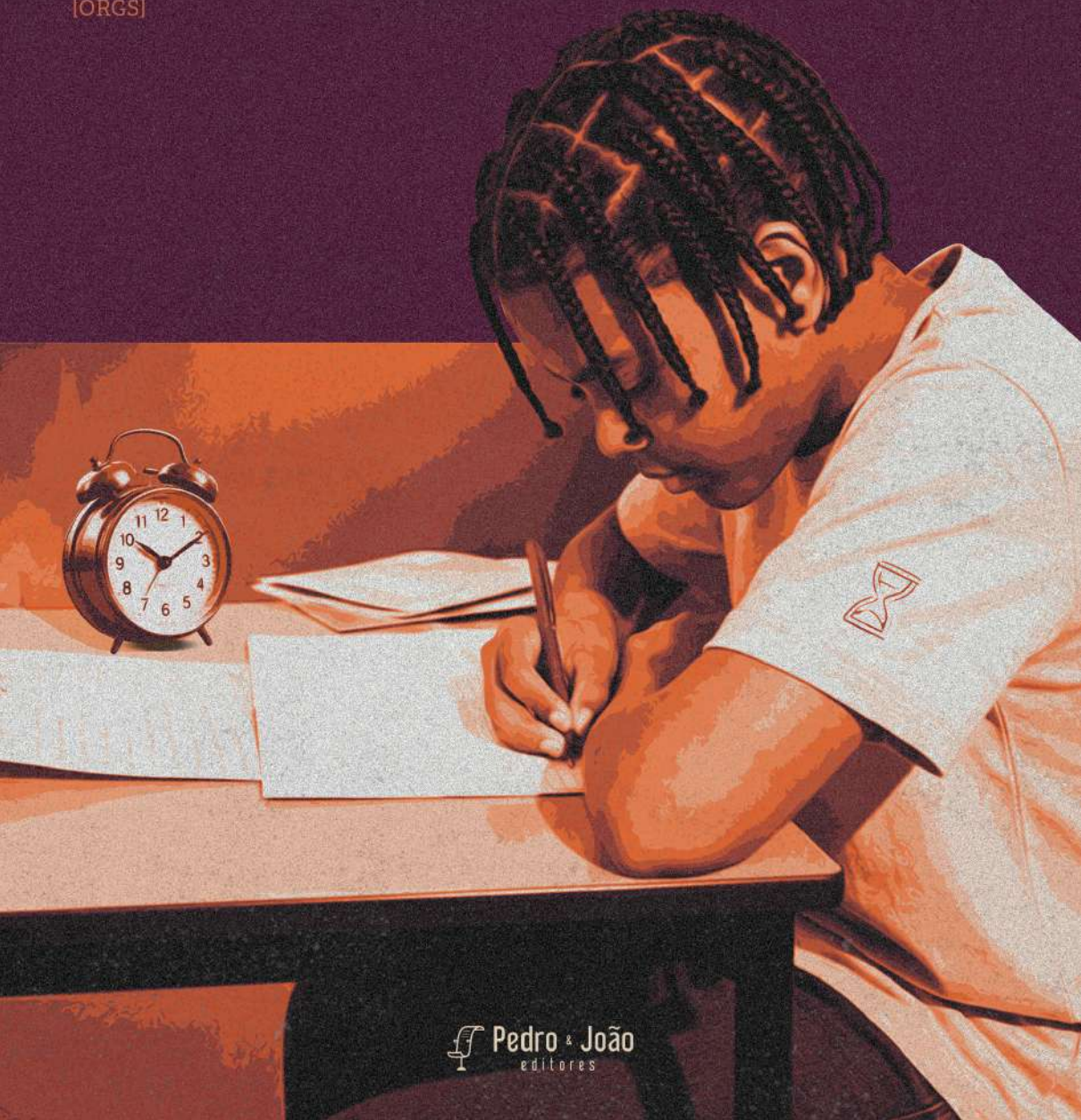
HISTÓRIA NO PISM

um currículo em (des)construção

MARCUS BOMFIM
HIAGO GONÇALVES DIAS DO NASCIMENTO
LAVÍNIA RENATA DE OLIVEIRA TURQUETI
IGOR FERNANDES DE FARIA
[ORGS]



Pedro & João editores

História no Pism:
um currículo em (des)construção

Pedro & João
editores

Realização



Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). Líder: Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins; Vice-líderes: Hiago Gonçalves Dias do Nascimento e Maria Beatriz de S. Tiago Ragon

Financiamento



O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (Auxílio Universal 2023 nº 408581/2023-9)

Marcus Bomfim
Hiago Gonçalves Dias do Nascimento
Lavínia Renata de Oliveira Turqueti
Igor Fernandes de Faria
[orgs.]

História no Pism:
um currículo em (des)construção

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marcus Bomfim; Hiago Gonçalves Dias do Nascimento; Lavínia Renata de Oliveira Turqueti; Igor Fernandes de Faria [Orgs.]

História no Pism: um currículo em (des)construção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 347p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3145-7 [Impresso]
978-65-265-3146-4 [Digital]

1. Currículo. 2. Ensino de História. 3. Aprendizagem. 4. Conhecimento Histórico Escolar. 5. Pism. I. Título.

CDD – 370/900

Capa: Gabriela Santiago Amim
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Esta obra é dedicada aos docentes e discentes da educação básica, que transformam, todos os dias, salas de aula em espaços de possibilidades e vida

SUMÁRIO

PREFÁCIO **11**
Hevelly Ferreira Acruche

APRESENTAÇÃO **17**
Marcus Bomfim, Hiago Gonçalves Dias do Nascimento, Lavínia Renata de Oliveira Turqueti e Igor Fernandes de Faria

CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA NO/DO PISM

SENTIDOS DE AVALIAÇÃO NO PISM: EDITAIS COMO ESPAÇO DE DISPUTA (1999- 2026) 31
Raquel Damasceno Martins dos Santos e Igor Martins Fernandes

O PROGRAMA DE INGRESSO SELETIVO MISTO (2022) E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR 47
Mariana Moreira do Bem Brandão, Gabriela Santiago Amim e Arnaldo Pinto Junior

ARTICULAÇÕES DEMOCRÁTICAS EM DISPUTA NO PISM: ENTRE APRENDIZAGENS E OPERAÇÕES COGNITIVAS 67
Mariana Silva Barbosa e Marcus Bomfim

SENTIDOS DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR HEGEMONIZADOS NAS PROVAS DE HISTÓRIA DO PISM (2003-2023) 89
Hiago Gonçalves Dias do Nascimento, Lavínia Renata de Oliveira Turqueti e Igor Fernandes de Faria

DEMANDAS A UM CURRÍCULO EM (DES)CONSTRUÇÃO

O LUGAR DOS AFETOS NO VESTIBULAR: UMA ANÁLISE DE TEMAS POTENCIALMENTE SENSÍVEIS NO PISM 115
Maria Beatriz Ragon, Yuri Filó Mota e Hiago Gonçalves Dias do Nascimento

A PROVA DE HISTÓRIA DO PISM TEM MEDO DO GÊNERO? 135
Samara Souza Silveira, Kamilly Vitoriano Duizit Delfini e Thayane Ferreira de Freitas

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS BRECHAS DO PISM 155
Jonas Augusto Silva e Anderson Ferrari

RELIGIÃO NO PISM: UMA MATÉRIA DE IDENTIDADE SOCIAL PARA CONTEXTOS DE ENSINO DE HISTÓRIA 177
Flávio Pereira Bastos

FISSURAS NA AUSÊNCIA E DEFESAS PELA PRESENÇA: A DISPUTA PELA PALAVRA *GENOCÍDIO* NO PISM 197
Lavínia Renata de Oliveira Turqueti e Marcus Bomfim

CONTEÚDOS ESCOLARES EM DISPUTA

ENTRE REGIMES DE VERDADE E DINÂMICAS DE SUBJETIVAÇÃO: A DITADURA MILITAR NAS QUESTÕES DO PISM 219
Gabriel Moraes, Maria Beatriz Ragon e Octavio Pontes

UMA AVENTURA NOS SENTIDOS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR ATRAVÉS DA TEMÁTICA INDÍGENA NO PISM (2020-2024) 243
Carlos Willian Lara de Azevedo

FASCISMO EM DISPUTA NO PISM! SENTIDOS E ABORDAGEM POR MEIO DAS PROVAS DE HISTÓRIA 263
Jess James Sobrinho Bezerra, Fábio Rodrigues Martin e Igor Fernandes de Faria

O ISLÃ DO MEDIEVO NO PISM: QUE ARTICULAÇÕES ENTRE CONTEÚDOS E DIMENSÕES AXIOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL? 283
Mikayla Grace Werneck e Flávio Pereira Bastos

A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: UM ESTUDO DAS NARRATIVAS FIXADAS NO PISM 301
Luiza Rocha de Oliveira, Ana Paula Candido e Eduarda Guerra Tostes

QUAIS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL ESTÃO PRESENTES NO PISM ENTRE 2020 - 2024? 323
Mariana Moreira do Bem Brandão, Eduarda de Oliveira Venancio e Camila Cunha Alves

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES **339**

PREFÁCIO

> Avaliação é um termo bastante amplo. Avaliamos a todo instante: "o dia estará quente? Que roupa usar? Irá chover? A decisão de ontem foi a mais acertada? Devo levar adiante aquele projeto? Assumo este novo compromisso?" (Fernandes, 2007)

A epígrafe acima traz uma indubitável evidência: avaliar é bastante amplo, e também uma tarefa difícil de fazer. Avaliamos a todo momento em nosso cotidiano: avaliamos o tempo, os projetos, as tomadas de posição e decisões. No ambiente escolar, isso não é diferente e desperta opiniões das mais variadas: há os que amam e os que odeiam. A chamada "pedagogia da prova" é alvo constante de críticas e de elogios em todas as áreas do conhecimento; o que a torna um instrumento avaliativo quase que insuperável pois fazemos provas para praticamente tudo na vida

Nesse sentido, a publicação de uma obra que discorre sobre processos avaliativos e traça reflexões sobre os impactos dos mesmos dentro de um conjunto social é muito bem-vinda. "Pism de História: um currículo em (des)construção" é um trabalho oportuno numa dimensão coletiva e individual: se pelo coletivo permite que façamos uma reflexão sobre o que é avaliar, seus significados e as consequências deste procedimento; pelo individual permite que realizemos a autocrítica. Como avaliamos? Quais critérios estabelecemos? Que políticas seguimos? Que leituras de mundo proporcionamos ao avaliar – e selecionar – dentro de uma coletividade? Nesse ínterim, "A avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorre, portanto, em várias esferas e com vários objetivos." (Fernandes, 2007, p.18)

Um livro que trata acerca das conexões entre currículo, avaliação e ensino de História através do que se apresenta num

processo seletivo como os vestibulares é tarefa árdua. No que tange a Universidade Federal de Juiz de Fora, o Processo de Ingresso Seletivo Misto (Pism)) constitui um movimento de reflexão em particular. Surgido no início dos anos 2000, o Pism se apresenta tanto como uma porta de entrada para os estudantes do Ensino Médio nos cursos de Nível Superior - para além do próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – quanto numa política pública que ganhou, especialmente nos últimos anos, uma abrangência regional que não pode ser desprezada. Como um vestibular seriado, ou seja, realizado ao longo dos três anos do Ensino Médio dos estudantes, o certame apresenta por si só uma dinâmica diferenciada em relação a outras seleções realizadas pelas Universidades públicas brasileiras, as quais ocorrem anualmente com foco direcionado aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

Elaborar um processo de seleção desta monta não é tarefa simples e tem sido desempenhada pela Coordenação de Processos Seletivos da UFJF, a COPESE. Envolve meses de trabalho dedicados a um final de semana onde as provas são aplicadas para milhares de candidatos, geralmente no mês de dezembro. Desde a elaboração de editais, reuniões e a composição dos itens das provas, o Pism promove diálogos importantes entre todos os envolvidos e suas respectivas áreas de conhecimento. Também há a parte do processo que pouco ou nada vemos, como a logística que abarca a impressão, a distribuição, a organização dos espaços para a realização do concurso e da dinâmica de trabalhadores que, direta ou indiretamente, estão envolvidos no processo de distribuição e aplicação das provas. Nos cadernos de questões elaboradas, componentes ligados às áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas são publicizados após meses de muito trabalho sigiloso e são avaliados tanto por públicos extra acadêmicos quanto por profissionais da Educação Básica. Há todo um processo por detrás da formulação dos conteúdos programáticos, do que será selecionado ou não, da forma como eles aparecerão numa prova e, não menos importante, como a

comunidade interna e externa ao ambiente acadêmico e escolar lerão esses documentos.

A iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH) nos brinda com um material de qualidade que possui um recorte atrelado a reflexão sobre as questões das provas do Pism na disciplina de História. A criação deste Grupo dialoga diretamente com a trajetória do coordenador do projeto, prof. Marcus Leonardo Bomfim Martins, docente da Faculdade de Educação da UFJF e especialista em temas ligados a avaliação, currículo e ensino de História. O Grupo possui como objetivo "problematizar questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem em História"[1], contemplando diálogos entre Currículo, Avaliação, História e Ensino de História como campos e objetos de pesquisa a serem estudados. A iniciativa do docente e do Grupo tem mobilizado discussões e atraído alunos e professores para adentrar este espaço a fim de refletir sobre o que ensinamos. Ademais, também se constitui num espaço latente para tratar sobre como ensinamos e de que formas o conteúdo ensinado aparecerá (ou não) em avaliações. Trazer debates sobre os aspectos que envolvem um processo avaliativo para uma dimensão coletiva nos permite imprimir uma maior humanização nas etapas do ensino aprendizagem, bem como aponta para possíveis questionamentos e diagnósticos acerca de como o Pism avalia os estudantes e, por conseguinte, os seleciona para o nível Superior.

