual contexto mundial, aponte uma razão econômica para manifestações xenófobas, como a referida na reportagem acima.

Atuais para o ano de 2000, as duas questões apresentadas, continuam ainda, infelizmente, extremamente verossímeis em 2024. Ao tratar dos fatores econômicos que contribuíram para a ascensão dos regimes totalitários do entreguerras, o item cobra do estudante sua ciência quanto aos impactos políticos de guerras capitalistas que engendram mais pobreza, desigualdade social, criminalidade...Em contextos similares, mesmo em tempos e lugares distintos, tal quadro favorece a emergência de lideranças autoritárias que culpabilizam as próprias vítimas por todas essas mazelas. O debate sobre xenofobia, requerido no item dois, evoca do candidato uma preocupação com os direitos humanos na contemporaneidade e sensibilidade para perceber que crises capitalistas e desrespeito aos direitos humanos, constituídos internacionalmente logo após o holocausto causado pelo fascismo, são portais para a descredibilização do estado democrático de direito.

²³ Ver anexo I.

Questão do vestibular 2024 – Exame discursivo

DNA DO BRASIL

Somos filhos da colonização. As marcas desse passado estão em diversas faces da nossa sociedade e, o que se descobriu mais recentemente, estão gravadas até no nosso genoma. A formação do povo brasileiro foi tudo, menos equilibrada, revelaram os primeiros resultados do projeto DNA do Brasil.

Europeus, africanos e indígenas não se casaram e se reproduziram de forma harmoniosa. Muito pelo contrário: os dados genômicos das amostras de 1247 brasileiros de diferentes regiões do país apontaram para uma herança genética materna majoritariamente africana e indígena, enquanto a paterna é 75% europeia.

Os homens africanos deixaram apenas 14,5% do seu DNA, enquanto os indígenas transmitiram apenas 0,5%.

Adaptado de uol.com.br.

O projeto de pesquisa DNA do Brasil pretende sequenciar o genoma de 40 mil brasileiros até 2024. No entanto, os resultados preliminares, como aponta a reportagem, já revelam características herdadas do passado colonial.

Apresente duas formas de dominação ocorridas na colonização que ajudam a explicar essa herança genética da população brasileira. Em seguida, indique uma prática social que demonstre de que modo uma dessas formas de dominação ainda repercute na sociedade brasileira no século XXI.

Diferente dos itens de 2001, a questão de 2024, embora possua dois comandos, eles se encontram em um mesmo item, não mais separados em duas questões numeradas ou letradas, modificação técnica instituída a partir de 2009, onde todas as disciplinas passam a ser compostas não mais por vinte, mas sim por dez questões que em sua maioria tem em média dois e no máximo quatro comandos. Fora esse ponto técnico diferencial, as semelhanças teóricas que embasam os editais - calcados em História moderna e Contemporânea - e a formulação da questão de 2024 são muito próximas as de 2001. O recurso a fonte jornalística online sobre uma pesquisa de DNA em curso no Brasil, introduz uma situação-problema sobre a formação étnica de sua sociedade. Enquanto o primeiro comando requer do estudante o conhecimento sobre o sistema colonial escravista, o patriarcalismo e as violências perpetradas pelos colonos brancos sobre as populações afro-indígenas, o segundo os reconecta à atualidade, e estimula-o a interpretar as continuidades desse processo sócio-histórico, para percebê-las como estruturais e não eventuais, através de práticas como machismo, hipersexualização, assédio, estupro e genocídio, os quais continuam atingindo majoritariamente mulheres brasileiras das mesmas etnias.

De maneira geral, as questões disciplinares de 2001 para cá são bem contundentes quanto ao que se entende atualmente por História enquanto ciência e o que se deseja que os estudantes de ensino médio tenham aprendido através de sua respectiva disciplina escolar. Em

suma: Priorização da História do Brasil, da América e da África; interconexão entre História europeia e a dos outros continentes; debate sobre rupturas e continuidades dos processos históricos com foco nos tempos conjunturais e estruturais de média e longa duração (BRAUDEL, 2007) ao invés do tempo curto dos fatos; preocupação e correlação entre os diversos níveis da vida social, sem ressaltar demasiadamente o nível político da história tradicional, ou o econômico da marxista clássica; análise de diferentes tipos de fontes que resgatem o teor investigativo do pensamento histórico e avaliem o poder de interpretação do estudante em encaixar tais documentos dentro de seus contextos; interlocução crítica entre presente e passado e preocupação com conceitos basilares para a ciência e para o convívio cidadão em uma sociedade democrática

3 DISSERTANDO SOBRE OS EXAMES: OS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO E O VESTIBULAR

Para interpretar as possíveis mudanças operadas na prática docente de forma a ajustá-las ou não às exigências provas da UERJ, das orientações curriculares e dos avanços no campo do ensino de História, retornamos ao chão da escola fluminense para interpelar nossos pares da educação básica. A ideia é tentar perceber os impactos desse modelo de avaliação de massa no ensino médio para além do “vou dar determinado tema porque cai no vestibular”. Na escolha destes colaboradores optamos por conversar com três profissionais. O primeiro foi o professor William Campos que estudou e se formou no contexto da redemocratização entre os anos 1980 e 1990, onde também se encontravam em ebulição as novas perspectivas curriculares e do ensino de História e ainda predominavam questões nos vestibulares que priorizavam a memorização de eventos históricos, com pouca problematização. O segundo grupo é composto pelos companheiros Tárík Abrahim e Gabriel Feitosa, com formação nas primeiras décadas do século XXI, que assim como eu voltaram a universidade para repensar e aprimorar suas práticas em cursos de excelência como o programa de mestrado profissional desenvolvido pelo PROFHISTÓRIA desde 2014, cujo exame nacional para o concurso, segue um modelo avaliativo parecido com o do vestibular da UERJ, resguardadas as diferentes competências e habilidades cobradas para os diferentes públicos e objetivos. Todos os professores atuaram no ensino médio das redes privadas e públicas no Rio de Janeiro ao longo desse período.

Importante ressaltar que esta pesquisa não tem caráter quantitativo ou estatístico. Não desejamos comprovar a quantidade de professores impactados e que transformaram sua prática docente devido aos vestibulares da UERJ. Conversamos com colegas de diferentes gerações, formações e experiências para pensar o quanto esse vestibular pode refletir positivamente na prática de ensino de professores de História do ensino básico que, apesar de tantas variáveis envolvendo as dificuldades do exercício do magistério, das escolas, de suas localidades e sobretudo a realidade de seus estudantes, se preocupam em se atualizar, e reformar suas práticas, de acordo com as novas orientações curriculares e perspectivas do ensino de História e se o vestibular da Uerj pode ter contribuído de alguma forma nesse processo, como contribuiu para a minha História docente.

O trabalho com as entrevistas de professores de História do ensino médio e da banca de ciências humanas e História do vestibular da UERJ, exigiu uma reflexão sobre memórias e narrativas, tomando de empréstimo as preocupações e a metodologia da História oral. Para fins

de registro e publicização da memória desses processos e suas apropriações, as entrevistas realizadas foram resumidas, transcritas e anexadas ao final do trabalho.

Para tentar entender o que está por trás da construção do vestibular e seus possíveis impactos em sala de aula, tornou-se fundamental o uso da metodologia da História oral para investigar essas fontes que são sujeitos e objetos do exame. A análise de suas *memórias* engendradas através de diferentes *narrativas* pode servir como estratégia de compreensão da percepção que tais docentes tem sobre o vestibular da UERJ, o entendimento das competências, habilidades e conceitos abordados e sobre as possíveis mudanças metodológicas que a prova tenha ou não estimulado em suas práticas de ensino. Em que medida esse vestibular pode extrapolar os limites de uma prova para ingresso em uma universidade pública? Da mesma forma que essas provas “moldam” de alguma maneira o tipo de estudante que a universidade deseja, será que elas também contribuem para (re)formar os professores, escolas, programas, métodos e o currículo em ação?

3.1 A metodologia da história oral na análise de memórias docentes

Antes de partirmos para as perguntas e análise das respostas dos entrevistados, faremos nesta seção um breve resumo sobre a História oral e o que desejamos alcançar com ela.

A partir de nossas questões, tal História, parte fundamental da revolução historiográfica que citamos a partir dos anos 1980, se mostrou como um caminho metodológico viável. Conforme Alberti (2005),

A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. (p. 155).

A História oral como perspectiva metodológica, possui algumas tendências das quais a escolhida para a pesquisa será a temática. Segundo Bom Meihy (2002) este ramo da História oral comporta um certo grau de objetividade uma vez que se faz um recorte da temática trabalhada de tal modo que as questões da entrevista contemplem aspectos nitidamente mais específicos da vida do colaborador. Em uma perspectiva crítica e reflexiva de formação e

prática docente, o olhar volta-se para os saberes experienciais do professor e as próprias interpretações sobre suas práticas.

Ao trabalhar com o depoimento oral, é necessário considerar que se está adentrando no complexo campo da memória. Sendo assim, o que será obtido é uma interpretação do passado intimamente relacionada às questões sociais, mas lembrada pelo aspecto pessoal, já que é o indivíduo que tem a capacidade de rememorar. Neste aspecto, descreve Portelli:

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem verdade, como as vozes – exatamente iguais (1997, p.16).

No campo da memória, o indivíduo recupera seu passado negociando com a perspectiva colocada em questão pelo pesquisador. Ele é influenciado, ainda, pelos objetivos do trabalho, pelo tempo da narrativa que é diverso do tempo histórico, e por questões sociais que o circundam. Sua memória recupera o passado com elementos do presente e nela o sujeito constrói uma imagem de si, de como ele se lembra e quer ser lembrado, calcado numa lógica de continuidade, recheada de coerência e seletividade.

Questões inerentes à memória como o esquecimento e as distorções denotam as representações dos indivíduos sobre os eventos e momentos históricos e demonstram que agimos em função dessas representações. Neste caso, a problemática da verdade não deve subjugar o trabalho com a História oral. Sem questionar a busca contínua pelo como se deu determinado fato ou evento histórico, mas reconhecendo a multiplicidade de narrativas, deve-se compreender que o depoimento oral é desencadeado pela construção de uma narrativa *ucrônica* (PORTELLI, 1993, p. 41-58) inserida no campo da memória e que determina aquilo que o personagem gostaria que tivesse ocorrido, ou a sua representação do real.

Assim, não se trata de questionar a verdade ou não do depoimento, mas sim de entender que este é construído socialmente pelo entrevistado que, dando sentido à sua vida, arquiteta um ponto de vista, uma representação sobre determinado momento relacionado à sua trajetória.

Esse tipo de História produz narrativas orais, que são narrativas de memória. "Essas, por sua vez, são narrativas de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade." Nesse sentido, "a dependência da memória, em vez de outros textos, é o que define e diferencia a história oral em relação a outros ramos da História". (FENTRESS; WICKHAM, 1992 apud ERRANTE, 2000, p. 142).

Segundo Ecleia Bosi (2003), o texto de uma lei, a ata de uma reunião ou os escritos de um diário de classe são fontes cruas que costumam excluir emoções e conflitos que permearam suas elaborações, algo que as narrativas orais podem resgatar. Para a pesquisadora:

Mais que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da história com a vida cotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição de dados. (p.19)

Para ampliar o olhar acerca dos saberes e práticas dos professores de História, tentamos através da História oral desvendar o que não está explicitado nos documentos oficiais, diários de classe ou provas bimestrais. A via da comunicação oral espontânea, diferentemente da escrita, denota outra maneira de perceber os acontecimentos socialmente compartilhados, apelando para diferentes memórias e narrativas.

O resgate das memórias dos sujeitos colaboradores desta pesquisa pode permitir captar sucessos, fracassos, conhecimentos, desconhecimentos, aplicação das leis de forma consciente ou não, pressões da escola, dos pais... por isso o interesse em ouvi-los. A entrevista oral como técnica possibilita através das narrativas descobertas o despertar de um passado vivido ou não através das concepções presentes no contexto da entrevista. O meio que circunscreve as vozes ganha uma estrutura viva, pois a memória reconstrói o passado e incorpora um sentido pessoal e coletivo ao presente.

Além disso, com o reconhecimento de que o depoimento se apresenta ucrônico, como medida de expor aquilo que o personagem gostaria que fosse lembrado ou que tivesse realmente ocorrido, é possível ao historiador perceber fatores importantes sobre a cultura, costumes, interesses e opiniões de determinados grupos e contextos sociais. Pois, “[...] até mesmo erros, invenções e mentiras constituem, à sua maneira, áreas onde se encontra a verdade” (PORTELLI, 1997, p.25).

Por essas questões que a fonte oral deve ser necessariamente historicizada, articulada às demais fontes de pesquisa, analisada pelo historiador e devidamente contextualizada para evitar que o depoimento seja considerado como verdade absoluta e, ainda, para que possamos reconhecer nas distorções os significados que se quer empregar.

Por outro lado, a História oral auxilia a compreender a possibilidade de múltiplas narrativas e que estas indicam que não há uma verdade única e que, em decorrência da sociedade ser composta por vários grupos sociais participantes concomitantemente de um mesmo período

ou evento histórico, cada qual terá uma visão de mundo, uma experiência de vida que ajuda a compor e entender melhor o todo.

De maneira geral o que buscamos através dessa metodologia é verificar por um lado como os exames da UERJ foram produzidos por professores acadêmicos que ajudam a selecionar novos estudantes para a universidade com base nos conhecimentos históricos obtidos no ensino básico e, por outro, entender como eles são interpretados e utilizados ou não, pelos professores de História no ensino médio do Rio de Janeiro, percebendo os mesmos não como objetos ou fontes apenas, mas como sujeitos da pesquisa.

No contraste com as legislações e orientações curriculares pertinentes (sobretudo LDB, PCNEM e as leis complementares 10.639/03 e 10.645/08) e as novas propostas para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação em História, buscamos observar o entendimento que eles têm sobre a importância do vestibular da UERJ nesse contexto, a partir de sua orientação teórica e metodológica sobre o ensino de História, seleção e ordenação de conteúdo, a preocupação com a qualidade e a diversidade de fontes históricas e as maneiras de analisá-las em situações-problemas, a adoção de uma prática interdisciplinar e o desenvolvimento de um ensino por competências e habilidades.

Pensando a UERJ como uma universidade de lutas frente aos desmandos dos últimos governos estaduais e federais golpistas e autoritários como os de Michel Temer e Jair Bolsonaro, promotores de um pretensão “novo ensino médio” NEM (2017), torna-se necessário ouvir os docentes. Tal ideia se inspira no resgate da autonomia do professor frente a esse contexto arbitrário - que diminui a importância das disciplinas de ciências humanas e de uma educação libertadora - em prol de um diálogo com uma História mais democrática, que estimule a cidadania e que seja conivente com métodos mais recentes propostos pela ciência histórica e pelo campo do ensino de História. Investigamos como o processo seletivo desta universidade, em suas provas objetivas da área de ciências humanas e discursivas de História, pode contribuir nessa jornada.

3.2 O vestibular da UERJ pelo olhar do professor de história

Nesse item passamos a análise das entrevistas feitas com os professores. Importante primeiro esclarecer o procedimento metodológico utilizado nesse processo. Após a transcrição resumida do registro em áudio e a leitura de cada uma das entrevistas, optamos por analisar as

respostas do professor William Campos primeiro e em seguida por interpretar as de Tárík e Gabriel de maneira integrada, uma vez que eles são da mesma geração e possuem pontos de vista semelhantes em muitas questões. As convergências e divergências entre estes e o discurso de William Campos foram acrescidas ao final, onde foi possível perceber algumas problemáticas interessantes. Essa decisão nos permitiu fazer uma análise comparativa mais cuidadosa, já que nos detínhamos na avaliação de uma única temática por “grupo” de professores e em seguida buscávamos as semelhanças e contrastes. Por outro lado, esta opção mostrou-se um pouco trabalhosa em razão do resultado da liberdade de uma entrevista semiorientada. Muitas vezes um entrevistado respondia a questões relevantes para a penúltima pergunta ainda quando eu abordava o primeiro tema. Sendo assim, foi necessário em alguns momentos mesclar, retirar, alterar a ordem ou incluir perguntas que não estavam no roteiro, assim como recuperar todas as contribuições para o entendimento de cada temática, mesmo que tenham sido dadas em uma resposta referente a outra pergunta, de modo a manter o compromisso de trazer ao contexto de análise tudo que colaborasse para o entendimento da percepção do entrevistado.

Todas as entrevistas tiveram início com agradecimentos pelo aceite e uma apresentação breve sobre os objetivos da pesquisa. A ideia era evitar influenciar os colaboradores com nossas hipóteses, perspectivas e objetivos. Ao final aumentamos essa explanação apresentando nossos objetivos específicos e agradecemos pelas contribuições dos entrevistados. A pergunta abremelas era:

Primeiramente eu gostaria que o senhor se apresentasse e contasse um pouquinho de sua história na educação.

Da mesma forma que do ponto de vista freiriano, para ensinar História a João, precisamos saber sobre ensino, História e João, necessitamos sempre ter em mente com quem estamos conversando e qual a identidade que essa pessoa tem de si, no que tange aos objetivos educacionais específicos do seu trabalho. Ao iniciar com uma questão simples, pretendemos deixar o entrevistado relaxado e ciente de que sua trajetória era algo bastante precioso para nós, uma vez que ela serviria muitas vezes de base e em outras de contexto para analisarmos as respostas as próximas questões. Nesse momento tornava-se claro que o entrevistado selecionava os acontecimentos, criando uma coerência inexistente, mas que buscava dar sentido à sua vida na educação e no ensino de história, sendo por isto denominado por Bourdieu (2006, p.183-191) como *criação artificial de sentido*. Assim, apesar do real ser descontínuo, o

entrevistado, como ideólogo de sua própria vida, esforçava-se para dar significado, com causas e finalidades.

3.2.1 William Campos

O professor William Campos começa sua apresentação afirmando que foi adolescente na ditadura e que na campanha das diretas fazia seu ensino médio, que foi seguido pela licenciatura em História, “um verdadeiro ato de liberdade e ousadia”, concluído em 1992 na Universidade Santa Úrsula. No ano seguinte fez uma especialização em História do Trabalho na UNICAMP, seu último contato direto com a vida acadêmica. Depois disso foram trinta e dois anos em sala de aula, passando por diversas escolas públicas e privadas, sem abandonar a História, mesmo quando ocupou cargos de gestão pública ligados a educação como na assessoria do MEC no primeiro governo Lula, secretaria estadual do governo Benedita da Silva em 2002 e as secretarias municipais de Belford Roxo, Petrópolis e Maricá. Hoje William diz que se encontra em uma das melhores fases de sua carreira, como educador popular, ministrando aulas e coordenando um dos maiores preparatórios públicos populares do Estado, em parceria com a prefeitura de Maricá. Necessário frisar que não sabíamos dessa relação do professor com tais cargos públicos ligados ao Partido dos trabalhadores e a educação no início do século XXI. Consultando o nome do entrevistado em diversos sites percebemos que ele compôs quadros técnicos e políticos do partido nesse período e que ocupou tais cargos de confiança por breves momentos. Quando averiguamos esses detalhes, ainda no decorrer da entrevista enchemo-nos de esperança com a possibilidade de angariar análises frutíferas sobre as relações entre currículo prescrito e em ação, a partir de um ponto de vista de quem teoricamente teria auxiliado em alguma medida por sua institucionalização, mas também pela apropriação em sala de aula.

Qual o papel e impactos que o vestibular da UERJ ocupa no seu trabalho de professor no RJ?

A partir dessa questão o ponto de vista predominante do entrevistado passa ser norteado pela educação pública e sua recente área de intervenção que é o preparatório popular de Maricá. Neste ele diz congrega seu trabalho de professor com a possibilidade de ascensão social que o

vestibular da UERJ permite, deixando como possibilidade interpretativa que seu ofício de professor de História sempre esteve ligado a melhorar a vida e o mundo de seus estudantes, sobretudo os mais carentes, e que o vestibular da UERJ teria contribuído para isso, principalmente depois da adoção do regime de cotas. Outro ponto de destaque foi o projeto que ele coordenou de aulas públicas gratuitas denominado *história ao vivo*, que funcionou entre 2000 e 2002, na concha acústica da UERJ, onde ele escolhia temas atuais, dava aulas, resolvia questões e debatia com convidados ilustres. Segundo ele, a ajuda de Fábio Salgueiro, ex-diretor do vestibular, foi crucial nesse período, fato que o levou a UERJ algumas vezes para defender o amigo e sua Universidade, constituindo parte do que ele denominou como *tropa de choque* de professores do partido dos trabalhadores-PT na UERJ. Nesse momento inquirimos o professor sobre a possibilidade de ele ter participado de algum debate no Conselho superior de ensino e pesquisa - CSEP sobre o novo modelo de vestibular, o que William respondeu dizendo que não lembrava bem, pois fazia muito tempo, mas que se recorda que duas ou três vezes participou de debates na universidade, onde um dos temas era o vestibular, mas não lembra detalhes.