Há que se apontar aqui os méritos do livro organizado por Marcus Bomfim. Um deles é contribuir para a dimensão da produção de conhecimento coletivo sobre o tema das avaliações e processos seletivos, com enfoque no Pism e na área de História. Creio que este seria um pontapé para que outras áreas do conhecimento atentem para a potencialidade deste tipo de estudo e como o mesmo pode nos servir de auxílio para pensar futuros certames, aprimorá-los e contribuir para uma maior aproximação

[1] Disponível em: https://www2.ufjf.br/faced/a-faculdade/nucleos-e-grupos-de-pesquisa/grupos-de-estudos-e-pesquisas/ . Acesso em 18 nov. 2025.

entre Escola e Universidade, que por vezes parecem ser ambientes separados e engessados; mas que deveriam ser espaços de colaboração e debate sobre os processos avaliativos e de ensino.

Outro mérito do livro é atentar para as escolhas e diversidade temática dos capítulos que o compõe, evidenciando os caminhos percorridos pelos estudantes envolvidos no projeto, localizados em variados graus de formação. Desde a discussão sobre como se deu a elaboração dos Editais do Pism, passando pelo estudo de temáticas ligadas às áreas específicas como Antiguidade e Medievo, a proposta de discussão sobre temas sensíveis e ensino de História, as populações subalternas, além de olhares para a cultura, relações de gênero e religiosidades. Isso expressa o potencial do material levantado nas análises do Grupo e convergem para uma diversidade de olhares para o Pism de História. Por outro lado, isso denota como os autores olharam globalmente para o processo seletivo, mas seguiram caminhos próprios de escrita e de reflexão. A autonomia, neste sentido, é um dos eixos mais importantes do trabalho coletivo realizado.

Ao perceberem o espaço do Currículo escolar como um local de disputas, um dos eixos de convergência do livro aborda justamente o caráter que o Pism assumiu enquanto etapa seletiva e, não menos importante, indutora do que será abordado nas escolas e cursinhos preparatórios de vestibular na região da Zona da Mata Mineira, onde a UFJF está localizada. Possíveis alterações curriculares podem levar a discussões sobre o caráter do certame, bem como impactar o conhecimento produzido e, a partir deste, selecionar o que deve ou não ser ensinado nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Processo semelhante ocorreu com as mudanças promovidas pelo ENEM, já numa abrangência de corte nacional, nos idos de 2009; momento no qual o Exame se tornou a principal via de acesso dos estudantes de Ensino Médio ao Ensino Superior nas Universidades Públicas brasileiras (Borges, s.d.). Para os mais críticos, tal enquadramento permite um reducionismo e um maior controle curricular, tornando as provas em alguma medida mais previsíveis (Bauer,

2020). Os debates em torno do Currículo Escolar estão longe de ter um fim, mas a defesa ética em torno do que ensinamos e a importância da História no presente impacta a formação dos nossos estudantes, bem como as formas pelas quais eles apreendem e compreendem o passado e suas conexões com o presente. Ensinar História e a busca por verdades tornou-se objeto de disputas do ponto de vista social, e avaliar o que e como ensinamos, também.

Não menos importante, é momento de agradecer pela oportunidade de escrever nestas breves páginas sobre o Processo de Ingresso Seletivo Misto (Pism/UFJF). O convite muito me honrou enquanto parte do corpo docente da instituição promotora deste vestibular e também por ser alguém que veio de um início de carreira vinculado à defesa da Educação Básica de qualidade – posição esta que defendo até hoje. Sem uma Educação Básica de qualidade, os rumos do Ensino Superior tendem a ser mais obscuros ainda. Refletir sobre as possíveis relações entre a Academia e o Ensino de História tem sido desafiador aos historiadores, mas também imprime urgência em nossa forma de lidar com o que ocorre no nosso cotidiano. Enquanto estudantes dos "homens no tempo" (Bloch, 2000), acreditamos que mudanças importantes ocorreram desde que o Pism passou a ser realidade na UFJF e que elas foram mobilizadas pela busca constante de aprimoramento desta que considero uma das maiores ações desempenhadas para além dos muros da Universidade.

Observar os passos percorridos pelo GEPACEH e seus membros, grande parte deles alunos e ex-alunos do curso de Licenciatura em História da UFJF em diversos graus de formação, particularmente me enche de orgulho. São jovens pesquisadores que tem muito preparo para o que as novas gerações e as novas salas de aula têm proporcionado, seja como possibilidades, seja como desafios a serem enfrentados. Suas escolhas temáticas e contribuições apontam que o caminho está aberto a "horizontes de expectativas" marcados pelo tempo, pela maturidade e pela experiência (Koselleck, 2006). Pesquisar e ensinar requer a conjugação destes elementos; o que me permite dizer que este livro

é apenas o começo, seja de reflexões em torno do Pism e do currículo na área de História; seja de belas trajetórias destes professores e pesquisadores sobre História e Ensino de História que veem na Educação uma ponte para se chegar a um futuro e a uma sociedade melhor. Desejo vida longa ao GEPACEH e que todos possam aproveitar a leitura!

Profª Drª Hevelly Ferreira Acruche (UFJF)
Juiz de Fora, 13 de fevereiro de 2026.

Referências

BAUER, Adriana. "Novas" relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. In: EDUR. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698223884 . Acesso em 11 fev. 2026.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2000.

BORGES, Jerry. A vaca, o leite e o balde. In: *Ciência Hoje*. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/acervo/a-vaca-o-leite-e-o-balde/. Acesso em 24 nov. 2025.

FERNANDES, Claudia de Oliveira & FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: *Indagações sobre currículo*: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf Acesso em 10 fev. 2026.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contrapont/ Editora PUC-Rio, 2006.

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea é resultado de uma confluência produzida a partir de várias inscrições. Todas elas gravitam em torno de um compromisso irrevogável com uma educação radicalmente democrática. Isso implica assumir a diferença como instituinte do mundo e, consequentemente, a luta pela legitimação de múltiplos modos de existir nele e de habitá-lo. Esse é o fio condutor desta obra que tenciona oferecer leituras políticas e produzir demandas sobre/para o currículo de História, na educação básica e no ensino superior. Afinal, concordamos com Carmen Gabriel (2019) para quem as questões de temporalidade e identidade/alteridade se mostram incontornáveis na estruturação do currículo de História.

Optamos por sublinhar nesta apresentação três das inscrições anunciadas anteriormente: i) o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto de um grupo de estudos e pesquisas; ii) a formação de licenciandos e licenciandas em História e de pesquisadores e pesquisadoras em Educação e em Ensino de História em diferentes estágios; iii) a defesa do Processo de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (Pism/UFJF) como política curricular da educação básica e, simultaneamente, como política de permanência estudantil da UFJF.

História no Pism: um currículo em (des)construção é desdobramento do projeto de pesquisa intitulado "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos". Esse projeto, coordenado pelo Prof. Dr. Marcus Bomfim, foi desenvolvido entre os anos de 2021 e 2025 no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq), tendo recebido financiamento da UFJF e do CNPq por meio de bolsas de

iniciação científica. O objetivo principal do projeto era investigar as marcas da articulação entre elementos da cultura histórica (memórias, noções de sujeito, temporalidades, espacialidades, ofício do historiador, trabalho com fontes históricas, etc) e da cultura escolar (operações cognitivas, fluxos axiológicos, interdisciplinaridade, seleção de conteúdo, quantidade, tipo e distribuição dos itens, etc) nos itens que compõem diversos instrumentos avaliativos.

No entanto, durante o desenvolvimento do projeto, o Pism foi adquirindo centralidade como principal instrumento avaliativo a partir do qual as discussões curriculares em torno do conhecimento histórico escolar foram sendo tecidas, e houve refinamento dos elementos das culturas histórica e escolar, que ficaram organizados do seguinte modo:

Tabela 1: síntese da matriz analítica construída ao longo do projeto (categorias e subcategorias relacionadas à cultura histórica)

<table>
<tr><th colspan="3">CULTURA HISTÓRICA</th></tr>
<tr><td rowspan="3">*Conteúdos específicos* (conhecimento científico curricularizado)</td><td colspan="2">*Recorte temático* (tema histórico trabalhado pela questão. Ex.: Feudalismo, Cruzadas, Iluminismo, entre outros);</td></tr>
<tr><td colspan="2">*Abordagem temática* (forma pela qual o tema trabalhado na questão é abordado, isto é: Cultural, Política, Econômica, Social ou Teoricamente)</td></tr>
<tr><td colspan="2">*Período histórico* (período histórico e região trabalhados pela questão. Ex.: História da Grécia Antiga, História da África Pós-Colonial, História do Brasil República, entre outros)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">*Fontes históricas* (materiais produzidos em um contexto distinto e mobilizados como suporte para as questões)</td><td>Produção acadêmica;</td><td rowspan="4">Campo disciplinar pertencente

Gênero textual/acadêmico</td></tr>
<tr><td>Imagem</td></tr>
<tr><td>Estatística</td></tr>
<tr><td>Produção Jornalística</td></tr>
</table>

	Produção artística/cultural	Formato de publicação
	Fonte primária	
	Não possui	
	Não identificada	
Temporalidades (múltiplas formas de conversão social do tempo)	Passado pelo Passado	
	Passado em si	
	Passado e Presente	
	Passado, Presente e Futuro	
	Presente e Passado	
	Presente em si	
	Presente e Futuro	
	Presente, Passado e Futuro	
	Futuro e Passado	
	Futuro e Presente	

Fonte: elaborada pelos autores.

Tabela 2: síntese da matriz analítica construída ao longo do projeto (categorias e subcategorias relacionadas à cultura escolar)

CULTURA ESCOLAR	
Elementos axiológicos (valores que denotam sentido político, cultural, ético e/ou moral)	Combate ao racismo
	Crítica à intolerância religiosa
	Crítica à xenofobia
	Crítica ao capitalismo
	Crítica ao colonialismo

	Crítica ao sexismo
	Crítica aos genocídios
	Resistência à opressão
	Valorização da democracia
	Valorização da diversidade cultural
	Não Identificado
Exigências cognitivas (tipo de trabalho que se realiza a partir da questão)	Conhecer
	Analisar
	Aplicar
	Avaliar
	Criar
Tipos de questões (forma pedagógica privilegiada de explorar temas e conteúdos propostos nas atividades)	Auto-evidentes
	Inferenciais
	Problematizadoras
	Conteudistas
	Compreensivas

Fonte: elaborada pelos autores.

No contexto desse projeto foi produzido um acervo empírico composto pelos seguintes textos curriculares: conteúdos programáticos, provas e gabaritos, compreendendo 20 anos de aplicação do Pism (2004-2023). Esse amplo corpus documental permite infinitas possibilidades de conceber, analisar, construir e desconstruir o currículo de História. E isso foi sendo feito ao longo dos cinco anos de desenvolvimento da pesquisa por meio de apresentações de trabalho em eventos locais, nacionais e internacionais (Martins; Nascimento; Werneck, 2024; Nascimento,

Turquetti, 2024; Nascimento, Werneck, 2023; Bomfim, 2024, 2025a, 2025b, 2025c; Faria; Bomfim, 2025;), trabalhos de conclusão de curso de licenciatura em História (Werneck, 2024; Turqueti, 2025), dissertação de mestrado em Educação (Bastos, 2024), artigos em periódicos qualificados (Turqueti; Martins, 2025) e capítulos de livro (Nascimento; Martins, 2023; Werneck; Bomfim, 2023).

Assim, a presente coletânea pode ser percebida em um movimento de continuidade, contando com a participação maciça de inúmeras pessoas que compõem o GEPACEH. Obviamente, não tencionamos esgotar as possibilidades de explorar o acervo, mas ampliar as possibilidades de enfocá-lo. E isso só foi possível a partir da segunda inscrição a qual nos referimos. O GEPACEH, fundado em 2020, é composto por estudantes da graduação em História da UFJF em diferentes momentos do percurso na formação inicial, mestrandos e mestrandas, doutorandos e doutorandas em Educação, em Ensino de História e em História, na UFJF e em outras universidades, docentes da educação básica das redes pública e privada, e do ensino superior. Esse perfil variado em termos formativos, de idade e de experiência acadêmica e profissional, e quantitativamente significativo (em torno de 35 pessoas participam das reuniões semanais), permitiu uma coletânea diversa em termos de seleções temáticas e estratégias metodológicas.

Ademais, a presente coletânea se constituiu como espaço e, ao mesmo tempo, resultado de um processo de socialização acadêmica e científica, de estabelecimento de parcerias entre pessoas em diferentes momentos da formação, e de um projeto coletivo de formação docente que aposta na presença em um grupo de estudos e pesquisas e na própria pesquisa como elementos incontornáveis ao tornar-se professor(a).