Ao retomarmos ao ponto nodal da pergunta, o professor afirma que o vestibular da UERJ teria sido revolucionário para ele, por fazer nos exames de qualificação provas de interpretação de mundo onde se dá destaque as ciências humanas e linguagens e menos atenção para as matérias industriais de elite. E quanto a específica ele compreende como uma garantia de sobrevivência para o professor de História que ainda pode ver sua disciplina ganhar destaque em algum concurso no Rio de Janeiro e incentivar o mesmo a continuar aprofundando conteúdos fundamentais do ensino de história, como antes se fazia nos vestibulares autônomos da UFF, UFRJ, UNIRIO e Rural. Chama atenção também a forma como ele se refere a UERJ o tempo todo como universidade de resistência, em que vários governos tentaram destruir, mas ela ressurge sempre mais forte. Em termos de concursos vestibulares, segundo sua opinião ocorre o mesmo, pois quando todas as públicas do Estado do Rio de Janeiro aceitaram o chamado do governo federal a integrar o novo ENEM, a única que resistiu e continua forte até hoje é a UERJ.

Existem conteúdos que você considera fundamentais para qualificar seus alunos para os exames da UERJ?

“Na qualificação a UERJ cobra um pouquinho de moderna e mais contemporânea. República bastante e quase nada de colônia, prova mais atual, mais pegada, praticamente o que

seria hoje a matéria de segundo ano. No específico, eu considero que é o programa todo, considerando moderna e contemporânea.”

Nessa resposta percebe-se como o foco do professor, que concluiu sua formação acadêmica no início dos anos 90, ainda está muito conectado aos conteúdos clássicos da História positivista quadripartite e embora ele tenha defendido a UERJ e seu vestibular, a partir daqui percebemos várias críticas que circulam em torno da diminuição dos conteúdos e da crescente facilitação da prova ao longo dos anos, fato que ele mesmo tinha apontado como positivo em termos de políticas públicas que democratizam o acesso a faculdade.

De alguma maneira, a prova da UERJ alterou a sua prática no ensino médio, ou as formas de avaliar seus alunos?

A partir daqui tivemos que repetir praticamente todas as questões, depois de sua primeira intenção de resposta, pois as respostas se desviavam para assuntos bastante diversos, pontos que suprimimos da análise e da transcrição. Mesmo assim muitas respostas continuam fugindo um pouco do cerne da pergunta. Como exemplo, para responder à questão acima o professor aponta que “depende da região da cidade, do Estado. Em Niterói muito pouco. Já no Méier, Tijuca, perto do metrô, onde os pais e as mães são mais inteligentes, procuravam mais a UERJ.” Quando refiz a pergunta ele foi mais contundente: “mudei nada no meu estilo de aula por conta da UERJ.” Tal afirmativa parece mostrar que embora o professor reconheça algumas especificidades desse processo seletivo, onde muitas são elogiadas, o ensino de História para ele é algo idêntico ao que se fazia no século anterior, mesmo que tenhamos novas demandas, problemas, estudantes, realidades e questões a resolver. Para esclarecer um pouco mais este ponto, seguimos para a próxima pergunta.

Você incorporou de alguma forma à sua prática docente o desenvolvimento de competências e habilidades, a proposição de situações-problema contextualizadas, a interdisciplinaridade e a análise de fontes?

O professor decide começar sua resposta pela questão da interdisciplinaridade, mas ao invés de falar sobre si, ele faz uma interpelação de que as provas de qualificação vêm priorizando muito mais a disciplina de Geografia e deixando a História para trás. Refaço toda a pergunta, lembrando que era sobre suas práticas e não sobre o concurso e o mesmo começa a falar sobre competências e habilidades de uma forma bem geral, dizendo que isso cabe mais ao

ENEM, embora a UERJ faça uma adaptação interessante. Todavia conclui que se a comunidade escolar não sabe o que isso significa, serve para nada, se torna uma conversa muito “erudita”. Demonstrando que conhecia ligeiramente como esses conceitos eram abordados no concurso, Campos começa a citar os comandos em formas verbais transitivas, mas o faz não para refletir sobre sua prática e sim para dizer que com isso a universidade (mais uma vez) vem facilitando muito a prova, talvez para se aproximar do ENEM e indiretamente para entrada de estudantes menos aptos. Concluindo sem responder os impactos em sua prática, mas refletindo sobre as mudanças na prova:

Comparando a UERJ raiz do século XX com a UERJ “nutella” de hoje, nós tínhamos comandos como analise, justifique, porque...hoje em dia é só cite, indique, apresente...caiu de nível, o que às vezes é melhor e mais fácil para mim e para os alunos, porque isso eles conseguem alcançar. Muitos alunos que eu achava esse ano que não tinham condições de passar, pelo nível da prova, fizeram pontuação muito alta. Acho que deve ter algo a ver com a pandemia também, pois nunca vi provas tão fáceis na UERJ.

Você acha que as questões de ciências humanas ou disciplinares de História, acompanham alguma discussão teórica e ou metodológica mais recente da ciência histórica?

Pergunta polêmica! Eu acho que a UERJ caiu muito em História do século XX para o XXI, e mais ainda dos primeiro dez anos do XXI para os anos seguintes. Século XX era ótimo, de 2001 a 2010 regular e de 2011 em diante tá muito fraco, só efemérides, prova muito básica. Costumo acertar a prova toda na última aula, com Getúlio Vargas, ditadura...sem muita profundidade histórica, é uma prova mais fast food na qualificação, embora muito melhor que todas as outras, do que o ENEM...parece que como tá tudo uma m.... a UERJ resolveu cair o nível também. Mas ainda tem seu charme, porque cobra uma guerra civil espanhola, um Nelson Mandela. Eu acho que agora tá uma prova mais fácil e previsível.

Nessa passagem, percebem-se mais apontamentos sobre a diminuição de conteúdos clássicos e facilitação da prova quando comparada a outros concursos tradicionais, e menos referências sobre possíveis alterações dos exames que estivessem conectadas as novas perspectivas da ciência histórica, o que é uma constante quando conversamos informalmente na sala dos professores, sobretudo, mas não somente, com colegas da rede pública estadual ou municipal cuja formação se deu até os anos 1990 e que pouco se reciclaram no século seguinte, por falta de vontade, incentivos e da desvalorização de nossa profissão.

Para colaborar nessa análise da entrevista realizada com o professor William, destaco o momento em que ouvi falar dele pela primeira vez. Enquanto eu estava no ensino médio, li uma

matéria num caderno especial do jornal *O Globo*, denominado *Megazine*²⁴, sobre vestibulares em geral. Como se tratava de uma data entre o carnaval e o primeiro exame de qualificação 2001/2002, o professor William, que à época trabalhava em um dos maiores cursos preparatórios do Rio de Janeiro, chamado *GPI*, foi convidado pelo jornal para preparar dez questões objetivas que ele entendia serem importantes para uma boa revisão antes das provas de qualificação da UERJ, destacando conteúdos de História do Brasil. Chama atenção a utilização de fontes não tradicionais como letras de samba enredo. As questões autorais foram publicadas em forma de simulado com gabarito no jornal, acompanhadas de uma pequena mensagem do professor para os candidatos daquele vestibular, onde ele afirmava que “estudar História também é viver, ir ao cinema, teatro, carnaval, ver televisão, pesquisar na internet...”

Para dialogar com o professor William, passamos agora a análise de dois colegas mais jovens, que se formaram no início da segunda década do século XXI e, assim como eu, retornaram a academia para pensar e reciclar sua profissão e suas práticas.

3.2.2 Tárik Abrahim e Gabriel Feitosa

Inicialmente a trajetória destes dois colegas é muito parecida. Ambos possuem 33 anos, formaram-se na UFRJ no início da década de 2010, começaram a dar aulas ainda enquanto cursavam a faculdade em colégios e cursos preparatórios para vestibular e carreiras militares, e fizeram ou ainda estão concluindo (no caso do Gabriel) o mestrado profissional em ensino de História. Na atualidade, Tárik se diferencia de Gabriel por ter abandonado recentemente a rede privada e passado a se dedicar exclusivamente ao ensino público presencial e aulas particulares no modelo online. Gabriel, por outro lado, teve curta experiência na rede pública, dedicando a maior parte de sua carreira a iniciativa privada.

A organização do plano de curso e dos planejamentos de História do Ensino Médio na(s) escola(s) em que trabalha está baseada em quais documentos curriculares?

Para iniciarmos de uma forma bem geral e compreendermos o grau de interesse que os mestres possuem sobre as noções de currículo prescrito, ambos se mostram familiarizados com

²⁴ Jornal *O Globo*, Maio de 2001.

o conceito, mas criticam as escolas por onde passaram, onde, em sua maioria, não havia preocupação com isso, não havia projeto político pedagógico, ou quando havia era superficial e copiado de outra instituição. Para eles a organização curricular sempre ficou a cargo do sistema apostilado adotado pela instituição privada, ou, no caso das experiências na rede pública, o currículo é o que professor consegue e deseja fazer com cada turma, em cada escola e contexto. Sendo assim, pareceu evidente, pelo menos na rede privada, que o programa curricular de cada disciplina está atrelado aos princípios norteadores de cada sistema apostilado adotado, que segundo eles, normalmente apontam para o que o ENEM cobra. Será que o vestibular da UERJ também colabora nessa indução curricular? Vamos tentar perceber isso através das próximas questões.

Qual o papel e impactos que o vestibular da UERJ ocupa no seu trabalho de professor no RJ?

Nesta questão, Gabriel Feitosa tem uma versão inicial relativamente parecida com a do professor William campos, analisado anteriormente. Para ele a UERJ demorou a ter seu valor reconhecido pelos alunos e somente quando o ENEM unificou o concurso para as federais em 2009 é que aquele vestibular teria ganhado mais destaque, sobretudo para os alunos mais carentes, que precisam estudar a noite e que moram próximos a linha do trem. Gabriel aponta que a partir de 2013 começa a trabalhar em um curso online, chamado *projeto X*, cujas aulas são voltadas especialmente para quem pretende multiplicar as chances de aprovação na UERJ. Ao preparar estas aulas ele afirma que dá atenção especial a história local do RJ, a interdisciplinaridade e a utilização de fontes não convencionais. De forma similar, o professor Tárik complementa,

Os exames de qualificação da UERJ vêm se aproximando muito do ENEM e o trabalho com a variedade de fontes eu aproveito bastante, assim como pensar a História como algo que forma para a vida cidadã, dando menos atenção aquele conteudismo enciclopédico, fazendo mais análises transversais e interdisciplinares também. O formato técnico das questões me chama muita atenção também, por exemplo devido ao fato de ter alternativas menos extensas, uma opção distratora a menos e que não fica tentando ludibriar os alunos. O fato de ter menos questões que o ENEM torna a prova muito mais palatável, menos cansativa e uma boa opção frente as federais. Hoje eu tenho um curso online que prepara alunos especialmente para as provas discursivas da UERJ e para o próximo ano vou montar uma turma de humanidades para os exames de qualificação também que vai ter essa especificidade de mostrar que é uma prova de humanidades, não de História ou de Geografia. Uma forma de comunicar isso para o aluno é se você tem problemas em física ou em alguma disciplina específica, a UERJ pode ser seu lugar, pois você vai fazer uma prova de

conhecimentos gerais sobre cada área e depois parte para as específicas das matérias que gosta.

Assim como também havia falado o professor William, o concurso da UERJ parece ser mais interessante para quem não sabe ou não gosta de alguma matéria ou área específica, pois devido ao formato da avaliação em duas fases, a primeira por áreas, interdisciplinar, que vale 20%, e a segunda mais empoderada com formato disciplinar, teoricamente ligado às disciplinas que o estudante tem mais apreço.

Você produziu alguma mudança na sua prática docente para atender à demanda de qualificação de seus alunos para o vestibular da UERJ? Quais?

Feitosa afirma que passou a utilizar mais fontes em sala, sobretudo iconográficas como a UERJ adora, pois às vezes os alunos enxergam problemas e conceitos de forma muito mais fácil com essa estratégia. Além disso, diz que passou a trabalhar a História dos bairros, da cidade e do Estado do Rio de Janeiro, incluindo mais o lugar dos estudantes na História. Por último, outro ponto de inflexão em sua prática devido a este vestibular, foi o aumento da preocupação com a história contemporânea, sobretudo das atualidades, que durante muito tempo nos cursos do Rio foram quase que exclusividade dos colegas de Geografia.

Abrahim apresenta ideias semelhantes, mas acrescenta que suas avaliações também foram muito impactadas. Segundo ele,

Existem milhões de variáveis, mas, minhas avaliações em escola também foram impactadas. Se eu pegar a trajetória, a maior parte da minha vida eu fui usando questões de vestibulares diversos e tentava adaptar as questões a realidade daquele meu aluno em especial. Foi ficando cada vez mais fácil pegar questões da UERJ porque ela traz fontes e problemáticas muito interessantes que eu já trabalhava ou queria introduzir em sala de aula. Muitas vezes peguei questões objetivas e transformei em discursivas, para que o aluno mobilizasse alguns conteúdos sem cola ou alternativas para ajudar a pensar, mas acessando fontes e textos acadêmicos problematizadores.

O vestibular autônomo da UERJ existe desde o início dos anos 1990. De lá para cá você percebeu alguma mudança no mesmo, no que se refere aos conteúdos e formato da avaliação?

Ambos os entrevistados dizem que perceberam algumas mudanças, embora não saibam ao certo quando exatamente elas ocorreram. Entre estas eles destacam, a diminuição da memorização e do conteudismo, substituída por uma reflexão histórica feita a partir da análise

de fontes que remetem não só a problemas passados, mas essencialmente aos do presente. Para Gabriel,

Os outros vestibulares não costumam ter esse refinamento. Em São Paulo, Le Goff ou outro texto não servem de suporte necessariamente para a questão que muitas vezes tem nada a ver com o texto, ou onde o erro da alternativa está em uma data.

Além de concordar com Gabriel no que tange a qualificação, Tárík chama atenção para as modificações na segunda fase:

Vou começar pela discursiva, que tinha alternativas a e b que sumiram, o que acaba dificultando a vida dos candidatos, hoje o aluno tem que ficar mais ligado para perceber os diferentes comandos que tem na questão e não esquecer de deixar os mesmos claros na sua resposta, tornou-se mais desafiadora a prova também, isso é o contrário de ruim, pois aguça o tipo de perspectiva que queremos de um cara que escolhe um curso na área de Humanas, que é conseguir ler, interpretar, decodificar e construir uma boa resposta narrativa à luz do que foi apresentado e também de conceitos.

Você vê relação entre o vestibular da UERJ e alguma orientação curricular proposta pelo Estado?

Neste ponto os dois jovens professores entendem que a UERJ vem se baseando bastante na matriz de competências e habilidades do INEP e destacam que o conceito de cidadania é muito presente na prova. Gabriel acrescenta que

O tema da história local, as competências e habilidades, a preocupação com os movimentos sociais dentro dos eventos e processos, sobretudo a história indígena e negra do Brasil. Até nos livros indicados temos respeito a literatura africana, Mia Couto, uma autora moçambicana... teve uma questão sobre o genocídio ianomâmi perpetrado pela ditadura.

Você acha que as questões objetivas de ciências humanas e discursivas de História acompanham alguma discussão teórica e metodológica recente da ciência Histórica?

Segundo Gabriel,

Algumas tendências da historiografia dos anos 80/90 até algo muito recente como a perspectiva decolonial, quando você vê questões falando sobre a trajetória de escravizados, personagens marginalizados, isso pra mim é a historiografia mais atualizada do século XXI. Se pegarmos o texto base do ano passado, teremos Aílton Krenak, um intelectual indígena, mostrando outra perspectiva que foge de autores canônicos. Vejo muito da escola dos Annales na preocupação com as fontes, com a interdisciplinaridade. O que Marc Bloch falava lá atrás chega como novidade no

vestibular, através da UERJ. Embora os alunos ainda não tenham entendido isso. Se não tem uma data ou nome de imperador eles acham que não é questão de História, o que é muito triste. Outra coisa que vem da pedagogia de Freire é aquele texto base do início da prova de linguagens ou os livros indicados para linguagens e redação, que acabam passeando pela prova toda, conversando com todas as ciências.

Para Tárík,

Acredito que sim, nunca me fiz essa interrogação antes, mas como você tá colocando isso eu posso pensar que muitas vezes, a gente tem trabalhado cada vez mais a História de ponta a cabeça, outros sujeitos e o cotidiano. Buscar os Joãos, os Josés, as Marias, Marieles e Malês como protagonistas históricos que deixaram uma marca indelével na existência de pessoas com quem ele convive é algo naturalmente fruto da pesquisa histórica, até porque quem constrói essa avaliação são professores acadêmicos da faculdade que são influenciados e influenciam essas mudanças.

Conheci o professor Tárík em 2013, quando trabalhávamos no tradicional colégio e curso Miguel Couto, onde chegamos a dividir uma turma de terceira série. Nosso estilo de aula era muito similar e complementar. No PROFHISTORIA, o professor defendeu uma dissertação muito interessante sobre os usos do futebol no ensino de História.

Quanto ao professor Gabriel, assisti algumas de suas aulas públicas na internet, no canal *projeto x*²⁵, que embora sejam resumidas, são muito legais, com anacronismos didáticos, gírias e brincadeiras atuais e convidativas para adolescentes, recheadas de contextualizações ligadas a História do Rio de Janeiro e análise de questões, principalmente da UERJ e do ENEM. Pessoalmente nos encontramos na mesma turma do profhitoria, embora tenhamos assistido somente as aulas obrigatórias do primeiro semestre juntos e tenhamos nos afastado já no segundo, antes portanto de decidir trabalhar com esse tema.

De maneira geral, os dois colegas apresentaram opiniões razoavelmente condizentes com as nossas hipóteses, mesmo sem conhecer previamente os detalhes e objetivos específicos da pesquisa. Através deles, pudemos ressaltar a potência dos exames da UERJ no que se refere a uma frutífera apropriação das mais atuais orientações curriculares e técnicas de avaliação em ciências humanas e História. Combinadas às recentes premissas defendidas pelo ensino de História, como a perspectiva decolonial, o aumento da preocupação com a História local e a reflexão histórica através da interpretação de fontes diversas, tais concursos parecem promover reflexos positivos em suas práticas de ensino. Além de instigar os professores a trabalharem determinados temas (histórias indígenas ou de História do Rio de Janeiro, por exemplo), as questões da UERJ parecem ter estimulado a reformarem as maneiras de desenvolver conceitos

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/@CanalProjetoX>.

e contextos históricos (como na construção da cidadania no Brasil da contemporaneidade), assim como de avaliarem seus estudantes, com o foco voltado para a interdisciplinaridade, através de questões cada vez mais críticas, que levam a reflexão sobre problemas contemporâneos, por meio de uma gama variada de fontes que outrora não tinham validade e um formato técnico de questões que evita o acerto por “chute”, a indução ao erro, as pegadinhas e ao cansaço do discente. Além disso os entrevistados ressaltaram que os exames são condizentes com uma proposta de Universidade pública democrática, a primeira a ter cursos noturnos, essenciais a classe trabalhadora e a utilizar o regime de cotas no Estado.

Já o primeiro professor entrevistado é um representante de uma formação dos anos 1990 pela qual ensinar bem História era conhecer a historiografia e os conteúdos clássicos da história mundial, claro, na perspectiva marxista que vai ser a predominante no momento de rediscussão do ensino de História com a redemocratização dos anos 1980. Embora a diversificação das fontes já estivesse presente, o conteúdo ainda era o eixo principal e a interdisciplinaridade ainda era vista como perda de autoridade e autonomia dos campos disciplinares e de seus profissionais, o que justifica grande parte de suas críticas a um pretenso esvaziamento de “conteúdos” de História nos últimos exames da UERJ.

4 GABARITO COMENTADO: AULA - OFICINA DE ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DIDÁTICA DE QUESTÕES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO

Não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica (MORETTO, 2001, p. 09).

4.1 Introdução e objetivos ou o que esperamos com a atividade

Se as questões movem a História, por que continuamos guiando nossas aulas pelas “respostas”!? Se a ciência histórica e as propostas dos especialistas em ensino de História se modificam com o tempo e de acordo com as demandas sociais, por que permanecemos executando boa parte das nossas aulas e avaliações como se ainda estivéssemos no século XIX? Se ao longo do ensino médio desejamos formar cidadãos democratas, desenvolver processos cognitivos, habilidades múltiplas e abrir perspectivas amplas de trabalho e de vida para os estudantes e a sociedade que os cerca, por que continuamos repetindo as mesmas aulas expositivas, “cuspe e giz”, e realizando testes calcados na memorização, com pegadinhas e que avaliam pouco e mal?

De um modo geral a avaliação não costuma ser devidamente tratada nos cursos de licenciatura e, sendo assim, nós professores acabamos replicando os modelos que foram adotados conosco quando éramos estudantes e copiando questões de apostilas, aplicativos e concursos antigos, deixando evidente que a prática avaliativa não costuma ser pensada como fator para a aferição do cumprimento de objetivos pedagógicos (DEZEMONE & GOULART, 2018).

Partindo destas questões, a presente aula – oficina, denominada *Gabarito comentado*, tem como proposição principal desenvolver itens avaliativos similares aos encontrados nos exames da UERJ junto aos colegas docentes para que eles façam o mesmo para e com seus discentes, almejando também dessacralizar a ideia de avaliação (inclusive as externas de massa) como algo temido e ruim. Ruim para o professor que desenvolve mal, através de questões que pouco avaliam, ou que sejam condizentes com suas aulas e objetivos pedagógicos. Temido para o estudante, que permanece focado na pontuação e em decorar conteúdos factuais e métodos (“macetes”) para escapar de “pegadinhas” e ascender de nível escolar.

Abandonando esse pensamento, pretende-se com essa atividade auxiliar o professor a refletir sobre a elaboração de suas próprias questões, calcadas em técnicas que se encontrem a serviço de objetivos pedagógicos, como as que são observadas nos exames da UERJ, e que possam ser usadas em diferentes etapas de um processo avaliativo. A partir daí, o professor pode converter seus estudantes²⁶ em parceiros no desenvolvimento destas *questões* - combustíveis de todas as ciências - que devem ser utilizadas não como *fins*, e sim como *meios* para se alcançar diferentes pessoas, conteúdos, habilidades, conceitos e outras propostas pedagógicas. Tal metodologia pode auxiliar no diagnóstico de determinados problemas no ensino e na aprendizagem, assim como na reorientação do trabalho para melhor formar os estudantes ao mesmo tempo em que seus professores podem também ser reformados.

Outro objetivo desta atividade é lembrar que o fazer histórico depende de pessoas que tem perguntas que são aguçadas por fontes e que elas procuram outras fontes para respondê-las. Em seguida gerar o entendimento de que essas fontes também precisam ser questionadas (quem fez, onde, quando, porque...) e a percepção de que cada pesquisador se baseia em alguma teoria e metodologia para chegar a uma resposta para aquelas dúvidas. Sendo assim, pretendemos que docentes e seus discentes possam inferir que o conhecimento histórico não é idêntico a realidade, muito menos neutro e objetivo, já que é construído socialmente sempre por mais de uma pessoa, a que pergunta, as que produziram aquelas fontes e as que participaram dos eventos e contextos quando ocorreram.

Considerando tais perspectivas, a metodologia utilizada na atividade foi pensada para que o professor seja um provocador de situações de aprendizagens interativas que mobilizem o trabalho com uma gama variada de documentos a fim de promover a interpretação de situações-problema histórico-sociais e o desenvolvimento de operações cognitivas, noções e conceitos próprios da História como área de conhecimento, e não somente como alguém que recorre as fontes para comprovar alguma “verdade”, máxima dos positivistas do século XIX. Segundo a professora Sonia Wanderley:

A descoberta e o domínio da lógica interna de um determinado conhecimento dependem, em última instância, de uma postura ativa diante do objeto/fenômeno que se deseja conhecer. Esta postura ativa desencadeia um processo de “desmonte” e “remontagem” do objeto/fenômeno por parte do sujeito, não levando este processo, necessariamente, ao mesmo produto inicial. (WANDERLEY, 2001)

²⁶ Art. 36: O currículo do ensino médio observará as seguintes diretrizes: II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes (PCNEM, 2000).

Dessa forma, a construção de itens avaliativos, além de desenvolver competências históricas e se integrar de maneira mais ativa ao processo de ensino-aprendizagem, poderá constituir para todos e todas, oportunidades de correção de rumos individuais e coletivos, permitindo que o processo possa ser repensado continuamente, tendo em vista seu aperfeiçoamento provocado pela confecção constante de novas questões, condizente com os diferentes alunos, contextos, objetivos pedagógicos e Histórias pretendidas.

4.2 Justificativas ou os porquês de desenvolvermos a atividade

Qualquer ação pedagógica, onde se inclui a avaliativa, deve ser precedida por perguntas básicas, tais quais, *para quê, o que e como*.

A partir da análise dos documentos curriculares, perspectivas defendidas por especialistas, e da metodologia dos exames da UERJ, ambas trabalhadas nos capítulos anteriores, chegamos a possíveis respostas para essas três indagações, que nos ajudam a desintegrar as partes de uma avaliação, justificar e embasar teoricamente os objetivos e as técnicas da oficina proposta:

4.2.1 Para quê avaliar?

Ao pensarmos em uma avaliação de História para o ensino médio no século XXI, o foco deve ser promover a capacidade de se posicionar diante de situações-problemas do mundo contemporâneo que respeitem valores democráticos e defenda os princípios da cidadania (DCNEM, 2012).

Uma situação-problema em uma questão pode se constituir a partir de fontes, também chamadas de textos-base ou suporte. É um desafio apresentado no item que reporta o participante do teste a um contexto reflexivo e instiga-o a tomar decisões, o que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar recursos cognitivos e operações mentais variadas (SILVA & FELICETTI, 2014).

Situações-problema podem se assemelhar a desafios que surgem durante a caminhada do aluno. Segundo Macedo (2005), os problemas estão acima dos exercícios, pois exercícios

podem ser apenas repetições de conteúdos, já as situações-problema envolvem o planejamento, a análise do contexto e de quais recursos precisa para uma tomada de decisão. Para o autor, problema “é aquilo que se enfrenta e cuja solução, já conhecida ou incorporada, não é suficiente, ao menos como conteúdo.” (MACEDO, 2005, p. 15). Portanto, situações-problema necessitam ser criadas, atualizadas e devem ter alguma relação com o cotidiano do educando, para que assim possam ser desenvolvidas novas habilidades e competências.

As fontes são suportes que devem motivar ou compor a situação-problema a ser formulada em um item avaliativo a partir da utilização de um ou mais textos-base verbais e não verbais, como imagens, figuras, tabelas, gráficos ou infográficos, esquemas, quadros, experimentos, entre outros, que poderão ser de dois tipos: (i) formulados pelo próprio elaborador para o contexto do item e (ii) referenciados por publicações de apropriação pública, desde que respeitadas e expostas as referências bibliográficas e suas eventuais alterações e adaptações. Em ambos os casos, o texto-base deve estar conforme a redação no original e não pode ser tradução livre. Em caso de adaptação, esta não deve alterar o sentido global da fonte primária. Esta parte inicial do item deve apresentar as informações necessárias para a resolução da situação-problema proposta, suprimindo-se elementos de carácter meramente acessório, que possam conferir ambiguidade à interpretação da tarefa a ser realizada ou que demandem dispendioso tempo de leitura. Deve-se evitar a exigência de informações simplesmente decoradas, como datas, termos, nomes, enfim, detalhes que não avaliam a habilidade, mas privilegiam a memorização (INEP, 2008).

4.2.2 O que avaliar?

Tal resposta deve sempre se conectar aos objetivos pedagógicos em questão. Os conteúdos são pré-determinados pelos currículos das diferentes esferas do Estado em conluio com suas leis, com a pedagogia, as ciências de referência e os campos de ensino das disciplinas escolares. Podem ser de carácter factual, conceitual, atitudinal e procedimental, segundo Antoni Zabala (2003) e precisam estar alinhados com a realidade da escola, dos estudantes e dos objetivos que se pretende alcançar com a exploração destes conteúdos em uma determinada avaliação.

Os conteúdos factuais precisam estar articulados aos conceitos que permitam transformar este conhecimento em instrumento para a concepção e interpretação das situações-fenômenos que explicam.

Os conteúdos procedimentais conectam saberes e fazeres, e o conhecimento sobre esse saber-fazer pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos chamados de competências e habilidades.

A preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades como prerrogativas do ensino básico tem sido a tônica de pesquisas e documentos sobre educação no Brasil, inclusive os oficiais, como a mais recente Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A principal questão levantada é a de que o conhecimento não se situa fora do indivíduo e nem se produz como algo que ele constrói fora da realidade exterior. É, antes de qualquer coisa, uma construção histórica e social na qual interagem fatores de diversas origens: antropológica, psicológica, cultural, entre outros.

Os conceitos de habilidades e competências, no âmbito educacional, estão presentes em diversos documentos brasileiros. Entre eles encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000). Também são destacados em avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2008), Provinha Brasil (BRASIL, 2011) e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2009).

O conceito de competência, de acordo com Perrenoud (1999), surgiu para atender a uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional. Conforme Zabala e Arnau (2010), essa disseminação gerou opiniões a favor e contra no que diz respeito ao seu uso nas instituições escolares pois, embora passasse a ser utilizada nesse âmbito com o intuito de sobrepujar o ensino disciplinar baseado na memorização, poderia contribuir para uma diminuição dos direitos de aprendizagem, da importância das disciplinas tradicionais e de seus docentes, atendendo também a interesses neoliberais de uma educação voltada apenas para a formação de mão de obra (SANTOS, 2021). Embora essa preocupação seja importante e tenha permeado parte dos debates em torno da nova BNCC, que ainda se encontra em análise, consideramos que não podemos dispensar o *bebê junto com a água suja do banho*, pois tais conceitos possuem considerável validade quando adotados com responsabilidade, para um projeto de educação menos mecânico, mais democrático e interdisciplinar, adaptado as realidades e necessidades dos estudantes-cidadãos do século XXI.

Competência, segundo a Enciclopédia de pedagogia universitária refere-se ao “[...] sentido de saber fazer bem. Na verdade, ela se refere sempre a um fazer que requer um conjunto

de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário [...]” (2006, p. 426). Portanto, no âmbito educacional, relaciona-se a palavra competência à aptidão do indivíduo ao executar as atividades propostas de forma exitosa. O que corrobora com o conceito de Perrenoud, o qual afirma que competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7). Ou ainda, a forma eficaz de enfrentar situações análogas, de modo a articular a consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo isso de maneira criativa e conexa (PERRENOUD, 1999). O autor também afirma que competências não são objetivos, não são indicadores de desempenho e tão pouco potencialidades da mente humana, pois estas só se tornam competências através de aprendizagem desenvolvida, ou seja, as competências são construídas e adquiridas socialmente. Garcia (2005) também conceitua competência de forma similar, afirmando que esta possibilita o sujeito a encarar uma situação por via da mobilização de conhecimentos. A autora salienta que a competência é a capacidade de utilizar mais de um recurso para resolver algo de forma inovadora e no momento necessário.

A conceituação acima está em consonância com as ideias apresentadas por Zabala e Arnau (2010), pois os autores salientam que a competência é o que fará com que o indivíduo resolva situações que extrapolam um item avaliativo, pois permeiam o seu cotidiano, durante toda a vida. Desenvolver competências é um processo no qual, de maneira inter-relacionada, o sujeito utiliza os componentes atitudinais, conceituais e procedimentais. Para definir melhor o conceito supracitado, Zabala e Arnau (2010) analisaram noções sobre competência e verificaram as semelhanças em seus termos. Os autores afirmam a partir daí que competência é o desenvolvimento de estruturas cognoscitivas que permitem a ação. Tal capacidade é usada para resolver uma situação real e complexa de forma eficaz, rápida e criativa. Nesse sentido, é necessário articular conhecimentos, valores e atitudes de forma integrada.

Observa-se que os autores mencionam que habilidades e atitudes estão vinculadas a competências, uma vez que elas precisam ser inter-relacionadas com conhecimentos para que haja uma atuação positiva. Portanto, ao falar em competências é necessário conceituar também habilidades.

Segundo o dicionário Aurélio (2002), habilidade é a qualidade daquele que é hábil; que possui capacidade, destreza e agilidade necessários para a execução de trabalhos diversos. Essa conceituação vai ao encontro do que Perrenoud (1999) escreve, pois para ele quando o sujeito passa a mobilizar conhecimentos e capacidades para resolver uma situação-problema da vida real, ele está utilizando uma habilidade. Para o autor, trata-se de uma sequência de modos

operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de diferentes níveis cognitivos. Portanto, para Perrenoud, a habilidade é uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precisa tomar uma decisão. Por exemplo, quando um aluno está aprendendo a resumir por escrito um texto de um historiador ele utiliza as habilidades de leitura, interpretação, escrita, poder de síntese, que já possui, mas que estarão em constante reformulação a partir do que vem construindo em suas aulas e em outras realidades onde se aprende História, para resolver o novo problema apresentado naquele texto inédito.

Ao se considerar válido um ensino de História calcado na análise de situações-problemas, na compreensão de conceitos e no desenvolvimento de competências e habilidades, a preocupação de educadores e profissionais pode antecipar uma metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação em História consolidada na necessidade do desenvolvimento de instrumentos que possibilitem o incremento da autonomia intelectual dos alunos a partir de um refinamento do pensamento. Este refinamento relaciona-se à preocupação com o desenvolvimento de perspectivas cognitivas facilitadas pelas especificidades da produção do conhecimento histórico. Classificar, descobrir critérios contidos em classificações, comparar, relacionar, levantar hipóteses..., são algumas das atividades mentais que devem caminhar juntas com o ensino de História.

4.2.3 Como avaliar?

Como no mundo real não existem fronteiras separando os campos do conhecimento, a lógica fragmentada disciplinar precisa ser complementada, e não necessariamente substituída, pela interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, através de itens que podem ser abertos (múltipla escolha) ou fechados (dissertativos), de acordo com os objetivos da avaliação.

Considerando que o conhecimento não pode ser propriedade privada de nenhuma pessoa ou campo do saber, faz mais sentido que ele seja compartilhado e mais bem administrado quando construído a partir do encontro entre diferentes ciências e disciplinas. Segundo Thiesen (2008) a interdisciplinaridade pode contribuir para a recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recuperar a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem em geral (agente das mudanças do mundo).

Para Gadotti (2004), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. É preciso, como sustenta Ivani Fazenda (1979), também uma atitude interdisciplinar, condição esta, a nosso ver, manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento e a avaliação das aprendizagens. Pedro Demo (2001) também nos ajuda a pensar sobre a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem-avaliação quando propõe que a pesquisa e avaliação de seus resultados sigam princípios formativos e diagnósticos. Para ele, disseminar informação, conhecimento e patrimônios culturais é tarefa fundamental, mas nunca apenas os transmitirmos. Na verdade, precisamos reconstruí-los. Por isso mesmo, a aprendizagem é sempre um fenômeno político e social, nunca apenas reprodutivo. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. De todo modo, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino e que suas avaliações devem respeitar essas premissas. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências. O conhecimento não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído; todavia, ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos (THIESEN, 2008).

Mensurar conhecimento não é tarefa simples. Escolhidas as demandas do que se pretende avaliar, deve-se pensar quais serão os melhores instrumentos para se medir isso. Não se pode utilizar uma balança para aferir pressão, assim como será difícil avaliar caligrafia por meio de um teste objetivo. Itens fechados de avaliação, ou de “múltipla escolha”, devem ser escolhidos quando se pretende avaliar apenas uma habilidade ou conceito, a fim de que seja possível perceber no seu acerto ou erro o que efetivamente o respondente sabe ou não. Já os itens abertos podem ser bi ou pluridimensionais, já que o respondente tem como deixar claro o que sabe ou não, dentre o que foi pedido, através de sua dissertação (DEZEMONE & GOULART, 2018).

Além das fontes, que são suportes das situações-problema, questões abertas ou fechadas devem possuir enunciado e comando. O enunciado constitui-se de uma ou mais orações onde

inclui-se uma instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada pelo participante do teste (comando). Essa instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta.

Para confeccionar suas matrizes de referência interdisciplinares, enunciados e comandos, a equipe do DSEA - UERJ se utiliza da taxonomia proposta pelo pensador Benjamim Bloom na segunda metade do século XX, revisada no início da segunda década do século seguinte. Consiste numa técnica de classificação e ordenação dos processos cognitivos que se refletem em verbos de ação que estão interligados as competências e habilidades que se pretende avaliar numa determinada questão, voltada ao diagnóstico de objetivos pedagógicos e públicos específicos. No quadro a seguir, encontram-se verbos que devem ser escolhidos como comandos de acordo com as habilidades e competências que se quer julgar numa questão, tendo em vista que os mais complexos como *avaliar e criar* costumam ser incompatíveis com itens de múltipla escolha, pois requerem mais espaço para reflexão e intervenção prática do avaliando.²⁷

COMPLEXIDADE DOS PROCESSOS COGNITIVOS

MEMORIZAR	COMPREENDER	APLICAR	ANALISAR	AVALIAR	CRIAR
Listar	Esquematizar	Utilizar	Resolver	Defender	Elaborar
Relembrar	Relacionar	Implementar	Categorizar	Delimitar	Desenhar
Reconhecer	Explicar	Modificar	Diferenciar	Estimar	Produzir
Identificar	Demonstrar	Experimentar	Comparar	Selecionar	Prototipar
Localizar	Parafrasear	Calcular	Explicar	Justificar	Traçar
Descrever	Associar	Demonstrar	Integrar	Comparar	Idear
Citar	Converter	Classificar	Investigar	Explicar	Inventar

(<https://www.amplifica.me/taxonomia-de-bloom/> Acesso em 10/02/2024)

A utilização de tal técnica almeja o aumento da qualidade dos processos avaliativos através de meios instrumentais científicos que sistematizam conceitos e promovem uma harmonização terminológica conectada a demandas presentes nos documentos curriculares.

²⁷ No anexo I reproduzimos o que o vestibular da UERJ destaca como competências, habilidades, conteúdos factuais e conceituais.

Também se encontram entre os objetivos da taxonomia de Bloom o aumento da importância dos processos cognitivos e seus contextos de desenvolvimento frente ao tradicional ensino conteudista e a determinação da coerência entre objetivos e avaliação das aprendizagens.

Quando a questão é fechada ou objetiva, após o enunciado e o comando, apresentam-se as alternativas. Alternativas são possibilidades de respostas para a situação-problema apresentada, dividindo-se em gabarito e distratores. Ambos devem ser justificados ao final da avaliação, para permitir ao respondente interpretar onde e porque errou ou acertou²⁸. O gabarito indica, inquestionavelmente, a única alternativa correta que responde à situação-problema proposta. Já os distratores indicam as alternativas incorretas à resolução da situação-problema proposta. Além disso, essas opções de resposta devem ser plausíveis, isto é, devem parecer corretas para aqueles participantes do teste que não desenvolveram a habilidade em questão (Haladyna, 2004). Isso significa que o distrator deve retratar hipóteses de raciocínio utilizadas na busca da solução da situação-problema apresentada. A utilização de erros comuns observados em situação de ensino-aprendizagem costuma aumentar a plausibilidade dos distratores. Por outro lado, aqueles que retratam erros grosseiros ou alternativas absurdas, dentro ou não do contexto do item, tendem a induzir a identificação da alternativa correta. Além disso, o avaliador precisa estar atento aos diferentes tamanhos e construções de sentenças, princípios denominados como paralelismo sintático e semântico, para evitar que uma opção destoe muito em tamanho, sentido ou construção gramatical das outras. Tais técnicas ajudam a evitar que qualquer alternativa seja mais ou menos atraente que as outras, devido ao seu tamanho muito superior, por exemplo.

Segundo Gisele de Carvalho, professora associada do Instituto de Letras da UERJ e coordenadora Acadêmica do Departamento de Seleção Acadêmica – DSEA – UERJ (2019), toda questão precisa ser revisada por outro colega da área e se possível, por um analista da área de linguagens a fim de verificar: i) se ela foi formulada com base nos itens e subitens dos conteúdos básicos determinados para aquele público; ii) se sua idealização está pautada em competências/habilidades (e não somente em aferir conteúdo que possa ter sido memorizado, por exemplo); iii) se a cobrança está centrada em um assunto apenas, quando se trata de um item fechado; iv) se o vocabulário empregado em sua elaboração é acessível ao grupo que fará a prova; v) se a questão possui suporte (texto-base), enunciado, comando, gabarito e distratores, e se seus diferentes componentes mantêm uma conversa coerente entre si.

²⁸ No anexo II se encontram exemplos de justificativas e feedbacks fornecidos aos estudantes que realizam os exames da UERJ.

Depois de revisada, por último, cada questão precisa ser definida como fácil, média, ou difícil por seu autor, tendo em vista o quê e como foi cobrado. Sendo assim, a partir dos objetivos pedagógicos do avaliador, pode se criar um teste mais complexo, mais fácil ou equilibrado. Após a feitura da questão, o público-alvo poderá confirmar ou editar o grau de dificuldade de acordo com o percentual de acertos e erros, com a observação de quais grupos de alunos foram privilegiados ou preteridos, se algum distrator destoou, se há algo confuso no enunciado ou no próprio gabarito.

4.3 Metodologia ou passo a passo da aula – oficina de elaboração de questões

Neste item pretendo demonstrar o desenvolvimento prático da aula-oficina *Gabarito Comentado*. A ideia original foi fruto da junção de experiências pessoais que remontam aos meus primeiros anos do magistério e perpassam o que foi trabalhado em disciplinas deste mestrado, seminários e outras oficinas que participei sobre o tema recentemente²⁹. Tal proposta foi primeiramente validada entre mestrandos do Profhistoria e em seguida adaptada para utilização em sala de aula com estudantes de um colégio particular de Niterói - RJ que se encontram na primeira série do ensino médio. Com base no que orienta a professora Izabel Barca:

Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2005)

Considerando estas premissas, organizamos o passo a passo da atividade de forma objetiva, em tópicos, de modo que sirva como um guia prático para os colegas que eventualmente venham a ler esse trabalho, ou pelo menos parte dele, considerando que eles podem não ter o mesmo tempo e disposição que foram necessários para implementá-lo devido as inúmeras tribulações da vida docente. Sendo assim, os pormenores dos objetivos e justificativas teóricas para cada um desses passos foram descolados dessa seção, pois além de já se encontrarem nos itens anteriores do trabalho, entendemos que alguns colegas sejam mais

²⁹ Como o seminário de avaliação das aprendizagens promovido pelo Colégio Pedro II – CPIL, em parceria com o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas – INEP, em novembro de 2023.

facilmente estimulados a acessar o material e executar tal atividade se o visualizarem a partir desse modelo mais prático e instrutivo, ao invés de promover um texto corrido. Outro ponto levado em consideração foi que a maioria das oficinas disponíveis estão formatadas de forma similar em materiais e livros didáticos do professor, com os quais já estamos mais acostumados a adaptar para trabalhar, quando possível, em nossa conturbada labuta diária.