Por fim, essa coletânea decorre, também, da compreensão de que políticas avaliativas, no campo educacional, consubstanciam-se em políticas curriculares. Ainda que não seja essa a sua principal função, o Pism termina por, em alguma medida, induzir o conhecimento válido e legítimo a ser ensinado nas escolas de Juiz

de Fora (MG) e região. Desse modo, para além das relevantes discussões sobre os efeitos das políticas curriculares nos processos escolares - que aqui não serão exploradas - compreende-se que o fato de muitas escolas se organizarem em torno do que o Pism apresenta em seu conteúdo programático representa uma responsabilidade grande para a UFJF. Trata-se de assumir que, por meio do Pism, a UFJF legitima/valida conhecimentos e formas de se relacionar com eles, tendo, portanto, enorme potencial de influenciar o que acontece nas escolas em termos de leitura de mundo por meio dos conhecimentos escolares.

Portanto, o que se almeja nesta coletânea diz respeito a compreender e analisar o que se apresenta nas provas de História do Pism, mas também sinalizar como demanda elementos que gostaríamos que estivessem ali. Isso representa uma concepção de currículo como prática de significação cuja seleção de conhecimentos e abordagens denota consensos provisórios e sempre precários marcados pela contingência, a despeito de eventuais estabilidades. Com efeito, isso significa dizer que "há, sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos." (Burity, 2010, p. 8).

Nesse sentido, essa obra é também uma reverência ao Pism. Evidentemente, como toda política educacional, é passível de questionamentos, avaliações e, eventualmente, aprimoramentos. E isso só se faz por meio de pesquisas. Hoje, diante do que se tem conhecimento, a evasão estudantil dos cursos de graduação da UFJF é significativamente menor por parte de ingressantes pelo Pism. Assim, o GEPACEH entende, hoje, que o Pism configura-se, então, de algum modo, como uma política de enfrentamento à evasão, ainda que essa não seja sua principal função.

Ademais, o panorama e os resultados produzidos nesses cinco anos de pesquisa indicam uma melhoria paulatina das provas de História do Pism desde a sua criação. Tal avanço se notabiliza não só pelo aumento significativo da diversidade de temas e conteúdos

históricos abordados nos itens, mas também pela variedade de fontes, tipos de questões, exigências cognitivas, temporalidades e elementos axiológicos mobilizados pelo Programa nos últimos anos. Tais transformações, que julgamos frutíferas, não ocorrem, contudo, sem tensionamentos e conflitos pelo que o Pism é/tem sido e pelo que ele pode/deveria ser. E tampouco se materializam livres das contradições e retrocessos que marcam e atravessam toda e qualquer disputa. O reconhecimento dessa condição eminentemente política, assim como o desejo de um aprofundamento radical da melhoria supracitada, é o que motiva, portanto, a produção desta coletânea.

Como se pode observar, a confluência (e por que não contingência?!) da qual emerge esse livro se situa em uma linguagem de possibilidades sobre o Pism e o currículo de História. Buscando criar certa organicidade entre os capítulos que o compõem, mas cientes de que é uma empreitada fadada ao fracasso - uma vez que não temos como (e nem queremos) controlar o fluxo das leituras - dividimos os capítulos em três seções: Construindo uma História no/do Pism; Demandas a um currículo em (des)construção; e Conteúdos curriculares em disputa.

A primeira seção, intitulada "Construindo uma História no/do Pism", é composta por quatro textos. O primeiro, nomeado como "Sentidos de avaliação no Pism: editais como espaço de disputa (1999-2026)", escrito por Raquel Damasceno Martins dos Santos e Igor Martins Fernandes, propõe-se a realizar um panorama das formas de organização do Pism, por meio da análise de diferentes editais publicados e mapeia as modificações e formas de avaliar regulamentadas pelos documentos oficiais. O segundo, de autoria de Mariana Moreira do Bem Brandão, Gabriela Santiago Amim e Arnaldo Pinto Junior, de título "O Programa de Ingresso Seletivo Misto (2022) e os sentidos atribuídos ao conhecimento histórico escolar", tecem uma análise e reflexão sobre quais os sentidos atribuídos ao conhecimento histórico escolar neste processo avaliativo, por meio do Programa Pism (2022). Com o título "Articulações democráticas em disputa no Pism: entre

aprendizagens e operações cognitivas", o capítulo, escrito por Mariana Silva Barbosa e Marcus Bomfim, trata sobre as questões das provas de História, no intervalo de 2004 a 2023, a fim de analisar as exigências cognitivas, tipos de questões e conteúdos históricos das questões com elementos axiológicos definidos como "valorização à democracia". Fechando a seção, em "Sentidos de Conhecimento Histórico Escolar hegemonizados nas provas do Pism (2003-2023)", Hiago Gonçalves Dias do Nascimento, Lavínia Renata de Oliveira Turqueti e Igor Fernandes de Faria se debruçam sobre as possíveis formas de se relacionar com o conhecimento histórico escolar privilegiadas nas provas de História do Pism, entre 2004 e 2023.

A seção "Demandas a um currículo em (des)construção" se organiza a partir de cinco capítulos. São eles: "O lugar dos afetos no vestibular: uma análise de temas potencialmente sensíveis no Pism", "A prova de História do Pism tem medo do gênero?", "Gênero e sexualidade nas brechas do Pism", "Religião no Pism: uma matéria de identidade social para contextos de Ensino de História" e "Fissuras na ausência e defesas pela presença: a disputa pela palavra *genocídio* no Pism". O primeiro, de autoria de Maria Beatriz Ragon, Yuri Filó Mota e Hiago Gonçalves Dias do Nascimento, busca analisar os lugares da sensibilização presentes nas questões que abarcam o conteúdo/tema da "Escravidão Tansatlântica" e "Renascimento". O segundo, escrito por Samara Souza Silveira, Kamilly Vitoriano Duizit Delfini e Thayane Ferreira de Freitas nos provocam sobre as formas de perceber e as articulações das discussões de gênero no Programa Pism e nas questões de História, no recorte de 2015 a 2023. O terceiro, o qual parte da defesa de que as abordagens sobre as temáticas de gênero e sexualidade devem se aproveitar das brechas e possibilidades construídas a partir do conteúdo programático do Pism, foi escrito por Jonas Augusto Silva e Anderson Ferrari. O quarto, escrito por Flávio Pereira Bastos, pensa a religiosidade como um conteúdo passível de se articular e se relacionar com temáticas outras referentes ao ensino de História. Encerrando a seção, Lavínia

Renata de Oliveira Turqueti e Marcus Bomfim, tensionam as presenças e ausências da palavra "genocídio" no Programa Pism e nas suas provas de História.

Na última parte do livro, intitulada "Conteúdos escolares em disputa", temas como ditadura civil-militar no Brasil, povos indígenas, fascismo, história medieval e religião são explorados em seis textos. Em "Entre regimes de verdade e dinâmicas de subjetivação: a ditadura militar nas questões do Pism", Gabriel Moraes, Maria Beatriz Ragon e Octavio Pontes, buscam rastrear processos de subjetivação e de identificação evidenciados pela prova, uma vez que a entendemos como ponto de observação de dinâmicas curriculares e de enquadramentos discursivos. Em seguida, no capítulo "Uma aventura nos sentidos do conhecimento histórico escolar através da temática indígena no Pism (2020-2024)", Carlos William Lara de Azevedo, estabelece um diálogo com concepções teóricas relacionadas aos conceitos de hegemonia, poder, colonialidade e decolonialidade e suas implicações ao se debruçar sobre as temáticas indígenas na prova do Pism. Jess James Sobrinho Bezerra, Fábio Rodrigues Martin e Igor Fernandes de Faria, em texto intitulado "Fascismo em disputa no Pism! Sentidos e abordagem por meio das provas de História", propõem-se a refletir e compreender os sentidos atribuídos ao significante e processo histórico "fascismo" nas provas de História do Pism. No capítulo "O Islã do Medievo no Pism: que articulações entre conteúdos e dimensões axiológicas para o Ensino de História Medieval?", Mikayla Grace Werneck e Flávio Pereira Bastos analisam quais narrativas e por sua vez quais axiológicas são mobilizadas a partir das questões relacionadas à temática do Islã no medievo. Luiza Rocha de Oliveira, Ana Paula Candido e Eduarda Guerra Tostes, no texto "A representação dos povos indígenas: um estudo das narrativas fixadas no PISM", mapeiam e refletem sobre as representações sobre e do Brasil nas provas de História do Pism, no intervalo de 2020 a 2024. Por fim, encerrando a obra, Mariana Moreira do Bem Brandão, Eduarda de Oliveira Venâncio e Camila Cunha Alves, no capítulo "Quais

representações do brasil estão presentes no PISM entre 2020 - 2024?", buscam, por meio do estudo das narrativas apresentadas pela prova de História do Pism, investigar como os povos indígenas são representados nessa avaliação.

Apresentada brevemente a obra, esperamos estar contribuindo para um currículo de História socialmente referenciado e radicalmente democrático.

Boa leitura!

Marcus Bomfim
Hiago Gonçalves Dias do Nascimento
Lavínia Renata de Oliveira Turqueti
Igor Fernandes de Faria

Referências

BASTOS, Flávio Pereira. *Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no currículo de história:* uma análise a partir do Pism. 2024. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

BOMFIM, Marcus. *Fontes em avaliações de História*: indícios do que se deseja aprendido. In: Colóquio internacional aprendizagem e avaliação, 2., 2024. Trabalho apresentado... [S. l.: s. n.], 2024.

BOMFIM, Marcus. *Operações cognitivas e dimensões axiológicas a prova*: uma análise a partir de uma política curricular. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 42. & WERA FOCAL MEETING, 2025. Trabalho apresentado... [S. l.: s. n.], 2025.

BOMFIM, Marcus. *Qual o lugar das dimensões axiológicas no conhecimento histórico escolar?* In: JORNADAS NACIONALES, 20. Y INTERNACIONALES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, 9., 2025. Trabalho apresentado... [S. l.: s. n.], 2025.

BOMFIM, Marcus. *Saberes históricos e valores:* que articulações na prova de História do Pism/UFJF? In: SEMANA DE HISTÓRIA DA UFJF, 39., 2023, Juiz de Fora. Trabalho apresentado... Juiz de Fora: UFJF, 2023.

BOMFIM, Marcus. *Temporalidades legitimadas em políticas curriculares:* entre o esgotamento e a reinvenção. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 33., 2025. Trabalho apresentado... [S. l.: s. n.], 2025.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. 2010.

FARIA, Igor; BOMFIM, Marcus. *Crítica à xenofobia no PISM!(?)* In: SEMANA DE HISTÓRIA DA UFJF, 41., 2025, Juiz de Fora. Trabalho apresentado... Juiz de Fora: UFJF, 2025.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; NASCIMENTO, H. G. D.; WERNECK, M. G. Resistência aos fascismos: uma análise dos elementos axiológicos fixados na prova de História do Pism. In: SEMANA DA FACED, 6., 2024, Juiz de Fora. *Anais* [...]. Juiz de Fora: Even3, 2024.

NASCIMENTO, H. G. D.; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. História e cultura africana e afro-brasileira no PIsm: narrativas legitimadas pelo vestibular da UFJF. In: CERRI, Luis Fernando; ANDRADE, Juliana Alves; KLÜPPEL, Giuvane de Souza (org.). *A pesquisa no ensino de história em tempos presentes* [livro eletrônico]: currículo, aprendizagem e livro didático. 1. ed. Recife: Editora da UFRPE, 2023. v. 3, p. 163-179.

TURQUETI, Lavínia Renata de Oliveira. *Entre ausências e presenças:* demandas em torno dos sentidos de genocídio no Ensino de História. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025.

TURQUETI, Lavínia Renata de Oliveira; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Relações com o conhecimento histórico escolar legitimadas pelo Pism de História. *Cadernos para o Professor*, Juiz de Fora, v. 2, p. 283-293, 2025.

WERNECK, Mikayla Grace. *Para além do feudocentrismo*: narrativas outras do mundo medieval no Ensino de História. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

WERNECK, M. G.; BOMFIM, Marcus. Histórias da África e Medieval: temporalidades significadas em textos curriculares. In: CERRI, Luis Fernando; ANDRADE, Juliana Alves; KLÜPPEL, Giuvane de Souza (org.). *A pesquisa no ensino de história em tempos presentes* [livro eletrônico]: currículo, aprendizagem e livro didático. 1. ed. Recife: Editora da UFRPE, 2023. v. 3, p. 197-211.

Construindo uma História no/do Pism

SENTIDOS DE AVALIAÇÃO NO PISM: EDITAIS COMO ESPAÇO DE DISPUTA (1999- 2026)

Raquel Damasceno Martins dos Santos
Igor Martins Fernandes

Introdução

Seja ao fazer uma breve observação da janela pela manhã para saber se o dia será chuvoso ou ao elaborar uma prova de vestibular para alunos que desejam ingressar em uma universidade, os seres humanos estão constantemente avaliando o mundo à sua volta. Porém, nenhum desses atos de dar valor a algo é neutro porque "por meio da avaliação afirmam-se valores, pois sua realização se dá a partir de posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais" (Sousa; Lopes, 2024, p. 16). Só podemos tentar supor se o dia será ou não chuvoso se já sabemos a aparência de um dia considerado chuvoso, ou seja, a partir de nossa experiência prévia com esse fenômeno da natureza. Mas e quando pensamos sobre o vestibular, o que os organizadores dessas provas utilizam como referência para determinar o que é o certo e o que é o errado? Como se avalia nesse tipo de cenário?

Partindo dessas indagações, a proposta deste texto é debater sobre os sentidos de avaliação contidos no Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse é um processo seletivo de caráter seriado criado pela UFJF no ano de 1999 e que, atualmente, tem uma reserva de 50% das vagas oferecidas por esta universidade. O objetivo deste texto será analisar alguns editais importantes para a construção do Pism como o conhecemos hoje de forma a investigar como os candidatos são avaliados e o que cada opção organizacional e metodológica tomada pela banca organizadora da prova, a Coordenação Geral de

Processos Seletivos (COPESE/UFJF), pode nos dizer sobre sua forma de ver o ato avaliativo.

Para a análise foram selecionados quatro editais que consideramos emblemáticos para a estruturação do atual formato avaliativo adotado pelo Pism: o de 1999, que inaugura o processo seletivo; o de 2002, que dá início à aplicação das provas objetivas em complemento às discursivas que até então eram as únicas aplicadas; o de 2013, que marca o início da acumulação dos conteúdos nos módulos II e III do Pism; e o de 2026[1], por ser o mais recente até o momento da escrita deste texto. Para fazer essa seleção nos baseamos nos dados levantados por Flávio Bastos (2024) que, em um trecho de sua dissertação de mestrado, cataloga algumas das principais mudanças na história deste processo seletivo.

Em nossa análise desses editais, os trataremos como discursos, ou seja, como "uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes" (Burity, 2008, p. 66). Nossa escolha teórica de tratar os editais dos Pism como discurso vem de nossa afiliação ao referencial teórico pós-fundacional e a nossa apropriação da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Dentro dessa pauta, defende-se que a realidade não está dada, ou seja, não existem essências ou fundamentos últimos que caracterizam de forma determinante a realidade. Pelo contrário, ela é construída através dos discursos porque "os processos discursivos não apenas influenciam ou se sobrepõem a uma realidade material, mas constituem radicalmente, ontologicamente, toda e qualquer realidade ou materialidade possível" (Oliveira, 2018, p. 171).

Nesse sentido, partir do pressuposto que "os editais e provas de concurso são práticas discursivas é reconhecê-los como arenas em que se disputam e fixam sentidos" (Senna Dias, 2022, p. 15). No caso do Pism, o que estaremos buscando na análise desses

[1] É importante mencionar que o ano do edital não se refere ao ano de aplicação da prova e sim ao ano em que os candidatos ingressarão na UFJF, ou seja, no ano de 2025 os alunos realizam as provas do edital de 2026.

discursos é compreender os sentidos de avaliação que estão sendo fixados como prioritários na seleção dos candidatos. Faremos isso observando e refletindo sobre as mudanças nas abordagens avaliativas deste processo que foi se alterando ao longo do tempo para dar corpo ao modelo que temos atualmente. Isso porque acreditamos que "a escolha entre abordagens avaliativas não é apenas técnica, nem se reveste de neutralidade, sendo isso um dos elementos que caracterizam a complexidade do ato de avaliar" (Sousa; Lopes, 2024, p.16).

O Pism, assim com qualquer outro vestibular, encaixa-se na lógica das avaliações classificatórias, ou seja, aquelas que fazem "um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos" (Luckesi, 2008, p. 33). Dentro do campo da Educação, existe uma espécie de consenso em afirmar que essa forma de conceber a avaliação é inadequada quando o objetivo é avaliar as aprendizagens dos alunos em sala de aula. Isso porque é um formato que individualiza a aprendizagem, desconsidera as particularidades de cada aluno e incentiva a competitividade ao criar rankings para determinar aqueles que são "bons" e aqueles que são "maus" alunos.

Porém é preciso considerar duas coisas: a primeira é que as concepções de avaliação descritas acima coexistem no tempo (Fernandes, 2010), ou seja, o avanço das discussões no campo da Educação a respeito de formas mais democráticas de pensar a avaliação não determinou o fim das avaliações classificatórias; a segunda coisa é que

> Avaliar não é intrinsecamente bom ou ruim, pois tudo depende da orientação que a avaliação assume, o sentido que lhe é impresso, assim como depende também dos instrumentos utilizados, da forma como se realiza e do uso dado aos seus resultados (Santos, 2013, p. 118).

O que estamos argumentando é que as avaliações classificatórias não são, em sua essência, negativas, justamente porque trabalhamos a partir de um referencial em que não existem essências. Além disso, no caso de provas de vestibular em que o

objetivo é selecionar alguns candidatos a partir de um grande número de inscritos, a classificação torna-se necessária e incontornável. No entanto, com certeza pode-se questionar a lógica excludente criada pelos vestibulares que inibem o acesso de estudantes interessados em cursar o ensino superior.

Porém, como veremos ao longo da discussão do artigo, o Pism tem caminhado em direção à inclusão de cada vez mais indivíduos no processo seletivo, aumentando assim as possibilidades de ingresso no ensino superior. Dessa forma, não analisaremos apenas as escolhas avaliativas feitas pela organização deste processo seletivo, mas as medidas que foram se alterando ao longo do tempo à respeito da oferta de vagas e da aplicação das provas. Sendo assim, optamos por dividir o texto em duas seções: a primeira será voltada para discutir o surgimento do Pism e suas configurações iniciais a partir da análise dos editais de 1999 e de 2002; e a segunda terá como objetivo tratar da configuração atual do Pism a partir da análise dos editais de 2013 e de 2026.

Da proposta à implementação: o surgimento do Pism

Com base na introdução teórica e na pesquisa realizada por Bastos (2024), partimos para a análise da Resolução n°18/99 em 16 de junho de 1999, que instituiu a criação do Pism. Diferentemente dos modelos tradicionais de vestibular, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o documento inaugural já demonstrava uma tentativa de rompimento com a lógica de avaliação única e classificatória, propondo um processo seriado acumulativo que se estendia ao longo dos três anos do ensino médio.

A análise do primeiro edital revela alguns pontos centrais. A priori, observa-se a ênfase na continuidade do processo avaliativo, evidenciando o caráter de aprimorar o desempenho do estudante ao longo das etapas, baseando-se no resultado que recebe a cada módulo concluído. Em relação a estrutura, o programa foi estruturado em três módulos anuais de avaliação, correspondentes

às respectivas séries do ensino médio. Nesse sentido, de acordo com Bastos (2024):

> Nessa fase inicial, as provas foram realizadas apenas em Juiz de Fora (MG), e os/as candidatos/as responderam a quatro provas discursivas[2], cada uma composta por quatro questões, contemplando as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa e Literaturas; Biologia e Física; Geografia e História; Matemática e Química (UFJF, 1999).

A ponderação das notas reforça a concepção de progressividade nas avaliações, característica que permanece presente no modelo atual do programa. O edital de 1999 estabelecia pesos crescentes ao longo dos módulos: 2,5 para o primeiro módulo, 3,5 para o segundo e 4,0 para o terceiro. Além disso, havia uma especificidade interessante neste edital: o histórico escolar padronizado era incluído na contagem de pontos do candidato com um valor de 1,0 ponto, sendo este computado apenas se contribuísse para elevar a nota final do candidato e se a escola estivesse cadastrada no sistema. De certa forma, essa inclusão facultativa do histórico escolar denota uma preocupação inicial em integrar o percurso formativo do estudante ao processo seletivo, ainda que de forma controlada e limitada. Segue abaixo os dois parágrafos do Art. 4° que instituem o exposto:

> § 1º - Não computando o histórico escolar
> I – Módulo I – peso 2,5 (dois e meio)
> II – Módulo II – peso 3,5 (três e meio)
> III – Módulo III – peso 4,0 (quatro)
> § 2º - Computando o histórico escolar
> I – Módulo I – peso 2,0 (dois)
> II – Módulo II – peso 3,0 (três)
> III – Módulo III – peso 4,0 (quatro)
> IV – Histórico Escolar – peso 1,0 (um) (UFJF,1999).

[2] Embora a Resolução N° 18/99 não especifique o formato das provas, pesquisas realizadas por Bastos (2024) indicam a presença do formato discursivo nas avaliações.

Outro ponto importante é apresentado no Art. 5° do mesmo edital em que torna evidente que não haveria reserva de vagas destinadas especificamente aos candidatos do Pism. Consequentemente, o resultado final era definido a partir da ordem decrescente da pontuação obtida, sem distinção entre os participantes do Pism e aqueles do vestibular tradicional. Esse vestibular tradicional, então vigente, seguia o formato clássico de prova única e eliminatória, aplicada apenas a candidatos que já haviam concluído o ensino médio, modelo que não é mais utilizado atualmente pela UFJF. Ou seja, essa disposição revela que, apesar de destacar o caráter processual e contínuo do programa, o Pism se mantinha inserido na lógica competitiva e seletiva dos demais vestibulares.

Além disso, seguindo para o Art. 6°, a resolução determinava que o candidato que fosse reprovado na segunda ou terceira série do ensino médio seria automaticamente desclassificado do programa, podendo reinscrever-se mediante ao retorno do primeiro módulo. Percebe-se aqui a intenção de vincular a participação do desempenho escolar contínuo do aluno, entretanto, essa escolha poderia favorecer estudantes com maior estabilidade financeira, familiar, pedagógica e institucional.

Considerando a resolução inicial N° 18/99, percebemos que embora apresentasse nuances inovadoras, não representava ainda uma ruptura tão significativa frente ao modelo tradicional de vestibular. Concomitantemente, o programa buscava valorizar o processo formativo com a avaliação contínua, mas, por outro lado, alimentava as estruturas meritocráticas e classificatórias que os vestibulares sustentavam. Neste ínterim, o edital de 2002 passou a tensionar novas elaborações e adaptações a fim de consolidar o programa como uma alternativa de ascensão ao ensino superior.

Três anos após sua criação, o Pism passou por um processo de reformulação institucional e metodológico, que buscava consolidar o modelo e corrigir limitações observadas desde a fase experimental. Sendo assim, a Resolução N°10/2001, aprovada pelo Conselho Setorial de Graduação da UFJF em 19 de abril de 2001 e

aplicada a partir de 2002, representou um marco extremamente importante na constituição do programa, redefinindo a estrutura avaliativa e a articulação com o vestibular tradicional.

O documento manteve a lógica dos três módulos anuais consecutivos, mas introduziu modificações nas formas de se avaliar. Cada módulo passou a conter quatro provas organizadas por questões objetivas e discursivas, totalizando 128 pontos, distribuídos igualmente entre os mesmos blocos disciplinares previstos no edital de 1999, sendo eles: Língua Portuguesa e Literatura, Biologia e Física, Geografia e História, Matemática e Química. Segue abaixo a forma de distribuição de pontos de acordo com o Art. 3°, primeiro parágrafo:

Quadro 1: Distribuição dos pontos

Prova	Número de questões	Valor por questão
Língua Portuguesa e Literaturas	6 + 6	5 pontos
Biologia e Física	6 + 6	5 pontos
Geografia e História	6 + 6	5 pontos
Matemática e Química	6 + 6	5 pontos

Fonte: Conselho Setorial de Graduação - RESOLUÇÃO N° 010/2001

Outro ponto importante a ser observado no documento de 2002 foi o refinamento das regras de participação e progressão. A resolução passou a detalhar as condições para as inscrições de cada módulo, vinculando-as explicitamente à série cursada pelo candidato. Nesse ínterim, manteve a exigência de continuidade do processo, no qual, somente poderia realizar o módulo II os estudantes que tivessem concluído o módulo I, e assim, sucessivamente. Também foi estabelecido a retirada do histórico escolar como critério de avaliação, mas manteve-se, para os candidatos do módulo III do triênio 2000-2002, o modelo anterior da prova (Bastos, 2024). Além disso, houve uma nova inclusão no edital, alunos que participavam de cursos técnicos, segundo Bastos (2024, p. 9):

> Ampliou-se o alcance do Pism para outros processos de escolarização ao permitir a participação de estudantes oriundos de cursos técnicos. Para isso, era necessário que estivessem matriculados na 1ª série do ensino médio, na 2ª série de curso técnico com duração de quatro anos, ou que tivessem concluído o ensino médio ou equivalente.

Por fim, apesar de não ser o objeto de análise principal, vale ressaltar que a resolução determinou critérios de avaliação[3] e ponderação de notas[4] distintas para o Concurso Vestibular. Sendo assim, foi determinado um sistema de equiparação entre as notas do vestibular e do Pism, garantindo equivalência nas classificações finais e tornando possível a coexistência dos dois processos seletivos dentro da mesma política de acesso.

O Pism hoje: os caminhos para um processo seletivo mais inclusivo

A partir do ano de 2013, o Pism passa por uma série de mudanças em diversas áreas que dão corpo ao formato atual do processo seletivo. Boa parte dessas mudanças fazem o processo caminhar para se tornar mais inclusivo, em termos geográficos e de público-alvo. O primeiro desses movimentos é o de acumulação dos conteúdos nos módulos II e III, ou seja, nesses módulos passam a ser exigidos os conteúdos que os alunos estudaram nos anos anteriores e não apenas no ano de referência (Bastos, 2024). Segundo a banca organizadora do Pism, "esse sistema busca uma maior interação entre o Ensino Médio e o Superior, já que avalia os

[3] O concurso vestibular seria realizado em duas etapas. A primeira etapa seria constituída de duas provas objetivas. Já na segunda etapa, seria organizada por quatro provas discursivas. Vale ressaltar que, segundo o edital: "As provas da primeira etapa terão caráter exclusivamente eliminatório, não sendo computados os pontos obtidos nesta etapa para fins de resultado final" (UFJF, 2002).