Como se trata de uma proposta, cada colega pode se apropriar de acordo com seus objetivos pedagógicos, realidade de sua escola, alunos e a própria, uma vez que defendemos neste trabalho que a utilização de qualquer “prescrição” curricular ou artefato didático depende sempre da ressignificação feita em diferentes contextos pelos múltiplos agentes da comunidade disciplinar envolvidos no processo.

4.3.1 Passo a passo da oficina proposta para docentes de história no ensino médio

a) Etapa/aula 1

- Conversa inicial com os educadores sobre ensino de história e avaliação no ensino médio, para inferir se e como eles refletem sobre suas avaliações e quais são suas principais questões no que tange a relação aula-avaliação-resultados.
- Apresentação em Power point de citações de trechos de documentos normativos e instrutivos utilizados nesta dissertação (LDB, PCN'S, DCNEM, matrizes de competências, habilidades e objetos do conhecimento do concurso vestibular da UERJ), para basear a proposta da oficina e instigar a aproximação de nossas práticas às orientações curriculares ressignificadas e às necessidades dos estudantes de ensino médio.
- Apresentação em Power point com a explicação dos objetivos da atividade e definição das etapas de construção e significados de cada tipo e parte de uma questão modelo UERJ (Anexo III).
- Discussão em torno de dois exemplos de questões do vestibular da UERJ e feedbacks (uma por área fechada e outra disciplinar aberta) dentro do conteúdo curricular do ensino médio que servirão como modelo para os itens autorais (e as respectivas justificativas) que serão construídos (anexo II);
- Separação dos docentes em grupos de trabalho (que pode ser multidisciplinar por área para a questão fechada e disciplinar para a aberta) onde deverão construir pelo menos um item cada, com base nos passos explicitados anteriormente.

- Debate sobre possíveis objetivos, temas e fontes que podem servir como apoio a construção de situações-problema que sejam atuais e tenham conexão com as realidades dos discentes.
- Pesquisa na internet sobre as fontes escolhidas ou por escolher e que deverão ser historicizadas.

b) Etapa/aula 2

- Devolutiva das questões manuscritas, digitalizadas ou impressas para que os grupos troquem as questões entre si, as revisem e editem, quando necessário, devolvendo-as para seus idealizadores que terão uma outra perspectiva sobre seu trabalho inicial.
- Feito isso, os grupos devem trocar as questões novamente, dessa vez de forma cruzada (com aqueles que não visualizaram a questão na etapa anterior) sem os gabaritos e padrões de respostas, para resolverem uma questão inédita.
- A avaliação da aula – oficina deve ser feita de duas maneiras: ao longo do processo, através da análise do engajamento e respeito as técnicas apropriadas em cada etapa (confeção, revisão, elaboração do padrão de respostas e justificativas dos gabaritos e distratores) e ao final, com a exposição de cada participante sobre o que achou das questões produzidas e da atividade em si.
- Todas as questões podem ser reunidas e compartilhadas em um banco de itens para ser utilizado em avaliações posteriores para diferentes turmas do ensino médio.

4.3.2 Adaptação da aula - oficina para ser realizada com discentes no ensino médio³⁰

a) Etapa/Aula/Dia 1

- Depois de concluídas as aulas introdutórias referentes a quaisquer objetos do conhecimento histórico determinados para aquele ano do ensino médio, o professor deve preparar uma apresentação em um aplicativo de exposição de slides ou um material impresso, se necessitar ou preferir, com a explicação dos objetivos da atividade (adaptando os que se encontram no início deste capítulo) e definição das etapas de construção e significados de cada tipo e parte de uma questão (Anexo III);

³⁰ Com base na experiência que realizei com alunos de primeira série da rede particular no colégio *PB de Icarai*, em setembro de 2023 na cidade de Niterói - RJ.

- Apresentação de exemplos de questões do vestibular da UERJ e autorais desenvolvidas em oficinas anteriores, se tiver ocorrido, (uma por área fechada e outra disciplinar aberta) dentro do conteúdo curricular daquela série do ensino médio (Consultar diário de bordo e anexos I e II);
- Os alunos em pequenos grupos devem ser orientados a pesquisarem fontes na internet em casa, que façam referência ao conteúdo e aos princípios previamente acordados (como os que permitam a elaboração de uma situação-problema atual a partir daquela fonte, mesmo que ela trate sobre Atenas clássica) e enviar ao professor dentro de um determinado prazo para avaliação, impressão e entrega a eles em sala para desenvolverem sob sua supervisão uma questão cada dupla, mesclando entre abertas e fechadas.
- As questões construídas em sala devem ser corrigidas pelo professor, digitalizadas, unificadas e impressas em forma de uma avaliação em torno de um ou mais temas, mas a partir de situações-problemas, fontes, perguntas e questões objetivas e dissertativas diferentes e constituídas pelos próprios estudantes.

b) Etapa/Aula/Dia 2

- Realização individual pelos estudantes das questões revisadas, impressas e formatadas (se possível com a ajuda da equipe de linguagens e de informática da escola).
- Correção promovida e comentada de cada questão pelos respectivos grupos responsáveis, com a mediação do professor.
- Aferição do grau de dificuldade estatístico das questões, com base nos acertos e erros de cada um e debate sobre eventuais problemas encontrados.
- A avaliação da aula – oficina pode ser feita das seguintes formas: ao longo do processo, através da análise do engajamento (pesquisa e envio das questões no prazo determinado para correção pelo professor); qualidade da questão com base no respeito aos critérios previamente apresentados; quantidade de acertos e pontos obtidos por cada estudante ao realizar todas as questões (excluindo a sua e a que revisaram); e por último, através da exposição de cada participante ou grupo sobre o que acharam das questões produzidas e da atividade em si.

4.3.3 Diário de bordo experiencial

Parte I: Alguns resultados da oficina desenvolvida como trabalho final da turma de *Avaliação no ensino de História*, ministrada pelo professor Marcus Dezemone, no primeiro semestre de 2023.

Depois de debatidos uma série de textos envolvendo o tema da disciplina e analisados os documentos curriculares do ensino médio, grande parte destes materiais utilizados como âncora desta dissertação, divididos em torno de três eixos: para que avaliar? o que avaliar? e como avaliar? os mestrandos fomos levados a desenvolver como trabalho final um item com justificativas. Seguindo um formato similar ao que foi apresentado na aula – oficina acima, dialogamos com os colegas para construirmos juntos itens fechados baseados no modelo do vestibular estadual.

Em princípio tivemos dificuldade de realizar a tarefa com todos os colegas presencialmente em apenas uma aula e depois desse primeiro encontro (Etapa I) aderimos a sugestão do professor regente e passamos a construir e revisar as *partes de uma questão* (Etapa II) de maneira online a partir do aplicativo *google classroom*.

Embora no início, alguns estivessem preocupados com o trabalho que iríamos ter e se haveria condições de realizar algo parecido no nosso fazer diário ou com nossos estudantes de ensino médio, ao final a experiência foi extremamente produtiva, devido as contribuições de cada grupo e colegas no que tange a escolha das fontes, situações-problemas, habilidades, conceitos e conteúdos factuais.

Através de um documento compartilhado enviávamos, escolhíamos e revisávamos juntos cada parte da questão e íamos propondo edições a cada passo que um novo colega dava.

O ponto onde mais sentimos dificuldade foi na criação de distratores que fossem plausíveis e respeitassem as noções de paralelismo sintático e semântico. Todavia na conclusão, além de obtermos pontuação máxima na avaliação, construímos um arquivo com dez questões autorais sobre variados temas e habilidades trabalhadas no ensino médio. Tais questões podem ser utilizadas por qualquer um de nós em nossas escolas e nos instigar a desenvolver algo parecido junto com nossos estudantes, pelas razões que apontamos na justificativa da oficina. Segue um exemplo de questão desenvolvida:



Supremacistas brancos e opositores discutem durante protesto em Charlottesville, Virgínia.
(Chip Somodevilla/Getty Images)

Uma pessoa morreu e ao menos 19 ficaram feridas na esteira de uma série de confrontos entre supremacistas brancos e manifestantes antirracistas que se enfrentam neste sábado nas ruas de Charlottesville, no Estado da Virgínia (EUA). Pouco antes, o governador da Virgínia, o democrata Terry McAuliffe, havia declarado estado de emergência para “ajudar na resposta do poder público” à onda de violência, que começou na noite de sexta-feira por causa de uma manifestação de militantes nacionalistas e racistas de direita contra a retirada de uma estátua do general Robert E. Lee, líder dos confederados na Guerra Civil americana. Horas depois, um carro atropelou uma multidão que protestava no centro da cidade, deixando vários feridos.

Adaptado de <https://veja.abril.com.br/mundo/confronto-com-supremacistas-brancos-mata-1-e-fere-varios-nos-eua/> Acesso em 12/08/2017.

A tentativa de retirada da estátua equestre do general Robert Lee na Virgínia em 2017 está associada a:

- (A) Rejeição do passado escravocrata.
- (B) Reparação histórica dos derrotados.
- (C) Nova dimensão da memória social.
- (D) Destruição do patrimônio nacional.

Habilidade: Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

Item do programa do ensino médio: Movimentos sociais e políticas de memória

Subitem do programa: Democracia e guerra civil americana

Nível de dificuldade presumido: Médio

Gabarito: C

Justificativas/feedbacks:

(A) A derrubada da estátua no contexto específico do movimento Black Lives Matters não busca rejeitar o histórico racial e escravista dos Estados Unidos, mas sim reconhecer e valorizar a importância e o papel da população negra americana a partir de um viés antirracista.

(B) A História da escravidão nos Estados Unidos, apesar de ter sido característica marcante dos estados confederados, não se isola regionalmente. A estátua como símbolo de parte da história estadunidense representa a História da nação, assim como os impactos de sua derrubada.

(C) A resposta está correta, pois expressa que a exaltação de heróis militares e líderes políticos brancos, escravistas e racistas por meio de homenagens públicas monumentalizadas vem sendo combatida e que é necessário rememorar grupos que outrora foram renegados e esquecidos.

(D) A retirada da estátua do general Robert Lee não teve por objetivo destruir o patrimônio nacional, tal fato se deve a uma mudança de perspectiva da memória histórica, pois se antes ele foi considerado um herói, atualmente é conectado à escravidão e ao racismo, práticas e valores combatidos pela maioria.

PARTE II: Oficina desenvolvida com estudantes da 1ª série do ensino médio no colégio PB de Icarai, no segundo semestre de 2023.

Após dois dias de aulas (seis tempos de 50 minutos) sobre os temas de revolução industrial e iluminismo, comuniquei a coordenação pedagógica sobre o interesse em realizar a oficina com os estudantes. A iniciativa foi elogiada por se tratar de algo diferente e potencialmente produtivo, uma vez que a maioria dos estudantes estava inscrita na primeira fase do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM - UFJF), cujo modelo de questões é parecido com o adotado pela UERJ. Além disso, muitos destes alunos já sinalizaram que iriam se inscrever como treineiros no ano seguinte e depois como candidatos a vagas nos cursos mais concorridos do vestibular estadual. Expliquei que a atividade não tinha como função crucial prepará-los para os vestibulares, pois além de se tratar de uma turma de primeira série, meus objetivos eram muito mais amplos, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação, como demonstrado no documento enviado por e-mail à direção, adaptado do que foi descrito no início deste capítulo.

Iniciei a atividade resolvendo com eles dois itens de vestibulares da UERJ sobre os dois temas trabalhados, um aberto e um fechado, que constavam no material didático apostilado utilizado pela escola, o *sistema Ari de Sá* (SAS), desintegrando cada parte da questão com base no documento que desenvolvi para o anexo III e que havia deixado projetado pelo datashow. Em seguida recomendei que eles escolhessem e me enviassem via e-mail, duas fontes de tipos

e tempos diferentes, uma sobre o iluminismo e outra sobre a revolução industrial, com uma breve justificativa sobre as escolhas.

Seguem algumas fontes e justificativas enviadas pelos estudantes:

Fonte histórica sobre revolução industrial: *Os Miseráveis*

Os Miseráveis é um romance de Victor Hugo, publicado em 1862. Essa obra deu origem a duas adaptações no cinema, com filmes lançados em 1998 e 2012. Ambas as produções acompanham a história do personagem Jean Valjean, um desempregado que acaba sendo conduzido para a prisão depois de ter roubado um pão. Ele passa a ser perseguido por um policial e pela sociedade francesa, enquanto faz de tudo para superar as dificuldades. O filme retrata o começo da Revolução Industrial, sendo possível identificar diversas características do período, como o surgimento das fábricas. Além disso, a Revolução Francesa também é muito explorada nos filmes, sendo uma ótima pedida para explorar mais de um conteúdo de história.

Trailer: https://youtu.be/0ZfsNGyaj50?si=PxK_SGQpe50DAri3

Resumo do filme: https://youtu.be/Z32oFrDEgy0?si=B3JWtZrGpqel_nuz

Música sobre consequências da revolução industrial: Fábrica

Nosso dia vai chegar,
Teremos nossa vez.
Não é pedir demais:
Quero justiça,
Quero trabalhar em paz.
Não é muito o que lhe peço -
Eu quero um trabalho honesto
Em vez de escravidão.
Deve haver algum lugar
Onde o mais forte
Não consegue escravizar
Quem não tem chance.
De onde vem a indiferença
Temperada a ferro e fogo?
Quem guarda os portões da fábrica?
O céu já foi azul, mas agora é cinza
O que era verde aqui já não existe mais.
Quem me dera acreditar

Que não acontece nada de tanto brincar com fogo,
Que venha o fogo então.
Esse ar deixou minha vista cansada,
Nada demais.

Música: Fábrica (Legião Urbana, 1986)

Livro produzido no contexto do Iluminismo: Enciclopédia

Primeira Enciclopédia, organizada por Diderot e D'Alambert, que teve colaboração de Rousseau, Voltaire, Montesquieu, entre outros famosos iluministas. A distribuição da enciclopédia tornou à disposição da população letrada todo conhecimento científico, artístico e filosófico da época, dando continuidade aos ideais liberais do século XVIII.

Fonte Histórica primária sobre Iluminismo: O espírito das Leis

- Livro “O Espírito das Leis”
- Autor: Montesquieu
- Publicado em 1748

O livro discorre sobre a teoria proposta pelo filósofo e escritor Montesquieu, que mostra que, para gerar a liberdade, é preciso dividir os poderes entre os homens. O autor pretende dividir os poderes em um modelo tripartidário; Poder executivo, legislativo e judiciário.

Fonte Histórica secundária sobre a Revolução Industrial: Charge publicada no Jornal do Brasil

- Quadrinhos “Frank e Ernest” sobre alienação do trabalhador
- Autor: Bob Thaves
- Publicado em 1997 pelo Jornal do Brasil



Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1997.

O quadrinho apresenta uma crítica social à alienação do operário sobre seu produto final, fenômeno que iniciou a ocorrer com a produção mecanizada em massa em indústrias capitalistas surgidas com a Revolução Industrial. Isso ocorre quando o trabalhador, por realizar o mesmo trabalho exaustivo todos os dias, não sabe o porquê nem o que o próprio está produzindo.

Selecionadas as fontes mais pertinentes, imprimi em folhas separadas e levei na aula seguinte, apresentando-as a todos e disponibilizando as mesmas na minha mesa. Dividimos a turma em dez trios, onde metade dos grupos foram sorteados para fazer um item aberto e a outra parte um fechado e cada grupo conversou previamente antes de escolherem as fontes que fossem mais condizentes com as situações-problema que pensavam em desenvolver. Feitas as escolhas das fontes, eles partiram para o desenvolvimento do rascunho da questão em uma folha de ofício. A cada dúvida eu ia ao grupo para sanar e auxiliar na realização de cada etapa do item. Onde percebi mais dificuldade da parte deles foi na confecção das justificativas e na plausibilidade dos distratores, na montagem do padrão de respostas discursivas e no paralelismo sintático, campo em que nós professores também sentimos. Preparados os rascunhos, cada trio trocou de questão com o grupo ao lado para revisão. Após a conclusão, encaminhei para a equipe de informática digitalizar as dez questões, que coleí as fontes, editei e separei em dois arquivos, um com o item e outro com o gabarito e feedbacks. Na semana seguinte promovi um teste com dez questões, onde eles deveriam responder as oito que não tinham visualizado o resultado.

Concluído o teste conversamos sobre as questões, avaliando com a ajuda do gabarito comentado onde e porque erramos, e sobre a atividade em si. Os pontos negativos citados por alguns versavam sobre a dificuldade e quantidade de trabalho envolvido e que talvez fosse mais

interessante fazer uso de celular ou computador em sala para facilitar e acelerar o processo. Como pontos positivos apresentados pela maioria, destaco:

- Dinamismo da(s) aula(s);
- Aumento da compreensão sobre os assuntos abordados;
- Entendimento do processo de confecção de questões como facilitador para a resolução de outros itens;
- Um dos testes mais “legais” que já fizeram e que tinha a “cara” deles;
- Mais fácil responder as questões de História quando se elabora as perguntas em torno de fontes;
- Noções de como “dá trabalho fazer uma boa questão” e avaliar;
- Pontos extras!

Segue um exemplo de questão fechada desenvolvida pelos discentes:

Artigo 1º- Os homens nascem e são livres e iguais em direitos.
As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.

Artigo 7º- Ninguém pode ser acusado, preso ou detido senão
nos casos determinados pela Lei e de acordo com as formas
por esta prescritas.

DDHC, 1789 E FILME DE 2012



A DDHC foi um documento produzido no início da revolução francesa com um resumo das principais demandas da sociedade francesa da época.

A obra “Os Miseráveis” é um romance de [Victor Hugo](#), publicado em 1862. Essa obra deu origem a esta adaptação no cinema, em 2012. A produção acompanha a história do personagem Jean Valjean, um desempregado que acaba sendo conduzido para a prisão depois de ter roubado um pão.

Na atualidade os direitos humanos promoveram como direito máximo, o direito à vida e para isso, é necessário o acesso a alimentação básica, direito de todo cidadão e dever de todos os Estados. A partir das fontes apresentadas acima, produzidas no contexto do iluminismo, podemos afirmar que:

- Os direitos sociais não são devidamente cumpridos, dependendo da classe socioeconômica.
- Os direitos à vida e a liberdade são garantidos para todas as pessoas, independentemente da classe social.
- A declaração dos direitos humanos defende pessoas que cometem crimes pela vida.
- A aplicação da legislação apresentada varia de acordo com o tempo e o espaço.

GABARITO: LETRA A

- (A) A declaração dos direitos do homem de 1789 e sua amplificação na declaração universal dos direitos humanos em 1948 são fruto de lutas sociais destes contextos históricos. Se constituem como documentos cruciais para a defesa dos direitos dos seres humanos e de sua cidadania. Todavia, como mostra o filme que adapta a obra de Victor Hugo, tais direitos são pouco alcançados por aqueles que mais precisam, ou seja, os miseráveis.
- (B) Esses direitos dependem da classe social que o indivíduo pertence.
- (C) Direitos humanos não são só para “humanos direitos”, mas sim para todos e todas que pertencem a humanidade.
- (D) Embora a opção seja plausível, ela é insuficiente para responder ao que foi pedido.

- Habilidade trabalhada: Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.
- Item do programa do ensino médio: Construção da cidadania nos estados nacionais modernos
- Subitem do programa: Iluminismo e revolução francesa
- Nível presumido de dificuldade da questão: médio
- Nível de dificuldade estatístico da questão: médio (50% de acertos)

Abaixo um exemplo de questão aberta desenvolvida pelos estudantes:

Immanuel Kant foi um expoente do movimento filosófico conhecido como ilustração ou iluminismo na Europa do século XVIII e que continua repercutindo em todos os níveis da vida social até os nossos dias. Quando perguntado sobre as origens e definições desse movimento, sintetizou-o com uma intensa resposta, da qual pode-se ler uma pequena parte no texto abaixo.

Esclarecimento significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude! Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é, portanto, a divisa do Esclarecimento.

Esse Esclarecimento não exige, todavia nada mais do que a liberdade; e mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um uso público de sua razão em todos os domínios. Mas ouço clamar de todas as partes: não raciocinai! O oficial diz: não raciocinai, mas fazei o exercício! O conselheiro de finanças: não raciocinai, mas pagai! O padre: não raciocinai, mas crede!

(KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento, 1783)

- a) Com a ajuda de Kant, identifique dois princípios básicos do iluminismo.
- b) Em seguida, analise uma de suas repercussões práticas para a política, economia ou cultura das sociedades contemporâneas.

PADRÃO DE RESPOSTAS

- a) Citar dois entre os princípios: Racionalismo; liberdade; progresso; felicidade; cientificismo; universalismo.
 - b) Analisar uma entre as repercussões: Liberalismo político: divisão dos poderes, eleições livres e defesa do direito constitucional; Liberalismo econômico: defesa do mercado livre, pautado pelas leis da oferta e da procura, com pouca intervenção do Estado na economia. Liberdade de expressão e liberdade religiosa.
- Habilidade trabalhada: Interpretar as contribuições das ideologias na construção da vida social.
 - Item do programa do ensino médio: Ideologias, teorias e movimentos sociais da era industrial.
 - Subitem do programa: Ideias liberais.
 - Nível presumido de dificuldade das questões: a) fácil; b) difícil
 - Nível estatístico de dificuldade das questões: a) fácil (mais de 70% de acertos); b) médio (Em torno de 50% de acertos)

Recursos utilizados na aula - oficina: data show, quadro, exposição oral, questões da UERJ, celular, computador, internet e impressora.

4.3.4 Outras considerações sobre a aula-oficina *Gabarito comentado*

Embora os textos que destacam a necessidade de reflexão sobre transposição didática afirmem que o que se procura não é produzir pequenos historiadores na escola básica, buscase, seja como for, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Como conclui a professora Sonia:

Fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. (WANDERLEY, 2001)

No processo da oficina questões fundamentais da pesquisa histórica foram vivenciadas pelos professores e estudantes. Essa atividade didático-histórica pode oferecer a estes a oportunidade de aprender significativamente. Dizendo melhor, não se aprende História, apenas, recebendo informações seja de que origem for. O aprendizado só acontece quando as informações recebidas são internalizadas, passando a fazer parte do sujeito que aprende, de sua reflexão sobre o mundo. A experiência da oficina, os questionamentos que o/a docente vai oferecer para que a interpretação das fontes aconteça, deve oportunizar aos alunos o embate entre o que conheciam até aquele momento com o que passaram a conhecer a partir da oficina didática.

Em hipótese alguma as considerações apresentadas possuem caráter mandatório. Trata-se de uma possibilidade de avaliação construída em função dos objetivos pedagógicos perseguidos. Desse modo, emerge uma sugestão de trabalho com itens objetivos e dissertativos onde, além dos estudantes e professores se tornarem protagonistas e descortinarem juntos particularidades do ofício do professor/historiador, em nome de uma maior acuidade avaliativa, se preocupa também com a busca da utilização de técnicas eficazes de elaboração de questões. Como se percebeu, a preocupação central não é com a forma das questões, mas como a forma contribui, de maneira direta, para a qualidade pedagógica do teste como um todo e para que cada item consiga mensurar efetivamente o que propõe. A forma e a técnica se encontram necessariamente subordinadas e a serviço das intencionalidades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultados

Defendemos que a produção de políticas curriculares na conjuntura da transição para uma “nova ordem mundial” e uma “nova república” no Brasil, não pode ser centralizada e autoritária e deve se comunicar com os diversos agentes e contextos em que são fabricados. No que tange as políticas públicas curriculares para a área de educação, destacamos a importância das análises de Stephen Ball, quando compreende que essa produção se dá a partir de sentidos que transitam em múltiplas conjunturas e, neles, tais sentidos são reinterpretados e ressignificados de acordo com as demandas dos diversos grupos e sujeitos daqueles contextos. Nessa abordagem, Ball desloca o cerne de produção de políticas de poderes centrais político-econômicos, para arranjos complexos de forças compostas por múltiplos agentes que operam continuamente na produção de sentidos das políticas e das práticas da educação e, essencialmente flexibilizando a circulação desses sentidos produzidos. Para traduzir em seus termos, os contextos de influência e de política (aqueles dominados por governos, bancos e outras empresas)³¹ não são os únicos determinantes, uma vez que o contexto da prática (composto por profissionais da educação de diversas áreas e níveis) acaba reinterpretando e transformando seus sentidos em um constante jogo de conflitos e negociações com aquelas outras esferas locais e globais.

Nesse sentido a avaliação, em especial a externa de massa, vem ganhando bastante atenção por ser identificada como a última ponta do controle que começou na prescrição/orientação curricular. Tais dispositivos, reformados e uniformizados, vem sendo utilizados pelas políticas educacionais para responsabilizar instituições, professores e estudantes pela baixa ou alta performatividade da educação de um determinado lugar, desconsiderando diversos fatores políticos, culturais e principalmente socioeconômicos que são também cruciais. Não concordamos com este tipo de perspectiva, uma vez que ela converte a avaliação de singular parte do processo de ensino e aprendizagem em indicadores bastante insuficientes para julgar e diagnosticar problemas de determinado sistema educacional e dos agentes envolvidos.

³¹ Algumas delas criaram start-ups ligadas a educação que além de serem consultadas por outras escolas-empresas particulares de educação, são também as preferidas de governos e mídias neoliberais como o *todos pela educação*.

Para além da denúncia da hegemonia da perspectiva de verificação/ mensuração no que se refere aos sentidos de avaliação empregados nas práticas educacionais e da memorização de conteúdos disciplinares atemporais no que concerne à relação com o conhecimento histórico, apostamos que novas pesquisas na interface aqui proposta podem contribuir para fazer avançar processos de subjetivação com conhecimentos históricos (aprendizagens históricas) por meio de práticas avaliativas mais democráticas (MARTINS, 2020)

Neste trabalho procuramos defender os processos avaliativos como elementos em negociação a partir de uma perspectiva democrática (ESTEBAN, 2000), pensando a avaliação não apenas como uma dimensão técnica e/ou política de uma prática pedagógica, mas também como processo de subjetivação e objetivação de sujeitos e saberes. Esse movimento interpela, simultaneamente, a epistemologia dos conhecimentos disciplinares e a ontologia de uma avaliação de uma disciplina específica, ou seja, a História, em comunhão com a ciência Histórica, as outras disciplinas e ciências humanas, as legislações, os docentes e os discentes (MARTINS, 2020).

Dito isso, a disputa entre a potência de sentidos locais e o global nos processos avaliativos se transforma em determinadas práticas pedagógicas efetivas que nem sempre respeitam a uniformização pretendida pelo Estado e o “mercado”, como demonstramos nos processos de reforma do vestibular promovidos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Os argumentos jurídico-normativos, assim como a premissa do ensino por competências, importado de reformas como a que ocorreu na Inglaterra, por exemplo, foram utilizados para referendar as mudanças pretendidas internamente na universidade e na educação básica do Estado do Rio de Janeiro. Por outro lado, tais legislações não subordinaram a universidade, seu vestibular e o ensino médio a seguirem aquilo que vinha de esferas “superiores”.

Percebemos através do vestibular da UERJ, mormente no que tange a área de ciências humanas, uma hibridização de sentidos que se apropriam de princípios das diversas legislações apresentadas, mas também de outras perspectivas pedagógicas e científicas, como aquelas propostas pela ciência histórica e pelo campo do Ensino de História, que problematizam o papel da disciplina, das avaliações, dos professores e dos estudantes.

Os processos de construção e reconstrução dos exames de ciências humanas e História da UERJ, desde o final dos anos 90 aos nossos dias, sem sombra de dúvidas esteve balizado em muitas reformas e leis complementares da educação vigentes, em especial para o ensino médio. No entanto, tal modelo emergiu da reestruturação de uma universidade que seria cada vez mais autônoma, voltada a pesquisa, mas intimamente preocupada com o ensino, tanto superior quanto médio.

Nesse sentido, percebe-se a importância de profissionais da educação como os professores, na reinterpretação, adaptação e prática daquilo que interessa aos seus estudantes nos diversos contextos em que trabalham. Dos pós-doutores que reformam e preparam as questões do vestibular, mas que também tem experiência e pesquisas envolvendo a educação básica, aos licenciados que dão aula nas mais diversas escolas públicas e privadas do Estado, para diferentes pessoas e realidades sociais, todos devemos estar conscientes do nosso papel de cientistas, educadores e formadores de cidadãos não só para o mundo do trabalho e sobrevivência no capitalismo, mas também para o respeito a democracia, a diversidade, os direitos humanos e o bem-estar social. Certos também de que um dos papéis da avaliação é julgar se e como tais fins pedagógicos estão sendo realizados.

Se assim fizermos - e o mestrado profissional onde esta dissertação está sendo apresentada tem papel essencial nesse processo - continuaremos sinalizando que os esforços de homogeneização das políticas educacionais contemporâneas fracassam em sua tentativa de saturação dos sentidos.

A partir disso, para inferir como os professores interpretam tais reformas educacionais e seus impactos em sala de aula, avaliamos a primeira fase do “contexto da prática”, ao entrevistarmos alguns colegas de profissão para interpretar os impactos das reformas curriculares, mediadas pelos vestibulares da UERJ, em suas salas de aula, no tocante a possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem-avaliação em História. As entrevistas, que não tiveram função estatística de quantificar, qualificaram os exames da UERJ como extremamente potentes, estimulando os colegas, sobretudo os que se licenciaram neste século e são mais preocupados com sua formação continuada. Tais estímulos estão ligados ao trabalho com temas e conceitos que não estavam acostumados, desde quando foram estudantes no Ensino Médio, como Histórias negras e indígenas do Rio de Janeiro, por exemplo, e a alteração de seus métodos em aula, não só para atender as exigências daquele vestibular - e por tabela também as de algumas orientações curriculares - mas por perceberem que a nova metodologia é mais condizente com as perspectivas contemporâneas para o ensino de História e o que se espera hoje de professores, estudantes e de avaliações.

A opção pela construção da oficina de elaboração de itens com base no modelo adotado pela UERJ, embora desafiadora para uma classe já tão atribulada, se mostrou bastante interessante, ao articular todos esses pontos em torno de uma atividade singular onde os principais envolvidos no processo educativo experienciam juntos práticas pertinentes ao *fazer História* de maneira mais interdisciplinar, crítica e democrática. Do ponto de vista dos professores de ciências humanas, passar a construir melhores questões sozinho ou junto com os

estudantes, ao invés de simplesmente copiá-las de aplicativos, programas e concursos diversos, pode servir para diminuir as frustrações com o trabalho docente, em especial no que se refere ao avaliar, mas também no que tange a aula e ao processo de construção de conhecimentos em si, uma vez que as funções do cientista, investigador, inventor, descobridor e especialista em ensino se combinam de forma cada vez mais instigante, prática e socializante, tendo em vista que todas as etapas do processo, da definição dos objetivos ao feedback das questões propostas podem ser construídas coletivamente pelos principais sujeitos da educação.

Através da oficina proposta, nossa intenção não foi oferecer regras rígidas para “dar mais trabalho” ou limitar a criatividade dos professores e o formato de suas questões, muito menos defender que o formato dos exames da UERJ, adaptados pelo ENEM, são os melhores itens e exames de todos os tempos. Ao contrário, pretendemos que a partir das reflexões e exemplos discutidos aqui, nossos colegas abusem da criação de instrumentos avaliativos diferenciados ou ao menos reflitam de forma diferente sobre os antigos instrumentos, fazendo uso de técnicas que estejam a serviço de objetivos pedagógicos e sociais pertinentes as diversas realidades dos estudantes fluminenses, como os propagados pelo referido vestibular, incorporando seus estudantes nesse experimento. Tal processo percebe-se condizente com aquilo que se espera de um cidadão que defenda uma democracia ampla para todos, todas e todes e deseje continuar a fazê-lo em outros campos, como nos diferentes cursos de graduação e pós-graduação que a referida Universidade proporciona aos estudantes e professores do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editora Morata, 2001.

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ARNAU, Laia ZABALA, Antoni. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre. ArtMed, 2010.

ARROYO, M.G. *Pobreza e currículo: uma complexa articulação*. Módulo IV. UFSC: ETV, 2014.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. “Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes”. In: *Cadernos de pesquisa*, v.42, n.147, p.738-753, set/dez.2012.

BAUER, Adriana. ““Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate”. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.36, 2020.

BERTUZZI, André. Ensino de História a partir de questões do ENEM: avaliação e interculturalidade. Dissertação de mestrado defendida no programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2020.

BITTENCOURT, Circe. *Reflexões sobre o ensino de história*. In: Ensino de Humanidades • Estud. av. 32 (93) • May-Aug 2018.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de história oral*. 4ªed.São Paulo: Loyola, 2002.

BOSI, Ecléa. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.

BALL, S. J. "Policy Sociology and Critical Social Research: A Personal Review of Recent Education Policy and Policy Research." *British Educational Research Journal*, 23(3), 257-274, 1997.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BOURDIEU, Pierre. “A ilusão biográfica”. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006, p.183-191.

BRASIL. *Constituição de 1988*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL, INEP, Guia de elaboração e revisão de itens. Brasília, DF. 2010. Disponível em: http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9/10/2009. Institui o Ensino Médio Inovador. Diário Oficial, Brasília, DF, 13 de out. 2009.

BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 de nov. de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Diário Oficial, 9 de dez. de 2013.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: _____. Escritos sobre a História. Trad. J. Guinburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 41-78. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Ciências Humanas. Brasília, 2013.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?* Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

CANDAU, Joël (2011). *Memória e identidade*. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Gisele de. A gestação de uma questão. In: *Revista eletrônica do vestibular do DSEA* – UERJ, nº32, 2019. Disponível em: <https://www.revista.vestibular.uerj.br/especial25a/view/assets/1.pdf>.

CERRI, Luis Fernando. “Um lugar na história para a didática da história”. In: *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

_____. “Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.213-231 – 2004.

DEMO, Pedro. Avaliação sob o olhar propedêutico. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DEZEMONE, Marcus; Ronaldo Goulart Duarte (UERJ). Avaliação em Ciências Humanas na Educação Básica: considerações a partir do vestibular de Medicina para uma universidade

privada no Rio de Janeiro. In: Eduardo Chagas Oliveira; Ivana Libertadora Borges Carneiro. (Org.). Avaliação e práticas no campo das Humanidades. 1ed. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018, v. 1, p. 45-72.

ERRANTE, Antoinette. “Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar”. In: *História da Referências Educação/ASPHE*, Pelotas: Ed. da UFPel, n. 8, p. 140-174, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Niterói: EdUFF, 2007.

FERRAZ, Ana Paula C. Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., v. 17, n. 2, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2>.

FERRO, Marcelo Vieira Ferreira. Os impactos do Novo ENEM na Prática Docente do Professor de História do Ensino Médio. ____f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: papiros, 1993. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Políticas de avaliação e subjetivação docente: uma análise curricular pós-fundacional. Revista Teias, v. 19, n. 54, jul./Set. 2018, pp. 226-243. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36308/266>.

GABRIEL, Carmen Teresa; BOMFIM, Marcus Bomfim e ANDRADE, Juliana. Aprendizagem e Avaliação da História na escola: questões epistemológicas. Rio de Janeiro: Mauad, 2023.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília. http://www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1_competenciasehabilidades.pdf.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. “Pantera negra, um personagem, outras histórias”. In: *Revista eletrônica do vestibular da UERJ*. RJ, N° 32, 2019.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

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

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. IN, Alice Casimiro; Macedo Elizabeth (orgs.). Currículo: debates contemporâneos- 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p.p. 13-54.

_____, A. C. Políticas de Currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). Currículo de Ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004.

LOPES, Alice Casimiro and LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1 [cited 2015-11-03], pp. 89-110.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, pp. 33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>.

LOPES, Alice Casimiro. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. *Rev. educ. PUC-Campinas*, 2014. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2683>.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: *Discursos nas políticas de currículo*. LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Orgs.). Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>.

LOPEZ, Silvia Braña. O exame na produção de políticas curriculares: a avaliação contextualizada. Dissertação de mestrado defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?” In: *Revista Pátio*, ano 3, nº 12, pág. 6-11, fevereiro/abril 2000.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: cortez, 1999.

MAINARDES, Jefferson. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MANCEBO, Deise. *Da gênese aos compromissos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

MARINS, Cosme Freire. Currículo de história no ensino médio e avaliação de egressos: a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os exames oficiais (ENEM e vestibulares) – 2009-2013. Tese de doutorado defendida no programa de pós-graduação em educação da universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. “(Re)significando a avaliação no ensino de história”. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho de 2011.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. In *Revista Tempo*, vol. 21, 2006, p. 5-16.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção*. Rio de Janeiro: FGV, 1983 (7a edição).

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. In: *RESUMO Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MONTEIRO, A. M. F.C. Ensino de História: entre saberes e práticas. In: *VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 2005, Londrina (PR). Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina (PR): Editora AtritoArt, 2003. v. 1. p. 757-766.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & Silva, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000.

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova:** Um momento privilegiado de estudo não é um acerto de contas. 5. ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2005.

MURAD, Elisabeth Hadad. Técnicas de elaboração. (documento de circulação interna). DSEA, 2012.

OLIVEIRA, Zeli Alvim de. Saberes e práticas avaliativas no ensino de História: o impacto dos processos seletivos (PAIES e vestibular/UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no ensino médio. Dissertação de mestrado defendida na universidade federal de Uberlândia no programa de pós-graduação em educação. Minas Gerais, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas, Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em: http://www.patiopaulista.sp.gov.br/downloads/36/construircompetencias_perrenoud.doc. 2007

PINHA, Daniel. "Autoria e formação como desafios para a historiografia e o ensino de história em tempos de crise democrática: contribuições de Ilmar Rohloff de Mattos e Manoel Luiz Salgado Guimarães". In GONÇALVES, Marcia de A. *Teorizar Aprender & Ensinar História*. Rio de Janeiro: FGV, p, 305-326.

PINHEIRO, Laira de Azevedo. Uma proposta de instrumento de avaliação em história para o ensino médio: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado profissional em rede nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

PORTELLI, Alessandro. "Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral". In: *Projeto História*, São Paulo, n. 15, p.13-49, abr. 1997.

POLLAK, Michael. "Memória e Identidade Social". In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

REZNIK, Luís [et al]. E-BOOK 70 anos UERJ: 1950-2019. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

RUSEN, J. (2006). *Theory of History: Contemporary Perspectives*. Berghahn Books.

SACKS, Oliver. "A falibilidade da memória". In: *O rio da consciência*. São Paulo: Cia das Letras, 2017, p.78-92.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Avaliação em História. In: *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009, pp.183-194.

TARDIF, Maurice. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério". In: *Revista Brasileira de Educação*. 2000, n.13 p. 5-24.

THIESEN, Vânia. "Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito." In *Revista Brasileira de Educação*, vol. 8, no. 24, 2003, pp. 34-47.

_____. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2006.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13 n. 19. Set/dez, 2008, pp. 545-554. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Currículo e história: uma conexão radical". In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *O currículo em limiares do contemporâneo*. RJ: DP&A, 1999, p.93-104.

VELASCO, Diego Bruno. *Narrativas de História do Brasil no ENEM: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar*. Tese de doutorado defendida no programa de pós-graduação em educação da universidade federal do Rio de Janeiro. RJ, 2018.

WANDERNEY, Sonia Maria de Almeida. Repensando o ensino da história, produzindo conhecimento. *Caderno de Graduação Ensino e formação de professores na perspectiva das licenciaturas em Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento de Ensino de Graduação, 2002, v.4, p.36-43.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.,1998.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para os professores do DSEA e Banca

- Apresentação
- Nome
- Idade
- Formação acadêmica
- Exercício profissional
- Poderia nos contar um pouco sobre as funções, história do DSEA e de sua participação nesta instituição?
- Quais são os princípios que orientam a confecção e promoção do vestibular da UERJ?
- Quais as principais mudanças que o DSEA promoveu no vestibular ao longo de sua história?
- O vestibular da UERJ se comunica com as reformas educacionais promovidas a partir da LDB de 1996 (PCN'S, DCNEM...)? De que maneira?
- Quais os impactos da gestão de Elizabeth Murad nestas reformas?
- Quais as principais semelhanças e diferenças entre o Vestibular da UERJ e outros vestibulares estaduais? E com relação ao ENEM?
- Como foi confeccionada a matriz de competências e habilidades do vestibular da UERJ e qual a sua importância na construção da prova?
- Quais os desafios que você encontra na elaboração da prova de ciências humanas do vestibular da UERJ? E no que tange ao exame discursivo?
- Quais são as principais semelhanças e diferenças entre as duas provas?
- Quais diálogos as questões objetivas de ciências humanas e discursivas de História realizam com as novas dimensões da teoria histórica a partir dos anos 90? E com o campo do ensino de História?
- Como fazer dialogar nas provas as questões discutidas na academia e as especificidades da História escolar? isso é possível? Que dificuldades enxerga nesse processo?
- Você acha que tais provas podem gerar impactos nas salas de aula de História do ensino médio no Rio de Janeiro? Se sim, quais?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os professores do ensino médio

- Apresentação
- Nome
- Idade
- Formação acadêmica
- Exercício profissional
- Desde quando trabalha com ensino médio e onde trabalha?
- A organização do plano de curso e dos planejamentos de História do Ensino Médio na(s) escola(s) em que trabalha está baseada em quais documentos curriculares?
- Qual o papel que o vestibular da UERJ ocupa no seu trabalho de professor do ensino médio no RJ?
- Você vê relação entre o vestibular da UERJ e alguma orientação curricular proposta pelo Estado?
- O vestibular autônomo da UERJ existe desde 1997. De lá para cá você percebeu alguma mudança no mesmo, no que se refere aos conteúdos e formato da avaliação?
- Como instrumento de avaliação externa de massa, você percebe que as provas da UERJ são instrumentos diferentes de outros exames estaduais ou federais? Como?
- Você produziu alguma mudança na sua prática docente para atender à demanda de qualificação de seus alunos para o vestibular da UERJ? Quais?
- O formato das provas da UERJ alterou de alguma maneira sua prática avaliativa, no que tange a escolha de questões para os seus testes ou construção de itens autorais?
- Existem conteúdos que você considera fundamentais para qualificar seus alunos para os exames da UERJ?
- Você concorda com a forma como os conteúdos curriculares são cobrados pelo vestibular?
- Quais as principais características do conhecimento histórico verificado nos exames de qualificação? E no discursivo de História?
- Você acha que as questões objetivas de ciências humanas e discursivas de História acompanham alguma discussão teórica e metodológica recente da História?