[4] A primeira etapa totaliza 80 (oitenta) pontos, enquanto a segunda, 240 (duzentos e quarenta) pontos (UFJF, 2002).

conhecimentos do estudante ano a ano, sendo cobrado, em cada prova, conteúdo cumulativo dos anos anteriores" (Copese,, 2025)[5].

Outra alteração importante veio com o fim do vestibular tradicional da UFJF, ou seja, aquele aplicado para candidatos já com o ensino médio concluído. É a partir desse momento que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificado (Sisu) passam a ganhar protagonismo, passando a oferecer 70% das vagas de todos os cursos da universidade, enquanto os outros 30% ficavam a cargo do Pism (UFJF, 2013). É perceptível o crescimento da relevância do Pism dentro do escopo mais amplo de seleção de alunos da UFJF já que, no momento da criação desse processo seletivo, não havia nem mesmo um números de vagas reservados exclusivamente para o Pism, e hoje ele reserva 50% das vagas ofertadas pela UFJF. De acordo com a Resolução Nº 18/1999, que institui o Pism:

> Art 5º - Não haverá reserva de vagas para os candidatos inscritos no Pism, e o resultado final se dará a partir de ordem decrescente da pontuação final obtida pelos candidatos, independentemente do sistema escolhido por eles para ingressarem na UFJF (UFJF, 1999).

Atualmente essa definição já foi alterada e 50% das vagas são reservadas para cada um desses formatos de seleção, apontando para uma valorização ainda maior dessa forma de ingresso. Por ser um vestibular seriado, a banca afirma que ele "permite ao candidato aprimorar seu desempenho ao longo das etapas, baseando-se no resultado que recebe a cada módulo concluído. Com isso, ele pode avaliar quais os conteúdos que precisam de uma maior atenção e corrigir as falhas, sem sair prejudicado" (Copese,, 2025). Dessa maneira, o Pism tem se apresentado como uma alternativa aos vestibulares tradicionais e ao ENEM que costumam concentrar toda a possibilidade de aprovação em um único momento de prova. As possibilidades do aluno são expandidas

[5] Disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/dicas-e-duvidas/duvidas-frequentes/. Acesso em: 06/10/2025.

pelo caráter processual e seriado que valoriza a melhora contínua dos alunos ao longo do Ensino Médio.

Também é a partir de 2013 que o Pism se torna geograficamente mais abrangente, passando a ser aplicado em outros quatro municípios além de Juiz de Fora: Governador Valadares, Conselheiro Lafaiete e Muriaé, no estado de Minas Gerais, e Volta Redonda, no estado do Rio de Janeiro. Desde 2020 a cidade de Petrópolis (RJ) também serve como polo de aplicação do processo seletivo. Mais uma vez vemos um movimento para o crescimento do Pism que agora abre espaço para candidatos de regiões ao redor de Juiz de Fora fazerem a prova em seus próprios municípios, apontando para a maior abrangência do processo seletivo.

Também é a partir do ano de 2013 que a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, entra em vigor no Brasil e no Pism, passando a haver uma reserva de 50% das vagas para alunos cotistas. No edital do ano de 2013 estavam previstos 5 grupos de vagas, sendo quatro de cotas e um de ampla concorrência, como descritos pelo Art. 16 apresentado abaixo:

> I. Grupo A: candidatos com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita familiar mensal, que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública e que se declarem pretos, pardos ou indígenas;
> II. Grupo B: candidatos com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita familiar mensal, que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública, independentemente de outra declaração;
> III. Grupo C: vagas de amplo acesso, independentemente de renda ou de escola;
> IV. Grupo D: candidatos que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública e que se declarem pretos, pardos ou indígenas, independentemente de renda;
> V. Grupo E: candidatos que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública, independentemente de renda ou autodeclaração (UFJF, 2012).

O que fica perceptível é que, neste primeiro momento, a implementação da Lei de Cotas estava voltada para atender candidatos que cursaram o Ensino Médio na escola pública e também os que, além de cumprirem esse critério, fossem pretos,

pardos ou indígenas. Já no edital de 2025, encontramos mais quatro grupos (A1, B1, D1, E1) que surgiram para contemplar candidatos que, além de cumprirem os critérios dos grupos apresentados acima (A, B, C, D) também fossem pessoas com deficiência. Esse movimento vem após a Lei nº 13.409/2016, que altera a legislação de cotas mencionada anteriormente e passa a tornar obrigatória a inclusão deste grupo nas reservas de vaga das instituições federais (UFJF, 2025)[6].

Apesar de as cotas para pessoas com deficiência terem surgido apenas em 2016, Antunes e Veiga (2020, p. 793) afirmam que

> As solicitações pelo atendimento especial estão previstas nos editais do Pism desde a sua primeira edição, no ano 2000, quando contemplava apenas os candidatos com deficiência física e aqueles em condições graves de saúde. Entretanto, um importante marco do atendimento especial dos programas de ingresso da UFJF aconteceu em 2007, quando uma equipe foi constituída para coordenar o atendimento Especial do Pism. Pode-se considerar que a partir da implantação da equipe de Coordenação do Atendimento Especial do Pism UFJF, o serviço foi crescendo, a cada ano, na instituição.

Atualmente, a partir da leitura do edital de 2026, podemos observar um avanço nos grupos que têm acesso à esse atendimento especializado, passando a incluir pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades. Além disso, o Pism também oferece condições adaptadas para a realização das provas para diabéticos, candidatas lactantes, sabatistas e pessoas travestis ou transexuais. Essas políticas apontam para um esforço da UFJF não apenas de oferecer as vagas através das cotas, mas de garantir que os candidatos tenham condições de realizar as provas de maneira adequada e de fato assumi-las. Ainda assim, Veiga e Antunes (2020, p. 803) encontraram em sua pesquisa limitações desse processo de atendimento especializado na realização das provas, como a necessidade de "aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, o desenvolvimento de novas metodologias

[6] Disponível em: https://www2.ufjf.br/diaaf/acoes-desenvolvidas/cotas-2/. Acesso em 07/10/2025.

para a elaboração de provas e a ampliação da formação/capacitação das pessoas envolvidas no atendimento especial".

Por fim, uma última mudança digna de menção ocorrida entre 2013 e 2026 diz respeito ao número de dias de prova. No edital de 2013 eram 3 dias de prova, sendo o primeiro o das questões objetivas, aplicadas a todos os candidatos independentemente do curso escolhido (no caso do módulo III, que é quando a escolha é feita). O segundo e o terceiro dia de prova eram reservados para as provas discursivas, sendo que para os módulos I e II eram aplicadas 2 questões para cada uma das 8 áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Química, Geografia, Literaturas, Física, Biologia e História). No caso do módulo III, cada um dos dois dias de prova discursiva abrigava duas das quatro áreas de conhecimento relativas ao curso de interesse escolhido pelo candidato, sendo 5 questões para cada uma das áreas.

Já em 2025, as provas serão aplicadas em apenas dois dias para todos os módulos. Essa alteração, em nossa análise, trouxe tanto consequências positivas quanto negativas para os candidatos. Em termos de benefícios, o inscrito precisa dispor de menos um dia para realizar a prova, que antes era aplicada sequencialmente em uma sexta, um sábado e um domingo. Para candidatos que precisam percorrer distâncias longas para realizar a prova isso traz mais comodidade e economia com transporte e/ou estadia, especialmente considerando que, em sua maioria, são menores de idades que precisam de acompanhantes.

Por outro lado, acreditamos que houve também um impacto negativo para os candidatos porque o tempo de prova permaneceu o mesmo (máximo de 4 horas de prova) apesar de não ter ocorrido uma diminuição no número de questões em relação ao período em que a prova era realizada em três dias. Dito de outro modo, agora os candidatos tem a menos horas somadas entres os dois dias para realizar o mesmo número de questões. Isso mostra que o Pism tem cada vez mais priorizado a capacidade dos candidatos de realizar a prova de forma rápida e estratégica, o que caminha na contramão das demais medidas vistas nesta seção onde parece haver um

aumento da inclusão. Essa alteração possivelmente também pode ter refletido em uma queda na complexidade das respostas obtidas nas questões discursivas, já que agora o dobro de questões são realizadas dentro de uma mesma janela de tempo. Dessa forma, nos moldes avaliativos atuais o Pism tem buscado não apenas os candidatos que melhor mostraram domínio do conteúdo exigido, mas também os que desenvolveram as melhores e mais rápidas estratégias de resolução da prova.

Considerações finais

Ao longo desta análise, buscamos compreender o Pism como uma prática discursiva que expressa concepções específicas de avaliações e de acesso ao ensino superior. A partir da investigação dos primeiros editais de 1999 e 2002 até os mais recentes de 2013 e 2026, foi possível perceber que, mais do que um instrumento técnico de seleção, o programa revela uma disputa constante por sentidos sobre o que significa avaliar, selecionar e incluir.

Em concordância com o artigo *As Armadilhas do Discurso sobre a Avaliação da Educação Superior*, pode-se afirmar que atualmente há um discurso global sobre avaliação, entendido como a difusão, em escala internacional, de uma concepção padronizada que associa a qualidade da educação a indicadores quantitativos e comparáveis. Nesse sentido, segundo Torres (1996, p. 134), "[…] a qualidade localiza-se nos resultados e esses verificam-se no rendimento escolar", o que revela uma lógica de mensuração que transforma o ato de avaliar em instrumento de controle. No contexto do ensino superior isso se manifesta em processos seletivos, como o Pism, onde vemos a busca pela objetividade e pela quantificação do mérito assumindo centralidade nas práticas avaliativas.

Entretanto, quando o discurso qualitativo é meramente reduzido ao desempenho mensurável, reforça-se valores como competição, ranqueamento e a noção de qualidade associada a resultados quantitativos. Além disso, a instituição corre o risco de naturalizar desigualdades estruturais e de legitimar mecanismos

excludentes sob o pretexto da meritocracia. Como colocado na introdução, não é coerente criticar um processo seletivo por avaliar em uma lógica classificatória, mas podemos questionar a forma com que isso tem sido feito de forma a evitar que os resultados perpetuem problemas de ordem estrutural. Nesse sentido, vemos que o Pism tem feito avanços ao longo dos anos com a implementação das cotas e do atendimento especializado.

Diante do exposto, podemos traçar como uma conclusão provisória que o Pism, ao longo de sua trajetória, oscilou entre esses dois polos: de um lado, a tentativa de construir uma avaliação mais processual, formativa e inclusiva (caráter modular seriado); de outro, a necessidade institucional de manter parâmetros objetivos de seleção que buscam os candidatos mais eficientes (estrutura tradicional dos vestibulares). Assim, o programa torna-se um exemplo emblemático de tensões entre diferentes discursos sobre avaliação e seleção, onde é evidente o embate entre os ideais educacionais e as exigências políticas e burocráticas que constituem o espaço universitário. Essas oscilações conflitantes apenas atestam a complexidade do processo de elaboração de um processo seletivo e os diferentes discursos sobre avaliação que têm disputado espaço dentro da banca que elabora a prova e da comunidade disciplinar (Costa; Lopes, 2016) que a pressiona.

Referências

ANTUNES, K. V.; VEIGA, C. L. Um estudo sobre o atendimento especial no Pism da UFJF. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 787-806, set. / dez 2020.

BASTOS, Flávio Pereira. *Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no currículo de história: uma análise a partir do Pism.* 2024.206f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFJF, Juiz de Fora.

BORGES, Regilson Maciel; ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. *As armadilhas do discurso sobre a*

avaliação da educação superior. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1429-1450, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/n7wStbLVQF4hQB7zkPSKvMz/?lang=pt. Acesso em: 27/10/2025.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In:* RODRIGUES, L. P. R.; MENDONÇA, D. de. (Orgs..). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau.* Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. (p. 29-74)

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, out.-dez., 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216751

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação.* São Paulo: Cortez, 2010. (p. 15-44).

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SANTOS, L. L. de C. P. As duas faces da avaliação. In*:* FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões.* 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, p. 109 – 122, 2013.

SENNA DIAS, Bruna Nunes de. *Identidade docente à prova: reflexões sobre a profissão docente a partir dos concursos públicos para professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Rio de Janeiro.* 2022. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação educacional: noções introdutórias. *In:* SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. *Avaliação educacional: de aprendizagem, institucional, em larga escala.* São Paulo: Contexto, 2024. (p. 11-29).

OLIVEIRA, G. G. S. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (Orgs.). *A Teoria do Discurso na pesquisa em Educação.* Recife: Editora UFPE, 2018. (p 164-211).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Setorial de Graduação. Resolução nº 18/99, de 16 de junho de 1999. Institui o Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Conselho Setorial de Graduação, 1999b. Disponível em: https://www2.ufjf.br/ congrad/wp-content/uploads/sites/30/2016/01/RES0181999.pdf. Acesso em: 12/10/2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Edital 07/2012 - Programa De Ingresso Seletivo Misto – Pism. Juiz de Fora: Pró-Reitora de Graduação, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Edital 08/2025 - Programa De Ingresso Seletivo Misto – Pism. Juiz de Fora: Pró-Reitora de Graduação, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Resolução nº 010/2001 – CONGRAD: Altera os Programas de Ingresso (Concurso Vestibular e Programa de Ingresso Seletivo Misto). Juiz de Fora: UFJF, 2001.

O PROGRAMA DE INGRESSO SELETIVO MISTO (2022) E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

Mariana Moreira do Bem Brandão
Gabriela Santiago Amim
Arnaldo Pinto Junior

Introdução

O processo de seleção para o ingresso de estudantes na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) ocorre de duas formas, uma por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outra pelo vestibular da própria instituição, o Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism). A segunda modalidade consiste em avaliações seriadas, divididas em três módulos (I, II, II), as quais são prestadas pelos candidatos ao final de cada ano do Ensino Médio. Em razão de sua estrutura, o Pism permite aos educandos, após cada módulo, localizar eventuais fragilidades no percurso de aprendizagem e aprimorar paulatinamente o desempenho com o intuito de alcançar a vaga em um curso de graduação (Copese/UFJF, 2024).

Desde a sua implementação, em 1999, a proposta curricular do Pism passou por significativas mudanças. Editais, conteúdos programáticos e provas foram continuamente revisados e atualizados diante de demandas institucionais e socioculturais. No ano de 2021, foi iniciada a construção de um novo programa para os módulos que se iniciaram em 2024. Essa modificação ocorreu em virtude de reivindicações societárias e em razão das alterações curriculares advindas da Reforma do Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Amorim; Farah; Antunes, 2022).

Para a elaboração do referido documento, foram formados grupos de estudos definidos por cada área do conhecimento cobrada no vestibular, os quais totalizam dez. De acordo com o texto, esse processo contou com a participação de múltiplos setores da sociedade, incluindo docentes universitários e da educação básica. No tocante aos últimos, integraram a equipe profissionais vinculados às redes pública e privada em Juiz de Fora/MG e ao Colégio de Aplicação da UFJF (Amorim; Farah; Antunes, 2022). Posteriormente, foi aberta uma consulta pública com o intuito de agregar contribuições das comunidades escolares à versão final.

Em decorrência das transformações em questão, procuramos investigar sentidos e finalidades educativas no documento do novo programa do Pism, com ênfase na disciplina História. Ao definir quais saberes são considerados legítimos para serem aprendidos e ensinados (Martins, 2020), o processo seletivo também assume o caráter de política curricular, orientando os percursos formativos dos sujeitos em escolarização, especialmente em Juiz de Fora e região.

Dispositivos institucionais como o focalizado em nosso estudo operam estremando os conhecimentos admissíveis nos módulos do vestibular supramencionado. Ao mesmo tempo, os significados fixados no novo programa do Pism existem na condição de respostas emitidas por sujeitos e grupos responsáveis por conectar práticas avaliativas e concepções de conhecimento.

Por conseguinte, na primeira seção refletimos sobre as formas mediante as quais múltiplos agentes tecem, interpretam e modificam os discursos curriculares presentes no referido documento. Para tanto, o consideramos enquanto *locus* de relações de poder em que são disputadas e pactuadas finalidades de ensino e aprendizagem. Na segunda parte, nos dedicamos à análise do novo programa (Amorim; Farah; Antunes, 2022), enfatizando antinomias em seus discursos, especialmente frente às necessidades de adequação à BNCC (Brasil, 2017a) e às alterações legais advindas da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b).

A construção de sentidos nas políticas de avaliação do Pism

O *conhecimento histórico escolar* pode ser compreendido enquanto decorrência de disputas nas quais interesses e projetos de distintos setores sociais são entrecruzados (Martins; Gabriel, 2016). Com tal conceituação, é possível pensar as dinâmicas de ensinar e aprender História na educação básica em conexão com as expectativas depositadas sobre a formação dos sujeitos. Essas, marcadamente múltiplas, heterogêneas e contraditórias, têm seus aspectos mantidos ou transformados conforme as dimensões axiológicas (Martins, 2019) ou concepções de mundo que orientam a atribuição de sentidos à disciplina História.

Mobilizar a categoria supramencionada permite refletir sobre as diferentes modalidades de significação das experiências elaboradas nos cotidianos da educação básica. Na condição de parte do complexo categorial da escolarização, sua realização é permanentemente balizada e valorada por articulações discursivas encontradas em múltiplas políticas curriculares, entre as quais se destacam as avaliações externas.

As transformações socioculturais ocorridas na década de 2010 desencadearam conflitos e alianças em torno dos sentidos que orientam as práticas escolares. No tocante à história ensinada, pesquisadores têm salientado os nexos entre interesses de indivíduos, grupos, comunidades e frações de classe e os saberes alegadamente desejáveis ou dispensáveis à tarefa educativa. Tensionamentos em torno dos conhecimentos envolveram agentes diversos – como o Escola sem Partido (Silva, 2020), fundações empresariais (Silva; Pinto Jr.; Cunha, 2022), historiadores, pesquisadores do Ensino de História e docentes da educação básica (Almeida, 2021; Silva, 2025), além de associações profissionais (Almeida, 2021) –, cujas ações se fizeram presentes em iniciativas da sociedade civil, em projetos de lei, nas disputas no interior do Ministério da Educação (MEC), na elaboração da BNCC e na Reforma do Ensino Médio.

Entre diversas articulações discursivas concatenadas às concepções de conhecimento escolar, destacamos duas delas em nosso texto. A primeira, difundida por alguns homens de negócios, instituições privadas atuantes no setor educacional e especialistas vinculados a instâncias de gestão federal, estadual e municipal, tende a associar conhecimento escolar a índices de mensuração derivados de avaliações externas, reduzindo ensino e aprendizagem a paradigmas pragmático-mercadológicos de eficiência e produtividade (Andrade; Bomfim, 2022). A segunda, sustentada por intelectuais e movimentos comprometidos com uma educação socialmente referenciada, pretende reconhecer os saberes formulados na educação básica na condição de construções socioculturais conectadas às demandas e experiências dos sujeitos presentes nesses espaços (Silva, 2025).

Em tal horizonte, uma das expressões da relação entre sujeitos e saberes reside na possibilidade de mobilizá-lo na condição de meio para entrar/acessar a educação superior. A partir dessa perspectiva, refletimos acerca das conexões, possibilidades e limites entre a avaliação das aprendizagens em História no Pism e as possíveis funções socioculturais imputadas por tal dispositivo às instituições escolares. O aludido programa, para além de instrumento de avaliação, opera também na qualidade de política curricular (Bastos, 2024). Pois, entre diversos desdobramentos, induz práticas de seleção dos conhecimentos históricos em escolas nas quais o ingresso dos educandos na UFJF é prioridade.

Compreendemos na evocação de referências bibliográficas, documentos legais, procedimentos, sujeitos visibilizados e conteúdos tanto nas diretrizes do Pism quanto nas provas em si a indução de parâmetros capazes de modificar culturas escolares nos municípios de Juiz de Fora e região. Os elementos em tela enunciam conhecimentos pertinentes e necessários à realização da avaliação, suscitando um itinerário – currículo – apto a mobilizá-los.

Por outro lado, os processos focalizados não se dissociam das relações de poder que atravessam os sujeitos e as instituições encarregadas de formular o conteúdo programático e as avaliações.

Essas dinâmicas se desdobram das concepções e intencionalidades dos agentes envolvidos em sua elaboração. Diante disso, não é possível estabelecer uma valoração apriorística dos sentidos de conhecimento histórico escolar cristalizados nas diferentes versões do Pism – e, em seu conjunto, enquanto política avaliativa de longa duração. Compreender o tipo de sujeito e de relação com o mundo projetados pela política curricular em questão demanda a análise de componentes discursivos nos quais tais marcas e significados emergem.

Interessa-nos, portanto, analisar as dimensões qualitativas apontadas, pois avaliações cuja finalidade é a seleção para o ingresso na educação superior não são formuladas à margem das atividades socioculturais e correlações de forças existentes em seus contextos de produção. A operação de escolher entre candidatos os futuros matriculados em cursos de graduação é atravessada pela construção de princípios acerca dos procedimentos do avaliar. Tais caracteres derivam, por um lado, das epistemologias particulares aos saberes disciplinados nos currículos escolares e, por outro, das decisões ético-políticas dotadas de valorar os conhecimentos. Logo, a perfilação do estudante desejável – ou das tessituras esperadas entre sujeitos e conhecimento histórico – participa das relações de poder presentes na escolarização.

Por conseguinte, as provas do Pism e seu programa não se tratam de artefatos assépticos e meramente técnicos. Na acepção de Martins (2021, p. 4):

> Assim como tudo o que se refere ao conhecimento histórico, que se singulariza pela relação que estabelece no e com o tempo, seu código disciplinar não é neutro, natural, com um fim previamente estipulado, controlado sempre de forma consciente pelos membros da comunidade disciplinar, imune a mudanças, mas algo que compreende uma infinidade de sujeitos, saberes e práticas que se articulam em uma complexa teia de significações que interpela a História e o seu ensino nas escolas da educação básica.

Isto posto, os documentos em questão se inscrevem em disputas e compromissos também relacionados às *comunidades*

disciplinares (Goodson, 1997), nas quais diferentes agentes disputam, negociam e hierarquizam as relações entre pessoas e saberes, pois estes dizem respeito aos poderes e status distribuídos a partir da conformação de uma disciplina. Depreende-se, portanto, no Pism, a capacidade potencial de questionar ou legitimar modalidades de cultura escolar e atividades de ensino e aprendizagem (Martins, 2020) cambiando ou reafirmando as categorias socioculturais do ser estudante e professor.

À luz de Thompson (2010), tais agendas podem ser interpretadas enquanto desdobramentos de relações sociais e históricas imbuídas de conflitos e experiências vividas pelas pessoas nelas inseridas. A seleção dos conteúdos, procedimentos e dimensões axiológicas no Pism traduz disputas pela fixação dessas marcas em questões (Martins, 2021), salientando contradições entre projetos formativos vinculados a concepções de mundo antagônicas. Nessa medida, o processo seletivo enfocado participa de uma economia moral das finalidades da escolarização.

Conforme mencionamos anteriormente, múltiplos setores socioculturais atuaram, nos anos 2010, para converter os índices produzidos por avaliações externas em larga escala em um bastião responsável por salvaguardar a mística do currículo como prescrição (Silva, 2025). No concernente à disciplina História, convergiram, de forma paradoxal, nesse movimento interesses de acadêmicos conservadores, gestores tecnocratas, editoras de materiais didáticos, associações profissionais, fundações empresariais e políticos de direita (Silva; Pinto Jr.; Cunha, 2022). Atividades com o referido cariz contribuíram para consolidar em instâncias de produção curricular exógenas aos cotidianos escolares o momento preponderante das decisões acerca do trabalho educativo (Silva, 2025).

Diante disso, não é possível problematizar o significante *avaliação* senão considerando suas conexões com projetos educacionais cristalizados em documentos curriculares como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Tais políticas adquiriram sentidos marcadamente orientados por semânticas da eficiência

técnica, racionalidade instrumental e formação com vias de construir consenso e conformidade à sociabilidade neoliberal – uma lógica na qual poucos indivíduos encontram espaço para a realização integral de suas potencialidades (Silva; Pinto Jr.; Cunha, 2022). Sob a égide dos aludidos marcos, avaliações podem contribuir para a homogeneização das culturas escolares, desconsiderando os desvios e exceções nas respostas dos educandos como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Concomitantemente, o "multifacetado significante avaliação" (Andrade; Martins, 2022, p. 11) pode ter seus sentidos deslocados para:

> aprendizagens da História ensinada em perspectiva democrática, em oposição ao capitalismo cognitivo, que transformou o multifacetado significante avaliação numa visão unívoca, cuja materialidade principal é servir para legitimar uma forma única de se relacionar com os conhecimentos escolares.

Conforme supramencionado, o programa Pism de 2022 apresentou uma renovada arquitetura incumbida por orientar a confecção das provas nos anos subsequentes. A partir da análise de seu texto, buscamos interrogar princípios responsáveis por nortear a construção das provas de História subsequentes a essa reformulação.

Em que medida tais diretrizes reafirmam a validação de índices externos, a difusão de uma narrativa histórica única e a padronização das formas de ensinar e aprender História? Ou, ao contrário, abrem espaço para o diálogo com múltiplas narrativas, temporalidades e modos plurais de produção e apropriação do conhecimento histórico – e, por conseguinte, para diferentes formas de ser professor e estudante? Ademais, ao considerar tanto o documento quanto as avaliações dele derivadas na qualidade de políticas curriculares, indagamos: quais práticas e sentidos podem ser induzidos nas salas de aula de História? Em outras palavras, que modos de ensinar, avaliar e significar o passado emergem das

prescrições e expectativas delineadas por essa nova configuração institucional?

Significando os conhecimentos históricos escolares: o Programa Pism de 2022

Na "Apresentação", o novo programa do Pism reconhece a existência de "diferentes desafios [...] colocados para que a Universidade continue a democratização do acesso ao Ensino Superior" (Amorim; Farah; Antunes, 2022, p. 5). Como resposta a essa preocupação, o texto enfatiza o emprego de múltiplas estratégias de ingresso na UFJF, entre as quais o Pism se destaca por abarcar metade das vagas oferecidas pela instituição (Amorim; Farah; Antunes, 2022).

O documento reconhece a necessidade de atualizações e revisões dos conteúdos programáticos enquanto uma demanda societária. As principais finalidades destas residiriam em acompanhar transformações sociais, educacionais, legais e acadêmicas. Esse movimento aponta para novas direções nas práticas de selecionar estudantes, pois suas linhas explicitam "que o Pism, para muitas escolas, se configura em um forte indutor de currículo, por isso há por parte das redes pública e particulares uma expectativa de como seria esse programa" (Amorim; Farah; Antunes, 2022, p. 6).