- Você incorporou de alguma forma à sua prática docente o desenvolvimento de competências e habilidades, a proposição de situações-problema contextualizadas, a interdisciplinaridade e a análise de fontes?

APÊNDICE C – Transcrição resumida das entrevistas com os professores

ENTREVISTA COM GABRIEL FEITOSA (23/08/2023)

Primeiramente eu gostaria que o senhor se apresentasse e contasse um pouquinho de sua história na educação.

Tenho 33 anos e no magistério, arredondando, a praticamente uma década, desde os 18, já era monitor, aplicava provas, substituía professores. Minha experiência desde então tem sido principalmente em turmas de terceira série e pré-vestibular, somente na rede privada, principalmente em escolas com zero preocupação em formar o ser humano, uma vez que a pegada é mercadológica, bancária, para formar mão de obra. Me criei nesse ambiente e tive pouco contato com o ensino público. Hoje eu tenho a maior parte da minha carga horária em cursos preparatórios presenciais ou online para ENEM, UERJ, PUC e provas militares, e a menor em uma escola, também privada na cidade do Rio de Janeiro, onde eu pego do nono ao terceiro ano do ensino médio.

A organização do plano de curso e dos planejamentos de História do Ensino Médio na(s) escola(s) em que trabalha está baseada em quais documentos curriculares?

Na escola da zona Oeste em que trabalho, voltada para a classe média alta, tem essa política interacionista, humanista, o P.P.P tem Vigotsky como referencial teórico e é muito preocupado com o novo ensino médio e os itinerários formativos, todavia tudo isso fica muito subordinado ao sistema apostilado adquirido de SP, chamado Anglo. Acaba que o calendário de avaliações e currículo ficam muito presos ao material, que tem um custo elevado para a família, que cobra o uso do mesmo.

Qual o papel e impactos que o vestibular da UERJ ocupa no seu trabalho de professor no RJ?

Quando eu comecei a atuar em colégio percebia que a UERJ não era muito uma referência, a maioria dos alunos queriam ir para federal, a UERJ era o patinho feio, rolava um certo demérito, o que era um absurdo engano por parte dos alunos. Mas acho que passou a ter uma valorização diferente depois do novo ENEM em 2009, que unificou o vestibular para federais, diminuiu a quantidade de provas, mas também aumentou a concorrência e inseriu cotas, que era um preconceito que muito aluno da rede privada tinha de ir para UERJ. A UERJ sempre esteve

ligada a uma preocupação social de incluir o cara da baixada e da zona oeste, conectados pela linha do trem que leva ao maracanã, diferentemente do que ocorre com UFRJ, UNIRIO, UFF, que dificulta muito a chegada dos estudantes mais carentes e que moram mais longe. Num segundo momento o ENEM vai passando por crises, provas vazadas, muito diferentes de um ano para o outro, instáveis, deixando os estudantes confusos, como num pesadelo. Por ser uma prova que se perdeu muito no meio do caminho, a UERJ passa a ser uma opção confiável, principalmente para o alunado que me referi. Na UERJ tem uma constância no estilo, nas abordagens e preocupação com a história local do Rio de Janeiro, tanto na Geografia quanto na História, o que influencia muito nas minhas aulas, ou seja, a preocupação com o entorno, formar o aluno para resolver os problemas da sua cidade e Estado, é um ponto fundamental dessa prova, que dá oportunidade para conscientizá-los sobre questões urbanas, sociais e históricas da cidade. Falar do bairro do cara às vezes parece nada relevante para o aluno, mas se a prova cobrou, ele passa a pensar que o lugar dele importa.

Você vê relação entre o vestibular da UERJ e alguma orientação curricular proposta pelo Estado?

O tema da história local, as competências e habilidades, a preocupação com os movimentos sociais dentro dos eventos e processos, sobretudo a história indígena e negra do Brasil. Até nos livros indicados temos respeito a literatura africana, Mia Couto, uma autora moçambicana... teve uma questão sobre o genocídio ianomâmi perpetrado pela ditadura.

O vestibular autônomo da UERJ existe desde o início dos anos 1990. De lá para cá você percebeu alguma mudança no mesmo, no que se refere aos conteúdos e formato da avaliação?

Dá para notar sim, embora eu não saiba dizer exatamente quando. No início o recorte ainda era muito conteudista, mas talvez por conta do ENEM, que diminui a elitização do concurso em termos de conteúdo, a UERJ mudou. Nesse sentido a UERJ passou a adotar cada vez mais charges, mapas, questões com suporte de texto e enunciados mais bem elaboradas, alternativas cada vez menores, com textos melhores que dialogam com análise, reflexão histórica e menos decoreba. As questões não vêm do nada. Sempre são contextualizadas, sempre tem situações problema que nos remetem ao presente, normalmente a partir de manchetes jornalísticas, charges, tirinhas, cartuns que eram mais comuns na prova de linguagens. O tema não está dado

de forma óbvia. O modo de produção capitalista e seus impactos no mundo do trabalho estão sempre lá, às vezes a partir de um filme. Os outros vestibulares não costumam ter esse refinamento. Em São Paulo, Le Goff ou outro texto não servem de suporte necessariamente para a questão que muitas vezes tem nada a ver com o texto, ou onde o erro da alternativa está em uma data.

Você produziu alguma mudança na sua prática docente para atender à demanda de qualificação de seus alunos para o vestibular da UERJ? Quais?

Quando a gente em sala, acaba pensando numa aula que dialogue mais com questões, que tome por exemplo o local do aluno, o RJ, como referência para a História, pensando na dinâmica da cidade e como isso influencia na vida do aluno e na construção da história imperial, republicana, nacional em geral. O trabalho que passei a fazer com imagens também foi muito por conta do que a UERJ faz, especialmente fotografias e pinturas. Eles inclusive fazem uma prova colorida, muito bem impressa, com qualidade gráfica muito superior à do ENEM, que é preto e branco (entrevista cedida antes da decisão do INEP de colorir a prova a partir da edição de novembro de 2023). Recentemente tivemos iconografia nas alternativas. Não lembro de ver isso em outros lugares e isso acaba impactando muito o meu fazer em sala de aula, pois me fez perceber que determinadas imagens ilustram melhor problemas e conceitos do que eu falando horas sobre eles, aproximando da realidade deles, colocando-os para viajar por meios que eles já são fascinados, como a fotografia, fazendo-os olhar para o subtexto da imagem também, sua historicidade, quem fotografou, onde, por que... o trabalho com a multiplicidade de fontes conectados a problemas do presente do estudante. Ela trabalha muito com esse respectivamente, olhar para um evento histórico e buscar suas relações, continuidades e rupturas com o presente do jovem, não somente numa relação cartesiana de causa e efeito, mas de problematização mesmo. Eu fico muito antenado nisso tudo quando eu organizo as aulas. A preocupação com cidadania, sobretudo no Brasil republicano para além da Estadania, como que a sociedade cobra por direitos através de movimentos sociais. A agência está no povo e não nos presidentes. Na UERJ o estudante percebe que não foi o Vargas que fez, foi o povo que cobrou e conquistou. É claro que os governos e a história política ainda aparecem, mas não como se fazia no vestibular tradicional onde a sucessão de governos era fio condutor, agora o governo Médici é mais um tema gerador de debates mais amplos, é ponto de partida para se pensar as demandas sociais. O foco na história contemporânea está muito ligada a construção da cidadania e também formação da identidade de carioca. A prova não tem oficialmente sociologia, mas é uma ciência que acaba

percorrendo a prova toda. A interdisciplinaridade chama muita atenção nos exames de qualificação, diminui aquele encaixotamento positivista disciplinar tradicional. Me incomoda muito quando os alunos falam que quase não caiu questão de história. Pera lá! Não tem história do jeito que você considera o que é História. Quando eu to falando da leitura sociológica de Freire sobre a formação do brasileiro, eu to na História. Quando estamos discutindo atualidades é História, embora no Rio de Janeiro a gente de História tenha perdido muito dessa área para os colegas de geografia. A fase discursiva, embora disciplinar, é bem interessante porque ela é bem inclusiva, se preocupa em ser ampla, não foca em um período histórico, avança por toda a modernidade, onde a primeira questão é século XV ou XVI e a última abrange o século XXI, dando um sentido de passagem do tempo. Dialoga bastante com história do Brasil e Américas, sem se basear na decoreba também.

Você acha que as questões objetivas de ciências humanas e discursivas de História acompanham alguma discussão teórica e metodológica recente da ciência Histórica?

Algumas tendências da historiografia dos anos 80/90 até algo muito recente como a perspectiva decolonial, quando você vê questões falando sobre a trajetória de escravizados, personagens marginalizados, isso para mim é a historiografia mais atualizada do século XXI. Se pegarmos o texto base do ano passado, teremos Ailton Krenak, um intelectual indígena, mostrando outra perspectiva que foge de autores canônicos. Vejo muito da escola dos Annales na preocupação com as fontes, com a interdisciplinaridade. O que Marc Bloch falava lá atrás chega como novidade no vestibular, através da UERJ. Embora os alunos ainda não tenham entendido isso. Se não tem uma data ou nome de imperador eles acham que não é questão de história, o que é muito triste. Outra coisa que vem da pedagogia de Freire é aquele texto base do início da prova de linguagens ou os livros indicados para linguagens e redação, que acabam passeando pela prova toda, conversando com todas as ciências.

ENTREVISTA COM TÁRIK ABRAHIM (11/10/2023)

Primeiramente eu gostaria que o senhor se apresentasse e contasse um pouquinho de sua história na educação.

Me chamo Tárík Abrahim, sou professor de História, fiz faculdade na UFRJ e o mestrado profissional do profhistoria em 2016. Em termos acadêmicos foi o que me moldou. Em relação a experiência profissional comecei como monitor ainda no começo da faculdade em um colégio

– curso, ainda na graduação assumi algumas turmas no ensino fundamental, depois médio e uma vez formado comecei a pegar turmas de curso também. Fui professor do Miguel Couto, avanço, bahiense e fui coordenador pedagógico do colégio e preparatórios do SEI. Esse ano eu abri mão de tudo isso para me dedicar ao ensino público municipal no rio de Janeiro, trabalhando no primeiro segmento do fundamental com letramento e no segundo com minha disciplina.

A organização do plano de curso e dos planejamentos de História do Ensino Médio na(s) escola(s) em que trabalha está baseada em quais documentos curriculares?

Nos colégios que são cursos nunca ouvi falar sobre p.p.p ou outros documentos curriculares, já nas escolas tradicionais eles tem uma preocupação maior com isso, em uma delas me passaram as diretrizes que a escola pregava e me apresentaram o projeto político pedagógico da escola, no caso do Sei, como diretor, eu fui responsável por fazer o p.p.p que a escola até tinha, mas era um copia/cola de outro curso, onde as vezes este era mencionado ao longo do documento, ao invés do Sei. Na prefeitura eu tive um acolhimento na escola de formação de professores Paulo Freire onde foram discutidas nossas funções e deveres como professores, mas também não foi apresentado nenhum currículo ou P.P.P a ser seguido. Acaba que onde eu via, nas escolas privadas, alguma organização curricular, era através dos sistemas, com recortes de conteúdos, organização dos módulos de aulas, como no SEI que usava o sistema Poliedro e tínhamos que seguir a sequência de aulas, para os alunos fazerem as avaliações dele. Na SME trabalhamos com base na BNCC, mas com total autonomia para montarmos o planejamento. Devido a pandemia não estão usando livros didáticos, mas apostilas muito malfeitas para os estudantes recuperarem os conteúdos perdidos.

Qual o papel e impactos que o vestibular da UERJ ocupa no seu trabalho de professor no RJ?

Os exames de qualificação da UERJ vêm se aproximando muito do ENEM e o trabalho com a variedade de fontes eu aproveito bastante, assim como pensar a História como algo que forma para a vida cidadã, dando menos atenção aquele conteudismo enciclopédico, fazendo mais análises transversais e interdisciplinares também. O formato técnico das questões me chama muito atenção também, por exemplo devido ao fato de ter alternativas menos extensas, uma opção distratora a menos e que não ficam tentando ludibriar os alunos. O fato de ter menos questões que o ENEM torna a prova muito mais palatável, menos cansativa e uma boa opção

frente as federais. Hoje eu tenho um curso online que prepara alunos especialmente para as provas discursivas da UERJ e para o próximo ano vou montar uma turma de humanidades para os exames de qualificação também que vai ter essa especificidade de mostrar que é uma prova de humanidades, não de História ou de Geografia. Uma forma de comunicar isso para o aluno é se você tem problemas em física ou em alguma disciplina específica, a UERJ pode ser seu lugar, pois você vai fazer uma prova de conhecimentos gerais sobre cada área e depois parte para as específicas das matérias que gosta.

Você produziu alguma mudança na sua prática docente para atender à demanda de qualificação de seus alunos para o vestibular da UERJ? Quais?

Existem milhões de variáveis, mas, minhas avaliações em escola também foram impactadas. Se eu pegar a trajetória, a maior parte da minha vida eu fui usando questões de vestibulares diversos e tentava adaptar as questões a realidade daquele meu aluno em especial. Foi ficando cada vez mais fácil pegar questões da UERJ porque ela traz fontes e problemáticas muito interessantes que eu já trabalhava ou queria introduzir em sala de aula. Muitas vezes peguei questões objetivas e transformei em discursivas, para que o aluno mobilizasse alguns conteúdos sem cola ou alternativas para ajudar a pensar mas acessando fontes e textos acadêmicos problematizadores. Isso tudo quando eu tenho liberdade, porque muitos sistemas formatam suas avaliações.

O vestibular autônomo da UERJ existe desde o início dos anos 1990. De lá para cá você percebeu alguma mudança no mesmo, no que se refere aos conteúdos e formato da avaliação?

Vou começar pela discursiva, que tinha alternativas a e b, o que acaba dificultando a vida dos candidatos, hoje o aluno tem que ficar mais ligado para perceber os diferentes comandos que tem na questão e não esquecer de deixar os mesmos claros na sua resposta, tornou-se mais desafiadora a prova também, isso é o contrário de ruim, pois aguça o tipo de perspectiva que queremos de um cara que escolhe um curso na área de Humanas, que é conseguir, ler, interpretar, decodificar e construir uma boa resposta narrativa a luz do que foi apresentado e também de conceitos.

Na qualificação parece que vem cada vez diminuindo mais a pretensão de ser uma prova enciclopédica de História, questões como qual o papel do DIP no Estado novo vem diminuindo

e dando lugar a crítica social que o filme *Parasita* suscita. Acho que a prova tem feito cada vez mais esse movimento de cobrar reflexões críticas do candidato sobre problemas atuais do que avaliar se o candidato consegue mobilizar conteúdos enciclopédicos. Tem uma ou outra mais conteudista, embora nada parecida com o que ainda é feito em provas da ESA ou ESPECEX, e mesmo quando aborda processos históricos, prioriza algo que dê para fazer relação com problemas atuais. Quando fala de segundo reinado e abolição, na verdade é para evocar as permanências da escravidão na idade contemporânea. Quando fala sobre indígenas é para questionar a violência, a expansão irresponsável da fronteira agrícola, o marco temporal... acho que esses são os maiores movimentos de mudança que eu percebi a prova fazer.

Você vê relação entre o vestibular da UERJ e alguma orientação curricular proposta pelo Estado?

Evidentemente, até porque, não se consegue mais elaborar uma avaliação que desconsidere o lugar onde estamos e com quem estamos falando. Perceber que somos sujeitos históricos e que há historicidade em tudo na nossa vida. Quando se promove uma avaliação em história, ela é duplamente historicizada, contextualizada. Acho que uma referência para essas provas são os PCN's e as leis que falam sobre o ensino das culturas e matrizes indígenas e africanas e suas contribuições na formação do Brasil e a questão essencial da conexão com os problemas do cotidiano dos alunos. Acho que a UERJ é muito competente e habilidosa até na hora de adaptar essas premissas do ENEM em sua prova. A partir do momento que o MEC cria essa matriz, a UERJ entende que é importante que o estudante saiba fazer paralelismos, compreender relações de causa e efeito, se ele consegue interpretar um documento, colocar as coisas em dimensão, jogo de escalas, que são habilidades importantes para ele conseguir dimensionar o impacto dos processos históricos em sua vida e como sua vida e a de sua família pode também influenciar nos eventos. Às vezes o cara tá estudando ditadura e falando mal do Médici, mas esquece o quanto o avô dele apoiou e demandou algumas das ações daquele ditador. A prova cobra essa competência do estudante refletir e perceber que existem diferentes dimensões, escalas e temporalidades em vários recortes de processos históricos, mas ainda acho, se comparado ao ENEM, que a UERJ trabalha de forma muito menos taxativa e eficiente essa matriz de competências e habilidades.

Você acha que as questões objetivas de ciências humanas e discursivas de História acompanham alguma discussão teórica e metodológica recente da ciência Histórica?

Acredito que sim, nunca me fiz essa interrogação antes, mas como você está colocando isso eu posso pensar que muitas vezes, a gente tem trabalhado cada vez mais a História de ponta a cabeça, outros sujeitos e o cotidiano. Buscar os Joãos, os Josés, as Marias, Marieles e Malês como protagonistas históricos que deixaram uma marca indelével na existência de pessoas com quem ele convive é algo naturalmente fruto da pesquisa histórica, até porque quem constrói essa avaliação são professores acadêmicos da faculdade que são influenciados e influenciam essas mudanças.

ENTREVISTA COM WILLIAM CAMPOS (07/02/2024)

Primeiramente eu gostaria que o senhor se apresentasse e contasse um pouquinho de sua história na educação.

Eu fui adolescente no final da ditadura, campanha das diretas já em 1983, em 84, eu já estava no ensino médio, então peguei o fim da ditadura e a história era uma coisa proibida. Então fazer história era um ato de liberdade e ousadia. Isso me levou a história naquela época, falava-se muito de Manoel Maurício, Ciro Flamarion e outros, né? Então eu peguei a primeira leva de história, pós-ditadura. Depois disso, sempre dando aula, quero morrer, dando aula, se me deixarem, né? Já são 32 anos de sala de aula, eu passei por diversos locais públicos e privados, né? E nunca larguei a história mesmo quando eu ocupei governos estadual ou municipais. Fui secretário de educação da Benedita em 2002 e aí quando fui no governo federal, assessor do MEC no primeiro governo Lula, quando ajudei a criar o Fundeb e o PROUNI. Fui secretário de educação em Belford Roxo, Petrópolis e Maricá. Também dirigi o tradicional instituto de educação, que transformei em superior em 1999.

Qual o papel e impactos que o vestibular da UERJ ocupa no seu trabalho de professor no RJ?

Em primeiro lugar, do ponto de vista de um educador popular, o vestibular para mim é uma chance de ascensão social, porque se fosse só pelo dinheiro, jamais as classes populares teriam as chances de entrar na universidade, já que não tem universidade para todo mundo. A UERJ, em especial, é uma paixão né, é especial, é diferente, se fala muito da USP, da Unicamp e não sei porquê, porque na verdade a UERJ é muito mais, é a cara do Rio de Janeiro, primeira universidade a adotar cotas.

Criei um projeto de aulas públicas no início do século XX chamado história ao vivo, onde dava aula de algum tema atual com a ajuda de um convidado ilustre como Apolônio de Carvalho, Vladimir Palmeira... com a parceria do antigo reitor Fábio Salgueiro, Ricardo Vieira Alves e a Nilcéia também da Reitoria, que quando fui secretário nomeei ela como a primeira mulher a presidir o conselho estadual de educação. A UERJ tem um vestibular com cara de povo, cidadão, desde então. A interpretação predomina, um vestibular singular, há trinta anos praticamente o mesmo modelo, sobreviveu a pandemia e está de volta com todas as forças. Já tentaram destruir a UERJ, mas ela sempre volta mais forte.

E no seu trabalho como professor de ensino médio, público privado, preparatórios...?

Olha, eu estou dando uma entrevista não só para um companheiro, mas para acadêmicos, que devem ser as pessoas que devem ler isso. Se algum aluno ler, só lamento, mas eu vou falar verdade. A Uerj é um diferencial. Um aluno da UERJ, que é candidato, ele é completamente diferente. Eu tenho um pré-enem e um pré-UERJ em Maricá e é impressionante. Em pensamento, os alunos são completamente diferentes. O aluno da UERJ é mais sagaz, mais esforçado, é mais determinado, é mais estudioso, tem mais noção de estratégia, dos livros, de leitura. Porque o vestibular da UERJ é de conteúdo.

O vestibular da UERJ é alegria, é conteúdo, é qualidade. E o legal é que a gente não vê gente achando que a terra é quadrada na UERJ.

Diferente de um ENEM, que é corrido, estressante, um desafio físico, de pouca profundidade e conteúdo.

Só para concluir essa pergunta, o que você alterou na sua prática de ensino para atender as demandas do vestibular da UERJ, pensando no geral, tanto exames de qualificação, quanto o discursivo.

O vestibular da UERJ foi rompedor e revolucionário para mim. Por que? Porque o exame de qualificação, ele é uma prova de interpretação. O exame de qualificação é para ver se o aluno sabe ler. Porque, se ele não sabe ler, ele vai fazer o quê lá? Porque a prova é centrada em interpretação de textos, quase 19 questões, História e Geografia, quase 14, o peso da biologia física e química, que são aquelas matérias industriais, que têm uma tradição principalmente entre os filhos da elite, importantes mas para os filhos da elite, não tem tanto peso assim. No máximo 12 questões, que é 20% da prova de 60.

Então, para mim, que sou educador popular, educador antigo, do século XX, a prova da UERJ é "uma garantia de sobrevivência" para quem é de humanas. Se bobear entra filosofia e sociologia, aí vai ser demais, vai ser a melhor do Universo. Eu vejo a UERJ preocupada com o aluno raiz, um aluno que tenha vida social, um aluno que leia jornal, que tenha leitura de mundo. Eu vejo a UERJ como uma aliada da história. Assim como não vejo o ENEM, que depende do governo. Nos últimos quatro anos do ENEM a história desapareceu. A específica é o único lugar que a gente ainda pode aprofundar a História, como era antes na UFF, UFRJ...

Existem conteúdos que você considera fundamentais para qualificar seus alunos para os exames da UERJ?

Na qualificação a UERJ cobra um pouquinho de moderna e mais contemporânea. República bastante e quase nada de colônia, prova mais atual, mais pegada, praticamente hoje, a matéria de segundo ano. No específico, eu considero que é o programa todo, considerando só moderna e contemporânea.

De alguma maneira, a prova da UERJ alterou a tua prática no ensino médio, ou as formas de avaliar seus alunos?

Depende da região da cidade, do Estado. Em Niterói muito pouco. Já no Méier, tijuca, perto do metrô, onde os pais e as mães são mais inteligentes, procuravam mais a UERJ. Mas não vou te enganar, mudei nada no meu estilo por conta da UERJ. Essa coisa do primeiro exame em junho, as escolas incompetentes, as escolas diabólicas, dizem que o primeiro exame não é tão importante, daí ele não faz ou se arrebenta. A realidade é que essa prova avalia a vida do aluno até ali, o que ele aprendeu, o que é cidadania para ele.

E a UERJ trata a gente com muito carinho, credencia os alunos carentes, de preparatórios sociais como o nosso de Maricá.

Você incorporou de alguma forma à sua prática docente o desenvolvimento de competências e habilidades, a proposição de situações-problema contextualizadas, a interdisciplinaridade e a análise de fontes?

Com relação a interdisciplinaridade não é reclamação, mas parece que geografia tem ganhado mais espaço que História na prova. Quanto as competências e habilidades, eu fui do MEC e

estudei muito isso, acho que a UERJ faz uso melhor que o ENEM, mas tem um problema, se o professor, pai, mãe e aluno não sabem o que é isso e para que serve, babou meu amigo, babou. Isso é colocar um Whisky 50 anos para quem nunca tomou. Isso é uma conversa muito erudita. Comparando a UERJ raiz do século XX com a UERJ Nutella de hoje, nós temos comandos, analise, justifique, porque...hoje em dia é só cite, indique, apresente...caiu de nível, o que às vezes é melhor e mais fácil para mim e para os alunos, porque isso ele consegue alcançar. Muitos alunos que eu achava esse ano que não tinham condições de passar, pelo nível da prova, fizeram pontuação muito alta. Acho que deve ter algo a ver com a pandemia também, pois nunca vi provas tão fáceis na UERJ. A preocupação com as defasagens dos alunos e tal.

Você acha que as questões de ciências humanas ou disciplinares de História, acompanham alguma discussão teórica e ou metodológica mais recente da ciência histórica?

Pergunta polêmica! Eu acho que a UERJ caiu muito em História do século XX para o XXI, e mais ainda dos primeiro dez anos do XXI para os anos seguintes. Século XX era ótimo, de 2001 a 2010 regular e de 2011 em diante está muito fraco, muito básico, só efemérides, prova muito básica. Costumo acertar a prova toda na última aula longa, com Getúlio Vargas, ditadura...sem muita profundidade histórica, é uma prova mais fast food na qualificação, embora muito melhor que todas as outras, do que o ENEM...parece que como está tudo uma m....a UERJ resolveu cair o nível também. Mas ainda tem seu charme, porque cobra uma guerra civil espanhola, um Nelson Mandela. Eu acho que agora está uma prova mais fácil e previsível.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR MARCUS DEZEMONE – 29/12/2023

Primeiramente eu gostaria que o senhor se apresentasse e contasse um pouquinho de sua história na educação.

A minha formação é em História pela UFF, onde ingressei no segundo semestre de 1998, onde também concluí o mestrado e o doutorado, que terminei em 2008. Também tenho formação em direito, concomitante a História. Atualmente sou professor da UFF e da UERJ, atuando na graduação e na pós, privilegiando temas ligados ao Brasil Republicano. Na UERJ a minha inserção no profhistoria é com ensino de História, fruto de muitos anos na educação básica. Fui professor do Pedro II, diretor também, e dei aula em algumas escolas particulares no Rio de Janeiro. Então de 2001 quando graduei até 2016, atuei na educação básica, onde também fui

coordenador, diretor e gestor de um grupo educacional. Há alguns anos atuo como banca de processos seletivos, não só de concurso para o ensino superior e básico, assim como de vestibulares. Desde 2014 colaboro com a prova discursiva do vestibular da UERJ. Já tinha uma inserção similar no INEP desde 2009, participando da construção de algumas avaliações do instituto, atuando em diferentes governos.

Qual sua História no DSEA e com o vestibular da UERJ?

Na verdade, a minha relação com esse vestibular começa como vestibulando. Prestei dois anos, no primeiro para História (1997) e depois Direito (1998). O modelo era diferente naquela época, pois tinha uma primeira fase objetiva com 15 questões de cada disciplina e se você passasse, você fazia a segunda fase discursiva, que tinha três ou quatro disciplinas específicas. Passei, mas como também tinha prestado e passado para a UFRJ e UFF, acabei preferindo a UFF. Nesse contexto todas as provas eram muito conteudistas. Já na graduação, percebi que o vestibular da UERJ estava mudando. Passava a ser menos conteudista e deixava de ter as 15 questões disciplinares de cada matéria. Em uma matéria que eu estava fazendo na educação, prática de ensino ou didática VI, eu fiz uma proposta de trabalho para o professor, que consistia em comparecer na redação do antigo jornal folha dirigida, porque os professores de vestibulares de vários colégios do Rio se reuniam sempre após a aplicação das provas para fazer comentários sobre elas. Em maio de 2001 então fui perguntar para os professores algumas questões sobre magistério e sobre a prova da UERJ. De um modo geral percebi que o exame foi muito criticado, considerado de pouco conteúdo, com alternativas dúbias que se confundiam com o gabarito, já que não continham erros envolvendo datas, nomes ou conceitos, se tornava muito subjetiva, pois destoava de tudo o que eles e eu conhecia como prova de vestibular. Notei que aquilo tinha causado muito estranhamento naqueles professores, alguns muito jovens, que nem formados eram. Constatei naquela pesquisa que aquela geração não estava preparada no sentido de formar alunos para encarar aquele novo tipo de prova. Ainda olhavam os vestibulares muito na chave dos conteúdos e não entendiam o que estava sendo feito em termos interdisciplinares, por exemplo. “Isso não é História”, diziam. Isso foi um aprendizado grande para mim, porque logo depois de colar grau em 2002, comecei a me interessar por aquela prova e tentar entender como ela funcionava. Fiz um levantamento das questões que vinham caindo em uma das minhas primeiras experiências em escola, como professor de pré-vestibular no curso Impacto de Campo Grande, dividindo História com um amigo que já trabalhava lá. Eu pegava História Geral e a gente fazia uma preparação para a UERJ. Sugeri que a gente começasse o programa do século

XIX para dar conta do exame de qualificação em Maio, cujo foco eram os problemas contemporâneos. Isso foi um choque para muita gente, mas os alunos acabaram tendo um rendimento muito bom. Anos depois fui trabalhar no colégio Notre-Dame de Ipanema para promover aulas de reforço para o segundo exame de qualificação da UERJ. Enquanto os outros colegas estavam dando expansão marítima, reformas religiosas, eu fazia um trabalho específico para a prova, cujo edital e programa eu lia e eles não. Mais uma vez os alunos foram bem. Em seguida fui trabalhar no colégio Andrews e na escola Parque fazendo um trabalho semelhante. No colégio Miguel Couto cheguei a ser excluído das turmas de terceira série e pré-vestibular por fazer esse trabalho diferenciado para a UERJ, o que causou uma estranheza dos professores mais antigos que tinham preferência na hora de escolher as turmas. Como eu passei para o Pedro II e o curso CLIO para a carreira diplomática havia me convidado em 2006, acabei abandonando parte das aulas nas escolas privadas. Qual a reflexão que eu faço dessa trajetória toda? Minha formação estava sendo realizada num momento de grandes mudanças no mercado de vestibular em função das novas propostas da UERJ e no ENEM, embora este só passasse a ter a importância que tem a partir de 2009. Eu e outros colegas começamos a nos preocupar com essas mudanças a partir do exemplo dos exames de qualificação. Quando o ENEM se potencializa em 2009 nós já estávamos acostumados, diferentemente dos professores mais antigos que só criticavam e continuavam achando esse modelo ruim, pois era diferente de tudo o que eles estudaram e trabalharam até ali. Em 2010 o INEP abriu um edital para colaboradores da construção de itens avaliativos para o novo ENEM. A ideia era fazer um banco robusto com ajuda de professores que tivessem um vínculo empregatício público, porque se o docente desrespeitasse o sigilo ele poderia ser funcionalmente punido de alguma forma. Eu faço esse processo seletivo, passo e sou chamado para uma capacitação em Brasília. Foi tecnicamente abaixo do que já era o exame de qualificação. Uma vez aprovado eu procurei puxar muito para o modelo da UERJ que eu já tinha familiaridade, me permitindo produzir questões com textos, enunciados, alternativas sem mentirinhas, falsidade, mobilizando conceitos importantes, onde a diferença era que o ENEM cobrava a confecção de uma alternativa a mais. De 2010 a 2014 fui muitas vezes a Brasília para colaborar na construção de itens para diferentes avaliações que o INEP fazia. Nesse contexto o colégio Andrews fez uma oficina de capacitação para os professores da instituição que fossem mais condizentes com o que o ENEM fazia, já que ele tinha suprimido as provas das federais do Rio. Quem dá essa palestra é a professora Elizabeth Murad, que eu não conhecia. Ela faz uma fala para todos no auditório, depois as pessoas se dividiram em salas de acordo com suas áreas para desenvolver itens. Murad foi para a sala que eu estava e começou a olhar as questões produzidas e fazer diversas ponderações e críticas a

algumas que os colegas tinham feito. Quando ela pegou a minha questão, arregalou o olho e ficou analisando por um tempo e pareceu perceber o modelo do exame de qualificação. Ela pergunta meu nome, eu respondo e digo que era professor da UERJ. Começou a conversar comigo, perguntou sobre meu trabalho na UERJ e no INEP. A direção ficou chamando-a e ela continuava comigo, até que levaram ela, mas antes deixou o telefone dela pois ela queria me convidar para colaborar em um vestibular particular para Medicina de Vassouras. Saí dali todo feliz, achando que eu ia fazer o exame de qualificação. Na ligação ela me conta que tinha uma empresa chamada *enconrio* e que tava desenvolvendo um vestibular e queria que eu participasse. Ao longo do trabalho, fui conhecendo aquele jeito da Beth, que acredito que alguém já tenha te contado: “isso está muito difícil, “pobrezinhos dos estudantes”, “isso está uma porcaria”. Me dei muito bem com esse jeito franco e direto dela, entendendo que aquela era uma grande oportunidade de aprender e crescer. Naquele mesmo ano ela disse que estava fazendo uma mudança para o vestibular discursivo e queria que eu participasse. Fiquei muito feliz por poder fazer parte da equipe junto com a Márcia Gonçalves e até hoje estamos lá. Eventualmente faço exame de qualificação. Fiz o exame único também. Foi dessa forma que comecei a produzir itens para o DSEA.

O senhor já comentou um pouco sobre a professora Elizabeth Murad, poderia indicar outras contribuições dela para a reforma que o vestibular da UERJ sofreu e em que medida o vestibular da Uerj pode ter servido de base para o que foi adotado pelo INEP no ENEM?

A Beth trouxe muito da experiência dela na Cesgranrio e dos lugares onde ela estudou. Um novo formato técnico a serviço do pedagógico através da utilização da taxonomia de Bloom, a diminuição da extensão das alternativas, a instituição do paralelismo sintático e semântico, a importância das operações cognitivas e a hierarquização em níveis de gradação e escala de complexidade. Voltando para o edital do INEP em 2010, embora na construção de itens para o novo ENEM tenham participado professores do Brasil inteiro, acabou que tinha um grupo em especial de colegas do Rio de Janeiro que trabalhavam em escolas diversas e passaram a trabalhar no INEP e levaram as experiências das dinâmicas dos exames de qualificação que vão sendo cada vez mais aproveitados pelos técnicos do INEP, que reconhecem uma semelhança entre as propostas e esse grupo passa a montar, entre 2011 e 2012, a primeira comissão de assessoramento pedagógico voltados ao ENEM. Formada por especialistas onde tinha um colega de filosofia do Paraná, uma colega de filosofia da Bahia e o restante era do Rio de

Janeiro, os dois de sociologia, Geografia e História (Eu e Tarcísio Mota, ambos do Colégio Pedro II) e todo mundo tinha na UERJ uma grande referência. Então eu digo sem pestanejar que foi levado para o ENEM, muito do que era o modelo executado na UERJ. Paralelismo, atratividade, foi do Rio para Brasília. Cheguei a ser questionado por técnicos do INEP quanto a algumas ideias que eu apresentava com base no que aprendi com a Beth e vendo os exames de qualificação e que sofriam resistência lá dentro, mas que depois o mesmo técnico me procurou e disse que aquela ideia tinha sido submetida a testes e que eu tinha razão naquilo ali.

Nessas reformas que o vestibular passou, ao longo dos anos 2000, o senhor identifica alguma conexão com as legislações, orientações e determinações legais que se desenvolveram nesse contexto?

A qualificação é fruto direto da LDB de 1996, dos parâmetros curriculares nacionais (1997) e das diretrizes curriculares nacionais (1998), coisas que só fui estudar quando saí da graduação, pois nela discutíamos e criticávamos muito a política neoliberal do governo e não nos preocupávamos em nos atualizar, tanto que fiz uma disciplina que mantinha o nome de estrutura e funcionamento do ensino de segundo grau – EFESG, sendo que a lei já tinha alterado para ensino médio. A UFF era muito refratária a essas mudanças todas. Depois de formado é que fui constatar que havia uma conexão entre essas determinações e a ideia de interdisciplinaridade e construção de situações – problema, a ênfase em habilidades... e quando vem o novo ENEM a UERJ foi impactada minimamente, pois precisou apenas separar matemática de ciências da natureza, formando uma quarta área. Agora o novo ensino médio e a BNCC não tiveram nenhum impacto prático na produção da prova da UERJ, e nem mesmo do ENEM, já que continua seguindo a mesma matriz de 2009. Uma vez decidida a reforma atual, o ENEM será alterado, junto com sua matriz e pontualmente também a UERJ, visto que esse vestibular já vinha antecipando muito do que eram as tendências naquele momento, da virada dos anos 90 para o 2000 e que acabaram sendo ampliadas para o nível federal, em suas avaliações de larga escala.

E quanto as disciplinas de sociologia e filosofia, o senhor tem alguma interpretação sobre o porquê de ter demorado a entrar nos editais e nas provas?

Primeiro porque essas disciplinas não eram obrigatórias no antigo segundo grau nem nos vestibulares tradicionais. Mesmo com as reformas nenhuma universidade fazia provas destas

disciplinas. Elas só foram introduzidas na larga escala em 2009, junto com o novo ENEM, e a UERJ também se apropriou, quando começa a desenvolver questões que flertam com conceitos e objetos da sociologia, como por exemplo a questão do trabalho. Já a filosofia não aparece na prova da UERJ. Na reforma do governo Temer esses componentes curriculares quase desapareceram também. Nas escolas particulares essas disciplinas foram incorporadas mais rapidamente que nas públicas também. Nos vestibulares em geral essa adaptação tem sido muito lenta também.

Qual a importância da revista eletrônica do vestibular da UERJ, que nasceu em 2008?

Vou ser bem franco contigo: tenho a impressão que ninguém lê aquilo. Escrevo nessa revista por conta do exame discursivo e acho um importante complemento aos exames de qualificação e discursivos. Até porque na banca discursiva, por exemplo, depois que temos a primeira reunião de treinamento, onde debatemos as questões com os corretores, muitos deles ainda atuando na educação básica, e flexibilizamos e enriquecemos os gabaritos, com base nessa escuta. A revista sai depois do treinamento, incorporando os aspectos que foram discutidos ali. Acho que é muito importante. Quando eu trabalhei como professor de terceira série não tinha. Quando passou a ter a gente olhava, assim como tinha que olhar o edital, mas acho que ela é ainda subaproveitada, pois ela precisa ser mais lida pelos professores. Já o ENEM tem nada parecido, a gente participou nesses anos todos de milhares de iniciativas para as devolutivas do ENEM e até hoje isso nunca se concretizou. Interpretação das escalas, leituras das justificativas para torná-las públicas. O INEP não fez. Uma pena! Pois acho que isso ia ajudar muito os professores do país a melhor entenderem a prova e aprenderem com as provas, que é uma coisa que eu acredito muito que é possível. Fazer as questões, corrigir... Uma das formas do professor que se formou há muito tempo e quer manter uma formação continuada é fazer essas questões das provas de vestibulares bem-feitos como são as provas da UERJ e circulam bastante em aplicativos como SUPERPRO, e as provas da UERJ continuam sendo muito pesquisadas e baixadas. Isso é um canal de difusão para o Brasil inteiro e ajuda muitas vezes o professor a ter contato com temáticas que ele não teve na graduação.

Quais os diálogos que as questões da UERJ realizam com as novas dimensões da teoria histórica e do campo de ensino de história?

Quem faz a prova são professores concursados da Universidade e que, pela própria condição da UERJ, são pessoas que tem um nível de exigência, de pesquisa, que atuam na pós-graduação e que os força a uma atualização e a um diálogo constante com aquilo que naquele momento tem maior aceitação no campo. É inevitável que isso acabe aparecendo nas provas. Vou te dar alguns exemplos aqui, que são ilustrados pelo próprio exame discursivo, nessa parceria que eu tenho com Márcia desde 2014: temos discussões que estão na ordem do dia sobre a História da África, afrodescendentes, machismo, misoginia, emergência do feminismo, movimento LGBTQIA+, são discussões acadêmicas que a gente faz e acaba aparecendo na prova. Você pega lá uma das primeiras provas que participei que falava sobre as princesas da Disney e perguntava o que mudou no papel das princesas desde a branca de neve em 1938 para a Frozen, é isso. Estamos discutindo essa questão na academia. Outra questão foi sobre a bandeira do arco-íris... E aí sai uma matéria sobre o Machado de Assis na missa do 13 de Maio de 1888. A gente pega aquele negócio e coloca na prova. É daí que vem essa atualização. São professores da Universidade que tão pesquisando, orientando, publicando e trazem essas coisas com as quais tem contato em função de sua própria inserção. É uma orientação da UERJ importante também a contextualização, buscando relação com o cotidiano do estudante. Se trazemos uma questão da frozen, que provavelmente uma grande maioria assistiu, tem muito sentido. Bandeira do arco-íris todo mundo conhece.