O processo em tela – pelo qual experiências curriculares em sala de aula são induzidas por iniciativas exógenas – adquire maior relevância quando delimitam as possibilidades de acesso dos sujeitos a cursos universitários. O fator deslindado, conforme Nascimento e Martins (2023), dota de preponderância a prova na trajetória dos sujeitos em escolarização cujos anseios se entrecruzam com o ingresso na UFJF. Os responsáveis pela construção do Novo Programa parecem cientes das pressões por mudanças que, nos últimos anos, têm interpelado os espaços escolares, buscando alinhar expectativas de desempenho dos

educandos avaliados aos sentidos e significados mobilizados por reivindicações sociais e políticas curriculares vigentes.

Nesse sentido, o significante de democratização do acesso à educação superior na "Apresentação" (Amorim; Farah; Antunes, 2022), alude – de modo implícito – às demandas históricas de grupos e frações de classe tradicionalmente apartados desse nível de ensino, como pobres, negros, indígenas e mulheres. Por seu turno, as justificativas explícitas para a revisão e atualização do Pism remetem à Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n° 13.415/2017, e à BNCC.

No tocante aos dispositivos supramencionados, ambos têm sido amplamente analisados na literatura acadêmica como políticas curriculares marcadamente excludentes e conservadoras (Macedo, 2019; Aguiar, 2019; Cortinaz, 2019; Costa; Silva, 2019; Dourado; Siqueira, 2019; Almeida, 2021; Silva; Pinto Jr.; Cunha, 2022). No caso específico do componente História, a reafirmação de um conhecimento prescrito sob o paradigma da pedagogia das competências atua no sentido de reafirmar perspectivas de formação de sujeitos conformados com a escassez de oportunidades em uma sociabilidade neoliberal (Lima, 2024; Silva, 2025).

Na formatação aludida, os saberes históricos emergem preservando as marcas de um código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997) linear, cumulativo, androcêntrico e eurocêntrico, construído por e para a formação das elites letradas e a diferenciação social pautada por hierarquizações. O ordenamento narrativo em questão, por um lado, reconhece menos processos educativos em história preocupados com a ampliação das possibilidades de leituras de mundo democráticas, críticas e criativas dos sujeitos em escolarização. Por outro, dota de preponderância a formação de identidades marcadas pela conformidade, consenso e participação em relação às estruturas socioculturais vigentes.

De modo particular, o Novo Ensino Médio (NEM), aprovado em 2017 pela Lei nº 13.415/2017, é anunciado na condição de ferramenta para proporcionar uma educação mais flexível e

conectada à realidade dos estudantes. A alegação é de que as mudanças promovidas na etapa do Ensino Médio significariam um incremento na qualidade da educação nacional (Brasil, 2017b). Entre as alterações mais significativas, enfatizamos o reordenamento dos componentes curriculares em uma arquitetura na qual as áreas do conhecimento, a saber, Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, adquiriram maior preponderância do que as disciplinas. Ademais, foram introduzidos itinerários formativos, os quais não se encontram necessariamente ligados aos conhecimentos encontrados anteriormente sob o signo de matérias escolares. Embora a reforma rompa com uma lógica disciplinar de currículo, ela propõe um modelo de interdisciplinaridade pautado por princípios mercadológicos.

Com efeito, a medida em tela orientou a atividade dos formuladores do Pism na direção de repensar a disposição dos saberes nas avaliações. A alternativa encontrada seria agrupar matérias tradicionalmente consolidadas, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, ao abrigo das áreas. Concomitantemente, os difusos itinerários não foram convertidos em objetos de avaliação. A justificativa apresentada no documento analisado foi a promoção de articulação e diálogo entre as disciplinas sem prejuízo da especificidade guardada por cada uma delas.

Discursos hegemônicos difundidos a partir da segunda metade da década de 2010 pelo MEC, fundações empresariais e técnicos que ocupam postos estratégicos em políticas de avaliação externa – como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) – têm apresentado a BNCC e o NEM enquanto panaceias para os desafios da escolarização no país. Nessa perspectiva, esses artefatos tornam-se instrumentos capazes de elevar a qualidade da educação e melhorar os índices de desempenho escolar (Silva, 2025).

O termo "qualidade", embora apresentado como valor moral universal e desejo compartilhado por toda a sociedade, só pode ser

compreendido à luz das disputas por seus sentidos (Silva, 2025). Nos contextos das reformas curriculares por nós destacadas, esse significante tem sido empregado em, ao menos, duas direções. Por um lado, para legitimar os câmbios educacionais pretendidos, objetivando construir consenso e adesão entre os diferentes públicos interessados no tema. Por outro, atuam naturalizando interesses de sujeitos, grupos e frações de classe particulares, convertendo-os em pretensões inquestionáveis.

Na dinâmica discutida, os discursos da qualidade na BNCC homologada e no NEM se articulam aos paradigmas da eficiência técnica, desempenho, racionalização e controle dos processos educativos. Ao estreitar as possibilidades de autonomia docente, afunilam seus conteúdos na direção de conformidade, adaptação, flexibilidade e consenso. Trata-se, portanto, de um sentido inscrito na lógica neoliberal da responsabilização individual (Dardot; Laval, 2016), segundo a qual docentes e estudantes são concebidos como empreendedores de si, responsáveis por seus próprios sucessos ou fracassos – uma concepção capaz de ignorar as contingências socioculturais, desigualdades estruturais e múltiplas formas de exclusão.

Com efeito, essa medida implicou a reformulação da organização curricular do Pism, que por meio do novo programa passa a estabelecer o agrupamento dos componentes curriculares tradicionais como História, Geografia, Filosofia e Sociologia em um escopo maior, o das Ciências Humanas. Isso ocorre sob o argumento de promover uma articulação e o diálogo entre essas disciplinas (Amorim; Farah; Antunes, 2022), mas ainda mantendo a especificidade de cada componente. Assim, a partir dessa nova configuração:

> (...) os componentes curriculares das Ciências Humanas seguirão uma **preocupação com a capacidade argumentativa e crítica desses processos**, buscando uma leitura conceitual e teórica da complexidade dos fenômenos sociais (Amorim; Farah; Antunes, 2022, p.7, grifo nosso).

No âmbito das Ciências Humanas, tem-se a apresentação do conteúdo programático de História, formulado em diálogo com a BNCC e com as múltiplas demandas de diferença que atravessam a disciplina (Amorim; Farah; Antunes, 2022). Mediante a necessidade de problematizar questões do tempo presente, elegem-se dimensões específicas: relações étnicos-raciais, defesa da democracia e dos direitos humanos, valorização da mulher etc. são elementos mobilizados pelo programa sob a justificativa de contribuírem para a construção de uma coletividade mais justa e plural, afirmando um compromisso do Pism com o caráter ético da História.

Sendo assim, a especificidade da História opera sob uma lógica que a compreende como um espaço privilegiado que permite o acesso a diferentes modos de pensar e experienciar o tempo, a realidade e a relação passado-presente-futuro. A História é também concebida como um lugar relacional dinâmico, onde sujeitos se encontram, confrontam perspectivas e aprendem sobre si mesmos e sobre os outros (Pereira, 2021). Essas abordagens, portanto, permitem que os alunos sejam capazes de, não só identificar as relações de poder implicadas nos processos de seleção de narrativas/memórias a serem contadas/lembradas, como também refletirem acerca das transformações dos processos históricos.

Ao compreender o programa do Pism como um artefato sociocultural elaborado por sujeitos e grupos que manifestam interesses antagônicos e finalidades díspares em relação à educação, torna-se possível perceber limites e possibilidades em suas tensões constitutivas. Por um lado, a apresentação geral do documento é ancorada em marcos regulatórios de cariz conservador, alinhados às demandas de formação de indivíduos adaptados a uma sociabilidade neoliberal. Por outro, o conteúdo programático de História avança em direção a princípios axiológicos associados à ideia de qualidade socialmente referenciada da educação, aproximando-se de demandas por direitos, diversidade e reconhecimento provenientes de movimentos sociais, intelectuais progressistas e sujeitos historicamente marginalizados no tocante ao acesso à educação superior.

Essa ambivalência não é casual: expressa o caráter político e conflitivo dos currículos (Goodson, 2018). Discursos sobre a escolarização decorrem das disputas e negociações acerca do que deve ser considerado conhecimento legítimo. Nesse sentido, contradições presentes no novo programa do Pism podem ser interpretadas na qualidade de desdobramentos de concepções em conflito na sociabilidade contemporânea, na qual projetos de escolarização convivem entre justaposições e sobreposições por meio de políticas curriculares.

Nesse sentido, as antinomias presentes no documento salientam brechas e possibilidades de aproximação entre a avaliação das aprendizagens em História no Pism e a noção de qualidade socialmente referenciada da educação, permitindo que, em determinados contextos, essas práticas se afastem das narrativas hegemônicas consagradas pela BNCC e pelo NEM. Investigar se essas potencialidades são de fato mobilizadas pelos sujeitos responsáveis pela elaboração das questões de História, contudo, ultrapassa os limites deste artigo.

Considerações finais

A análise do novo programa do Pism ressalta que avaliações externas, mesmo quando concebidas sob o signo da democratização do acesso à educação superior, permanecem tensionadas entre perspectivas de formação e seleção. O exame, enquanto objetiva ampliar oportunidades, também reafirma hierarquias e atua na legitimação de sentidos de ensino e aprendizagem. Tais marcas denotam o caráter político dos currículos, os quais, conforme Goodson (1997; 2018), reverberam os conflitos responsáveis por legitimar os conhecimentos inseridos nas disciplinas escolares.

O documento de 2022 apresenta inflexões importantes nesse cenário. Ao reconhecer a necessidade de revisões em sua estrutura e incorporar pautas ligadas à diversidade, aos direitos humanos e às relações étnico-raciais, sugere um deslocamento em direção a

concepções mais plurais de conhecimento histórico escolar. Tal orientação se aproxima da ideia de qualidade socialmente referenciada da educação (Silva, 2025), em contraposição às semânticas da eficiência técnica e da racionalidade instrumental que caracterizam políticas curriculares inspiradas na BNCC e no NEM.

Contudo, as antinomias observadas entre a arquitetura normativa do documento e as intencionalidades anunciadas em sua apresentação demarcam a permanência de antagonismos estruturais. O Pism, enquanto política avaliativa, pode continuar a induzir práticas escolares com tendências de alinhamento a sentidos hegemônicos de educação. Apesar das aberturas para narrativas subalternas, a prova continua a operar sob lógicas de seleção e classificação, redimensionando a autonomia e a multiplicidade de experiências a serem valoradas na educação básica.

Em consonância com Martins (2020; 2021), compreender o Pism implica reconhecer também o caráter político, móvel e transitório das dimensões axiológicas nele inscritas. Assim, a reflexão sobre o programa e suas provas permite vislumbrar tanto as limitações quanto as possibilidades de construção de uma avaliação comprometida com a aprendizagem e com a valorização dos conhecimentos escolares, em detrimento de uma lógica puramente meritocrática.

A efetivação de um Pism que contribua para o aprendizado, e não apenas para a seleção, depende de uma contínua problematização dos sentidos de avaliação e de currículo mobilizados por seus documentos orientadores. Se as políticas educacionais contemporâneas ainda oscilam entre projetos de conformidade e de emancipação, o novo programa do Pism figura como um campo no qual é possível tensionar o ensino de História, reafirmando a presença de "mundos outros" e de sujeitos historicamente subalternizados em percursos de escolarização.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a "nova educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, v. 40, e0225329, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019225329. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt. Acesso em: 27 out. 2025.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. *A anatomia de uma interdição:* narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História. 2021. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13158. Acesso em: 27 out. 2025.

AMORIM, Cassiano Caon; FARAH, Beatriz Franco; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas (orgs.). *Programa Pism*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022.

ANDRADE, Juliana Alves de; BOMFIM, Marcus. Problematizando a avaliação no ensino de história: contribuições ao debate sobre a aprendizagem da história ensinada. *História & Ensino*, v. 28, n. 1, p. 09-17, 2022. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/48957. Acesso em: 22 nov. 2025.

BASTOS, Flávio. *Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História: uma análise a partir do Pism.* 2024. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/17481/1/flaviopereirabastos.pdf. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece o Novo Ensino Médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 13 nov. 2025.

COPESE. O que é o Programa de Ingresso Seletivo Misto - PISM. [Juiz de Fora: UFJF], 2024. Disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/dicas-e-duvidas/duvidas-frequentes/. Acesso em: 13 nov. 2025.

CORTINAZ, Tiago. *A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares.* 2019. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202032. Acesso em: 27 out. 2025.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24 e240047, p.1-23, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=html&lang=pt. Acesso em: 27 out. 2025.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénese de una disciplina escolar*: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo:* ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: bncc como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico

Científico Editado pela Anpae, v. 35, n. 2, p. 291-306, 27 ago. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.21573/vol35n22019.95407. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884. Acesso em: 26 out. 2025.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. *Currículo:* teoria e história. Tradução: Atílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

LIMA, Elson. *As competências do ensino de História na BNCC e os desafios para a aprendizagem*. 2024. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/869382/2/ELSON%20LIMA%20-%20Profhist%C3%B3riaUFRJ.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 39, 5 ago. 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educacao (CNTE). DOI: http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.967. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967. Acesso em: 27 out. 2025.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História:* uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. 2019. 336f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tMarcus%20Leonardo%20Bomfim%20Martins.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação da aprendizagem no Ensino de História: entre "silêncios de" e "desafios para" um campo de pesquisa. *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 152-168, jan./jul. 2020. DOI: https://doi.org/10.22264/clio.issn2525-5

649.2020.38.1.07. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243548. Acesso em: 10 nov. 2025.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História. *Tempo e Argumento*, v. 13, n. 33, 2021. DOI: https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0208. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0208. Acesso em: 30 out. 2025.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. *Revista Práxis Educativa*, v. 11, n. 3, p. 693-713, set./dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0010. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/8123. Acesso em: 28 out. 2025.