ANEXO A – Conteúdos factuais, conceituais e procedimentais

a) Competências e habilidades cobradas no vestibular da UERJ, calcadas na taxonomia de Benjamim Bloom (DSEA - UERJ, 2024)

Competências / Habilidades

OBSERVAR	IDENTIFICAR, INDICAR, RECONHECER, NOMEAR, APONTAR, REPRESENTAR GRAFICAMENTE		
INTERPRETAR	CALCULAR, utilizando procedimentos pessoais ou convencionais	DESCREVER, utilizando diferentes representações	DISCRIMINAR, estabelecendo diferenças entre níveis de semelhança
	COMPOR OU DECOMPOR em fatores ou elementos básicos	EXPLICAR, EXEMPLIFICAR, demonstrando compreender relações já estabelecidas	CLASSIFICAR, ORDENAR, de acordo com um critério
ANALISAR	TRANSFERIR CONHECIMENTOS estabelecidos anteriormente a situações novas		LEVANTAR HIPÓTESES, demonstrando o estabelecimento de relações novas
AVALIAR	CRITICAR, JULGAR, com base em critérios internos ou externos		

b) Conteúdos básicos da área de ciências humanas (DSEA - UERJ, 2024)

Sociedade, tempo e espaço • Espaço e tempo nas Ciências Humanas: a relação espaço geográfico/espaco social e os conceitos de território, região, fronteira, rede e lugar; os diferentes ritmos, percepções e concepções de tempo histórico, calendários, cronologias e poder; representações do espaço, orientação espacial, linguagem e escala cartográficas, coordenadas geográficas e o sistema de fusos horários

- A relação sociedade-natureza e suas dinâmicas: fundamentos dos processos físicos-naturais e suas espacialidades; atores sociais, interferências econômicas e disputas políticas

na apropriação e uso dos recursos naturais e das fontes de energia; organismos internacionais, movimentos sociais, atividades econômicas, técnica e sustentabilidade ambiental na sociedade contemporânea; interferência social sobre os fatores naturais

- Expansão urbana no mundo e no Brasil contemporâneo: dimensões sociológicas e econômicas e impactos ambientais do fenômeno urbano; processos espaço-temporais de formação da região metropolitana do Rio de Janeiro; redes, hierarquias, territorializações, formas espaciais e dinâmicas sociais da urbanização
- Dinâmica populacional no mundo e no Brasil, ao longo do processo histórico: migrações e seus impactos socioculturais; crescimento demográfico; crescimento populacional, teorias demográficas e transformações sociais; inter-relação entre dinâmica social e estrutura populacional; Estado e políticas demográficas; Política, cidadania e cultura • Relações entre política, cidadania e cultura: identidade, alteridade, etnia, raça, etnocentrismo, multiculturalismo; patrimônio, políticas de memória e questões identitárias; tradição e modernidade; ideologia, ciência, ética; nação, nacionalismo, globalização, soberania, democracia e representação política, Estado e governo
- Relações internacionais no mundo contemporâneo: conflitos políticos, revoltas e revoluções liberais e socialistas; imperialismo, neocolonialismo e guerra fria; movimentos nacionalistas, rivalidades regionais e étnico-culturais, disputas territoriais e organização política na formação de Estados nacionais; Estado, território e fronteira nas políticas nacionais; globalização/fragmentação territorial, política, social e cultural na contemporaneidade; a construção de uma nova ordem geopolítica mundial e o papel das organizações internacionais multilaterais; os ritmos e modalidades de inserção internacional de países da Ásia, da África e da América Latina, em especial, o Brasil
- Processo sóciohistórico de constituição da sociedade brasileira: heranças coloniais, hierarquias e exclusões sociais; conflitos e negociações políticas na formação, consolidação e transformações da organização do Estado; dependência e desenvolvimento econômico; interesses sociais e práticas culturais na formação da identidade nacional; indústria cultural e sociedade de consumo; movimentos sociais e a organização de trabalhadores urbanos e rurais; autoritarismo, resistência política e características e impasses da ordem democrática Economia, trabalho e tecnologia
- Relações entre economia, trabalho e tecnologia: desenvolvimento, dependência, capitalismo, socialismo; ciência, técnica, modernidade e globalização
- Agentes econômicos do capitalismo e a organização do espaço: o processo histórico de industrialização, modelos produtivos/padrões de consumo do capitalismo e as

configurações espaciais da produção contemporânea de bens; Estado, planejamento e regulação da economia; redes técnicas, fluxos de pessoas e bens e as interações socioespaciais no capitalismo globalizado; organização socioespacial da agropecuária e as novas interações urbano-rurais

- Relações de trabalho no mundo moderno: processos de produção, desenvolvimento técnico-científico e as formas de organização do trabalho; relações trabalhistas e mercado de trabalho no mundo globalizado, informalidade, marginalidade social e formação profissional na contemporaneidade; a transição do trabalho escravo para o trabalho livre na sociedade brasileira; os conflitos sociais, as estruturas agrária e fundiária e a modernização no campo.

c) Conteúdo programático da prova dissertativa disciplinar de História (DSEA - UERJ, 2024)

Construção e apogeu da modernidade ocidental (séculos XV-XVI)

- A expansão marítima e comercial europeia: mudança do eixo comercial do Mediterrâneo para o Atlântico; ideias e práticas mercantilistas
- Os processos de conquista e colonização europeia na América, África e Ásia: particularidades das sociedades pré-colombianas ameríndias, asiáticas e africanas; resistências, assimilações culturais e conflitos étnicos; dinâmicas demográficas e migratórias; hierarquias políticas e relações de trabalho nos processos de formação de sociedades coloniais
- A América colonial portuguesa: hierarquias e exclusões sociopolíticas; ocupação e exploração econômica do território; práticas culturais, conflitos e negociações entre colonos, colonizados e colonizadores
- A formação dos Estados Modernos europeus: o conceito de absolutismo monárquico; especificidades do Estado moderno em Portugal, Espanha, França e Inglaterra
- As manifestações filosóficas, artísticas e intelectuais: rupturas e continuidades nos valores e práticas do Humanismo; características e realizações culturais do Renascimento; reformas religiosas, suas principais propostas e os movimentos de cisão com a Igreja Católica; a Contrarreforma e suas consequências políticas e culturais

Consolidação e crise do Antigo Regime (séculos XVII-XVIII)

- O Antigo Regime: sociedade estamental, suas práticas sociais e políticas; as Revoluções Inglesas

- A Ilustração e a crise do Antigo Regime: a Revolução Científica; o Movimento Iluminista; o Despotismo Esclarecido; as críticas ao Mercantilismo, fisiocracia e liberalismo
- A Revolução Industrial: conceito e pré-condições; transformações na ordem política, socioeconômica e no mundo do trabalho
- A Revolução Francesa: significados e características; impactos nas sociedades europeias e americanas; legado para o pensamento político contemporâneo
- O sistema colonial em questão: a Independência das 13 Colônias inglesas; a revolução no Haiti; a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana; as guerras napoleônicas e seus impactos nas colônias ibéricas; a chegada da Corte portuguesa no Brasil e suas implicações
- O longo século XIX (1815-1914)
- Os processos de formação dos estados nacionais americanos: lutas de emancipação, liberalismo e dependência econômica; particularidades sócio-históricas do processo de constituição e consolidação do Império do Brasil
- Restauração e revolução na Europa e na América: liberalismo, nacionalismo e democracia nas revoltas de 1820, 1830 e 1848; liberalismo e conservadorismo nas unificações da Itália e da Alemanha; o Romantismo e o Realismo; socialismo, anarquismo, comunismo e o pensamento social-católico no movimento operário; oligarquias e sociedades agroexportadoras nas Américas; escravidão, cidadania, identidade nacional e conflitos políticos no Império do Brasil
- Formação e consolidação do capitalismo nos Estados Unidos: expansão territorial e estruturação do Estado nacional; a Guerra de Secessão, significados e efeitos sociopolíticos; a expansão geopolítica em relação à América Latina e à Ásia, suas justificativas e principais conflitos
- Transformações no capitalismo e expansão imperialista: mudanças econômicas e tecnológicas e o desenvolvimento desigual do capitalismo nas sociedades europeias; conceituação e características do imperialismo; impactos da expansão imperialista nas sociedades africanas e asiáticas
- O Brasil da monarquia à república: a Guerra do Paraguai; crise da escravidão e a imigração; projetos de República; trabalhadores, camponeses e manifestações populares na transição para a república no Brasil
- O tempo da Guerra Total (1914-1945)
- A guerra em dois movimentos: as relações internacionais, políticas e econômicas na Primeira Guerra Mundial

(1914-1918); as relações internacionais, políticas e econômicas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

- A construção da hegemonia norte-americana: os acordos de paz; a criação da Liga das Nações e da ONU;

características da sociedade liberal burguesa nos E.U.A.

- Ideologias em movimento, reformas e revoluções: a Revolução Russa, significados e efeitos internacionais; a Guerra Civil Espanhola; a emergência, valores e práticas dos fascismos e dos nacionalismos no período do entre-guerras, com ênfase nos casos da Alemanha e da Itália
- A crise da sociedade liberal: contextualização da origem norte-americana da crise econômica liberal; caracterização da crise de 1929; o New Deal e o Estado do Bem-estar Social; dimensões internacionais da crise do liberalismo e os modelos de intervenção estatal na Europa e nas Américas; a crise do estado oligárquico na sociedade brasileira
- Estado e industrialização na América Latina: crise do modelo oligárquico de desenvolvimento; nacional-estatismo, crescimento industrial e transformações no mundo do trabalho, com ênfase no estudo dos casos brasileiro, argentino e mexicano
- Modernização e modernismos: os processos de constituição de sociedade de massas; o papel das vanguardas artísticas e as novas artes industriais - a fotografia, o cinema, o rádio e a arquitetura

Da Guerra Fria ao mundo do tempo presente (1945-2023)

- Guerra Fria: conceito e contextualização; conflitos na ordem mundial, com ênfase no caso das guerras da Coreia e do Vietnã
- África, Ásia e América Latina em um mundo bipolar: os conceitos de descolonização e anticolonialismo; comparação entre processos de independência afro-asiáticos; panafricanismo, neocolonialismo e soberania nacional; industrialização e desenvolvimento na América Latina; contestações revolucionárias nacionalistas e de esquerda na América Latina; relações entre Estado, capital e sociedade civil no Brasil urbano-industrial
- Oriente Médio: partilha da Palestina e a criação do Estado de Israel; nacionalismo árabe, panarabismo e as interferências internacionais nos conflitos árabe-israelenses; religião e resistência ao modelo ocidental de civilização
- As ditaduras civil-militares na América Latina e os movimentos de resistência: crescimento econômico e desenvolvimento; a luta armada, características das transições democráticas

- Contestação nos anos 1960 e 1970: movimento hippie e contracultura; direitos humanos e as revoltas de 1968; revolução sexual, pacifismo, defesa do meio ambiente
- A nova ordem de um mundo multipolar: o papel dos Estados Unidos e da Europa após a crise do Estado do Bem-estar Social; a criação da União Europeia e seus principais impasses; soberania política e subalternidade econômica e tecnológica das nações africanas; conflitos étnico-raciais e a ideia da União Africana; o capitalismo no Japão; a formação dos blocos culturais e econômicos na América e as ideias de integração continental (NAFTA, Alca e Mercosul)
- O mundo socialista: características do socialismo real; Perestroika, Glasnost, as reformas socialistas e desagregação da União Soviética; a Revolução Chinesa, modernização e socialismo na China atual
- Globalização e antiglobalização: secularização, religiosidade e fundamentalismo; a questão ambiental e os movimentos sociais; a informação e a sociedade do conhecimento

ANEXO B – Exemplos de questões com suas justificativas e feedbacks³²

QUESTÃO 1 (UERJ-2019)

O PERSONAGEM "PANTERA NEGRA"



Em 1966, surge nos quadrinhos, junto ao "Quarteto Fantástico".



Em 2018, é o herói em filme de ficção científica.

huffpostbrasil.com/pt.wikipedia.org

Com mais de cinquenta anos de existência, o personagem “Pantera Negra” esteve associado a debates sobre as condições de vida de populações afrodescendentes na sociedade norte-americana.

Tendo em vista as transformações ocorridas entre a década de 1960 e o momento atual, a comparação entre as imagens aponta para a seguinte mudança acerca do protagonismo afrodescendente:

- a) equiparação do poder aquisitivo
- b) fortalecimento da inclusão social
- c) reconhecimento dos direitos civis
- d) homogeneização das diferenças raciais

Gabarito: c

³² Dados obtidos no site da revista eletrônica do vestibular organizado pelo departamento de seleção acadêmica da UERJ – DSEA. Disponível em: <https://www.revista.vestibular.uerj.br/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Eixo interdisciplinar: política, cidadania e cultura.

Item do Programa: relações internacionais no mundo contemporâneo. Subitem do Programa: movimentos nacionalistas, rivalidades regionais e étnico-culturais, disputas territoriais e organização política na formação de Estados nacionais.

Objetivo: associar o processo de reconhecimento de direitos civis para afrodescendentes, na sociedade norte-americana, às representações sobre personagens negros em produtos da indústria de entretenimento, na segunda metade do século XX. Nas décadas de 1950 e 1960, expandiram-se movimentos variados cuja tônica esteve associada à crítica do racismo e de políticas de segregação racial em diversas sociedades. As lutas pela descolonização na Ásia e, especialmente, na África puseram em xeque práticas sociais e políticas instauradas por colonizadores europeus assentadas em pressupostos etnocêntricos no trato com grupos e sociedades que vieram a ser alvo de ações de conquista, controle e subordinação. Nesse contexto, ampliaram-se os debates e as ações orquestradas no sentido de valorizar as identidades de povos africanos e de afrodescendentes, e também combater diretamente políticas segregacionistas como, por exemplo, o regime de Apartheid, na África do Sul. Em sociedades americanas, essas ações ecoaram por meio de denúncias sobre as formas variadas de racismo e de discriminação em bandeiras levantadas pelas reivindicações dos movimentos negros, ou em defesa da valorização da negritude no âmbito da música, do vestuário e da estética. No caso particular dos EUA, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por movimentos em prol da conquista e da expansão dos direitos civis das populações negras e afrodescendentes, com destaque para o combate às leis de segregação racial vigentes em vários estados do sul do país. Entre ações de natureza pacifista, como as lideradas pelo pastor Martin Luther King, e outras de viés mais aguerrido, como a dos Panteras Negras, assistiu-se à construção de uma pauta de ação política que afetou toda a sociedade norte-americana. Entende-se, nessas circunstâncias, o surgimento do personagem Pantera Negra, no HQ do Quarteto Fantástico em 1966. Daquele momento, ao filme lançado em 2018, o Pantera Negra se manteve presente entre os personagens divulgados pela indústria de entretenimento. O filme de 2018 concedeu ao personagem um protagonismo ainda maior, algo que, em certa medida, simboliza o resultado do alcance da luta pelo reconhecimento dos direitos civis de negros e afrodescendentes.

Percentual de acertos: 10,56 Nível de dificuldade: Difícil (abaixo de 30%)

QUESTÃO 2 (UERJ – 2020)



GARNEIRO Y ALDA, José. *Primeras homenagens a Colombo no Novo Mundo*, 1892. Pintura: óleo sobre tela.



Daily Detroit, 12/10/2015 – Estatua de Colombo no centro da cidade: é vandalizada com machado na cabeça.

Adaptado de dailymetropolis.com.

Disponível em: diariocontexto.com.ar.

O 12 de outubro de 1492 tornou-se a data consagrada, tanto na Espanha como em diversos países americanos, para registrar a chegada da expedição de Cristóvão Colombo à América. A pintura histórica reproduzida acima, elaborada na Espanha por ocasião das comemorações de 400 anos desse acontecimento, apresenta uma interpretação do processo de conquista e colonização do continente americano.

Identifique um elemento da pintura que está associado a essa interpretação, explicitando o significado desse elemento.

Identifique, também, a partir do episódio retratado na reportagem do jornal *Daily Detroit*, uma crítica à interpretação simbolizada na pintura.

Padrão de resposta, justificativa e feedback da questão 2:

Um dos elementos e seu respectivo significado:

- Colombo destacado no centro da pintura, o que indica seu maior protagonismo na conquista das novas terras;
- Colombo elevando uma grande cruz acima de todos, o que valoriza a religião cristã no processo de conquista das novas terras e dos indígenas;
- indígenas presenteando Colombo, o que simboliza o caráter pacífico e amigável dos primeiros contatos entre europeus e ameríndios;
- indígenas, muitos sentados e curvados, o que caracteriza a subserviência e inocência dos indígenas.

Uma das críticas:

- protagonismo concedido a Colombo;
- denúncia do caráter violento do processo de conquista e colonização;
- indicação da resistência das populações nativas à presença dos europeus.

A imagem de autoria de José Garnelo Y Alda, 1892, integrou o conjunto de realizações e homenagens relativas às comemorações dos 400 anos da chegada da expedição liderada por Cristóvão Colombo à América. Naquele contexto do Imperialismo Neocolonialista, a pintura integrava a perspectiva de exaltar o feito do navegador sob a interpretação historiográfica de associá-lo ao descobrimento e à missão civilizadora do novo continente. Ao longo do século XX, essa interpretação foi sendo alvo de críticas e releituras, as quais deslocaram a noção de descobrimento, mobilizando cada vez mais o entendimento das particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos processos de conquista e de colonização europeia dos territórios e povos americanos, e especialmente seus desdobramentos quanto à exploração e ao extermínio das populações ameríndias. Na pintura, alguns elementos da imagem, e seus respectivos significados, enaltecem o “descobrimento”, nos seguintes termos: Colombo destacado no centro da pintura, como indicação de seu maior protagonismo na conquista das novas terras; Colombo elevando uma grande cruz acima de todos, como valorização da presença da religião cristã no processo de conquista das novas terras e dos indígenas; indígenas presenteando Colombo como simbolização do caráter pacífico e amigável dos primeiros contatos entre europeus e ameríndios; indígenas, muitos sentados e curvados, como caracterização da subserviência e inocência dos indígenas. A reportagem do jornal *Daily Detroit*, de 2015, com destaque para a foto com o busto de Colombo vandalizado por desconhecidos, aponta para a perspectiva distinta da enaltecida pela pintura histórica. A intervenção na estátua, uma machadinha cravada na cabeça e a mancha vermelha como se fosse sangue, sugere uma crítica ao protagonismo concedido a Colombo e denuncia o caráter violento do processo de conquista e colonização, além de possibilitar inferir que houve resistência das populações nativas à presença dos europeus.

Item do programa: os processos de conquista e colonização europeia na América, África e Ásia. Subitem do programa: particularidades das sociedades pré-colombianas ameríndias, asiáticas e africanas; resistências, assimilações culturais e conflitos étnicos. Objetivo: reconhecer interpretações sobre o processo de conquista e colonização da América, a partir da análise de

imagem, apontando críticas a essas interpretações com base em texto verbal. A pintura histórica de autoria de José Garnelo Y Alda, datada de 1892, integrou o conjunto de realizações e homenagens relativas às comemorações dos 400 anos da chegada da expedição liderada por Cristóvão Colombo à América. Naquele momento, a pintura integrava a perspectiva de enaltecer o feito do navegador sob a interpretação historiográfica de associá-lo ao descobrimento e à missão civilizadora do novo continente. Essa interpretação, no decorrer do século XX, foi sendo alvo de críticas e releituras, as quais deslocaram a noção de descobrimento, mobilizando cada vez mais o entendimento das particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos processos de conquista e de colonização europeia dos territórios e povos americanos, e especialmente seus desdobramentos quanto à exploração e ao extermínio das populações ameríndias.

ANEXO C – Dez passos para a elaboração de questões com base no modelo adotado pelo DSEA-UERJ

- 1) Definição do tipo de questão (aberta ou fechada) que deve levar em conta o público – alvo, a habilidade, o conceito e o conteúdo que se deseja avaliar;
- 2) Escolha de um item do conteúdo programático e de uma habilidade dentro de um grupo de competências pré-determinadas pelas instruções curriculares que orientam aquela série ou nível de ensino avaliado;
- 3) Pesquisa, seleção e análise de uma ou mais fontes para cada questão (textos-base) que introduzam uma situação-problema;
- 4) Discussão sobre possíveis perguntas para encaminhar aquele problema ao avaliado, conectadas aos objetivos pedagógicos;
- 5) Desenvolvimento do enunciado e do(s) comando(s) de acordo com a(s) habilidade(s) requeridas, cuja redação deve ser objetiva, precisa e se apresentar na forma positiva para não frisar o erro;
- 6) Desenvolvimento das alternativas, no caso de questão fechada, com distratores plausíveis, paralelismo sintático e semântico, evitando a atratividade de qualquer alternativa;
- 7) Revisão da questão por outro colega da disciplina, área ou turma e se possível de um analista da área de linguagens;
- 8) Elaboração do gabarito ou padrão de respostas com justificativas que devem servir de feedback para que o avaliando perceba onde, como e porque acertou ou errou, totalmente ou parcialmente aquele item.
- 9) Calibragem da questão a partir de testagem para verificar e solucionar situações discrepantes;
- 10) Aplicação da questão em uma avaliação com a verificação do nível de dificuldade estatístico, definição de pesos e valores (caso a questão seja reutilizada com outras turmas e estudantes, este dado irá ajudar na montagem equilibrada de um teste com itens difíceis, médios, fáceis e seus respectivos pesos e valores naquela tarefa). Nesta última etapa a questão deve ser avaliada também em conjunto com as outras que vão compor um mesmo teste, para verificar uma possível repetição de comandos, defasagem na cobrança de habilidades que haviam sido destacadas no planejamento da questão e equilíbrio entre diferentes níveis de dificuldade