NASCIMENTO, Hiago Gonçalves Dias do; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. História e cultura africana e afro-brasileira no Pism: narrativas legitimadas pelo vestibular da UFJF. In: CERRI, Luis Fernando; ANDRADE, Juliana Alves; KLÜPPEL, Giuvane de Souza. (Orgs). *A pesquisa no ensino de história em tempos presentes* [livro eletrônico]: currículo, aprendizagem e livro didático. Recife: Editora da UFRPE, 2023, v. 3, p. 163-179.

PEREIRA, Nilton Mullet. O tempo multiplicado: não há ética no ensino de história sem a problematização do tempo. *Palavras ABEHrtas*, [S. l.], n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/30. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JR., Arnaldo; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org.). *A BNCC de História:* entre prescrições e práticas. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 32-

75. Disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=437. Acesso em: 27 out. 2025.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira. *Decifra-me ou te devoro:* ser professor de História diante da BNCC. 2025. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1530926. Acesso em: 27 dez. 2025.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa.* Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ARTICULAÇÕES DEMOCRÁTICAS EM DISPUTA NO PISM: ENTRE APRENDIZAGENS E OPERAÇÕES COGNITIVAS

Mariana Silva Barbosa
Marcus Bomfim

Um breve histórico do acesso ao ensino superior no Brasil e a centralidade do Pism

Historicamente, o Brasil vivenciou um longo processo de segregação das universidades públicas, de modo que houve fortes disputas e embates para a ampliação do acesso e da permanência dentro dessas instituições. Estas lutas foram vivenciadas por grupos de cidadãos marginalizados como negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQI+ e indivíduos com menor poder simbólico e aquisitivo. Dentro desse cenário, segundo o professor Dermeval Saviani, um passo de grande importância é a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que consagrou:

> autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto, a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas. Desses setores não emergiu, portanto, nenhuma demanda por reforma da universidade (Saviani et al., 2004, p. 51).

Todavia, mesmo com avanços, decretos, regulamentos e portarias complementares, ainda hoje é necessário ações para a

democratização do acesso ao ensino superior e para a consolidação de novas reivindicações. Sob essa perspectiva, ao redor do país, atualmente, é comum a entrada em universidades (públicas ou privadas) através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Suas principais vias de ingresso se dão por três formas: a primeira é o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o qual disponibiliza vagas em universidades e institutos federais e estaduais. O segundo é o Programa Universidade para Todos (ProUni), em que são oferecidas bolsas de estudo em instituições superiores privadas. E, por fim, o terceiro é o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em que oportuniza financiamento para estudo também em instituições não gratuitas.

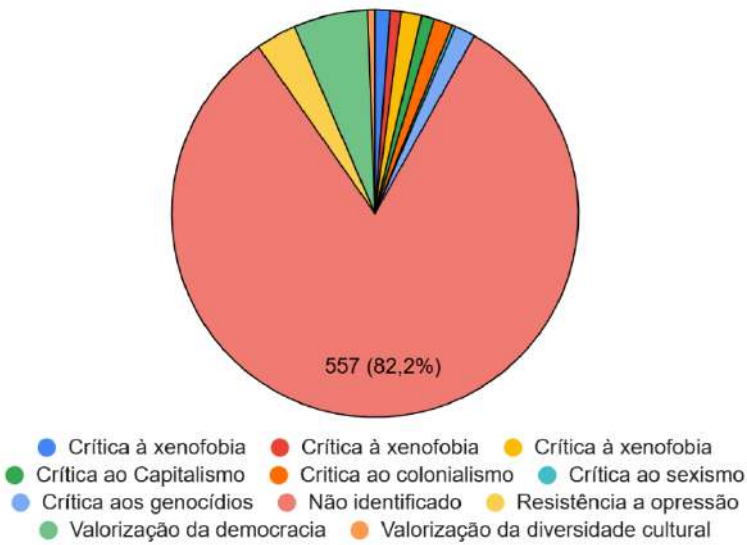
Nesse âmbito, precisamos destacar mais uma forma (dentre outras) de acesso à universidade pública, sendo o Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o qual se caracteriza por ser:

> um processo de avaliação seriada, em que os candidatos às vagas oferecidas pela UFJF participam de três módulos de avaliação (I, II e III), um ao final de cada ano do Ensino Médio. Esse sistema busca uma maior interação entre o Ensino Médio e o Superior, já que avalia os conhecimentos do estudante ano a ano, sendo cobrado, em cada prova, conteúdo cumulativo dos anos anteriores. (COPESE, 2025)

Diante disso, é possível compreender a centralidade regional desta avaliação, de modo que há uma grande oportunidade de inserção na UFJF por alunos do ensino básico de locais próximos e de diversas realidades. Nesse âmbito, o nosso objeto de análise é relativo à vinte anos de edições do Pism, desde 2004 até o ano de 2023, de modo a repensar por quais conteúdos são trabalhadas as articulações democráticas que são legitimadas e que se encontram em disputa ao longo dos três módulos da prova.

Para isso, é preciso refletir a partir do mapeamento das dimensões axiológicas[1] que são mobilizadas nas perguntas e nas alternativas de resposta. Assim, ao longo dos anos examinados (2004 - 2023), há cerca de 659 questões que correspondem à disciplina de História. Desse total, muitas não houve a identificação de seus elementos axiológicos, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Mapeamento dos Elementos Axiológicos – Pism (2004 - 2023)



Fonte: Banco de dados do projeto de iniciação científica intitulado, "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos" (2022-2025).

A partir dos dados disponíveis, podemos compreender que mesmo com um número elevado de questões em que não há identificação dos elementos axiológicos mobilizados (totalizando

[1] A dimensão axiológica faz referência aos valores, tais como "sentimentos, vontades, virtudes, consciência de deveres." (Gabriel, 2003, p. 174)

557), é possível analisar forte incidência e repetição de questões que possuem como objetivo a *valorização da democracia*, com 40 questões. Dessa forma, torna-se a dimensão de valor identificada mais recorrente na avaliação, o que evidencia seu papel significativo e de destaque, seguida por "resistência à opressão", com 22 ocorrências, e por "crítica à xenofobia" e "crítica ao genocídio", ambas com 11 incidências cada.

A importância da *Valorização da Democracia*

Com tudo isto em campo de visão, podemos entender a centralidade de questões sobre a *valorização da democracia*, a qual está em forte disputa de sentidos e tem recebido cada vez mais atenção de diversos grupos da sociedade, tais como os setores educacionais, os intelectuais e os conservadores. Sob esse viés, Arthur Lima de Ávila, em artigo intitulado "Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico" debate sobre como o negacionismo "está na moda", visto que até chefes de Estado estão a seu serviço. Logo, há a materialização de uma conjuntura de deslegitimação do conhecimento científico e de ataque às universidades e às ciências humanas. Logo, temos que considerar que:

> Os negacionismos contemporâneos agem principalmente através de silêncios, mistificações, ocultamentos e minimizações que se dão no âmbito narrativo, para além do empírico, que visam subtrair determinados passados de nossos presentes, tornando-os insubstanciais, e impor significados unívocos à nossa história – não raro aqueles acalentados pelos setores dominantes. Politicamente, as narrativas negacionistas coadunam-se com as "historiografias de esquecimento" analisadas por Tessa Morris-Suzuki (2005, p.8), cujo propósito é o de "obliterar a lembrança de certos eventos da consciência pública" e minimizar os entrelaces entre passado e presente e as responsabilidades daí decorrentes. (Ávila, 2021, p. 164,)

Sob esse viés, os negacionismos possuem efeito cruel de fixação de significados absolutos, os quais são baseados em falsificações ou exclusões históricas, o que gera forte disputa pela

fixação de sentidos e embates sobre a importância do conceito de *democracia*. Somado a isso, é interessante ressaltar o texto "O direito à História: o historiador como curador de uma experiência histórica socialmente distribuída" de Valdei Araújo (2017). A partir desta obra e das reflexões do autor, podemos compreender que em tempos de recrudescimento conservador a autoridade do discurso histórico escolar é questionada a todo momento. Desse modo, é de extrema necessidade reafirmar a autoridade e a responsabilidade do historiador e do professor pela cultura histórica democratizada no cotidiano da universidade, nas escolas básicas e em provas de vestibular.

Isto posto, elevada parcela de questões do Pism, levando em consideração suas dimensões axiológicas valorizadas, como a *democracia*, vão ao encontro de algumas reflexões produzidas no trabalho de Araújo (2017). O historiador lista e evidencia três valores incontornáveis da disciplina histórica, sendo eles: a pergunta pela verdade do acontecimento, *a defesa da democracia* e o respeito à diversidade. Nesse sentido, há uma convergência entre o que é defendido por grande parte dos historiadores, que após a redemocratização assumem o conhecimento histórico enquanto objeto profissional, e o que é solicitado como reflexão e resposta na prova por alunos do Ensino Médio. Todavia, é importante frisar que, apesar de existir certa similaridade positiva, não estamos reforçando a submissão do conhecimento escolar ao conhecimento histórico acadêmico. Nesse sentido, o objetivo do ensino de História não é formar mini-historiadores, mas utilizar o conteúdo como meio para concretizar seu compromisso com a alteridade e com a temporalidade.

Portanto, é visível o espaço complexo e conflituoso que estamos tratando, visto que na Nova República há forte entulho autoritário. Dessa maneira, é interessante trazer para a discussão as contribuições do historiador Rodrigo Turin em texto intitulado "País do futuro? Conflitos de tempos e historicidade no Brasil contemporâneo" (2022). Neste trabalho, é perceptível como a certeza em um futuro não está mais dada, de maneira que está

ameaçado e assombrado por distopias autoritárias bastante reais, o que gera incertezas, inseguranças, fragilidade, medo e raiva, constrangendo os horizontes de expectativa de grupos sociais. Assim, há uma descrença cada vez maior na ideia de *democracia*, de forma que a promessa de conquista da cidadania plena por parte de diferentes corpos é sistematicamente adiada, vetada e rompida. Há, nesse cenário, uma cidadania cada vez mais com um caráter restritivo, excludente, individual e violento.

Os sentidos de *Democracia*: definições e disputas

Para aprofundar os sentidos de *democracia*, é de extrema relevância trazer as contribuições de Sônia Meneses (2019), a qual ressalta que no ano de 2016 o Dicionário de Oxford escolheu "pós verdade" como expressão do ano, para designar o contexto em que "fatos objetivos são menos influentes na opinião pública do que as emoções e crenças pessoais" (Meneses, 2019, p. 85). Diante disso, é preciso considerar que:

> Assistimos, portanto, à emergência de discursos reativos e conservadores que se sustentam na difusão tanto de falsos contrários – como disse antes – como de falsos similares, com a intenção deliberada de estimular conclusões altamente tendenciosas sobre os processos históricos. Nesse sentido, coloca-se como problema uma ação consumidora que se elabora solicitando uma mudança conservadora ao se opor frontalmente aos processos de transformação política, social ou cultural dessa sociedade. (Meneses, 2019, p. 85).

Nesse aspecto, é perceptível como vivemos em um forte momento de intensificação conservadora, somada à descrença na cientificidade e à desconfiança na *democracia*. Portanto, é necessário considerar que um consenso racional e universal em torno de um sentido de *democracia* não é possível, já que, segundo Chantal Mouffe (2015), é preciso reconhecer a impossibilidade do término da dimensão conflituosa da vida social. Nesse sentido, a especificidade da política democrática (e o que procuramos

legitimar, a partir da análise das questões do Pism) é a aceitação do pluralismo, de modo que os conflitos para serem aceitos precisam assumir uma forma que não destrua o ente político.[2]

Logo, são tarefas da *democracia* gerir os dissensos e não transformar os adversários em inimigos, gerando uma *democracia* plena e com cidadãos cada vez mais amplos, e plurais e diversos, como é observado no seguinte trecho de Mouffe (2015, p. 4), em que afirma: "Dessa forma espero demonstrar que reconhecer a inerradicabilidade da dimensão conflituosa da vida social, longe de solapar o projeto democrático, é a condição necessária para compreender o desafio diante do qual a política democrática se encontra". Sendo assim, a *democracia* é alvo de fortes disputas de sentido e de significação por grupos diversos que buscam alcançar a soberania, de forma que sempre resultará em seleções e consequentemente em excessos e em exclusões, como veremos mais à frente.

A seguir serão apresentadas três seções de exposição que se complementam. Na primeira, pensaremos um pouco mais sobre o conceito de *democracia*, a partir de suas definições e disputas. A segunda, será reservada para pensar quais são os conteúdos históricos que foram mobilizados com maior ou menor frequência nas questões sobre a dimensão axiológica da *defesa da democracia*. Enquanto na terceira e última seção trataremos sobre os tipos de questões e as exigências cognitivas associadas a essa avaliação de abrangência regional.

Para aprofundar um pouco mais no conceito de *democracia*, Chantal Mouffe (2015) se faz relevante com sua obra intitulada "Sobre o Político". Neste trabalho, a autora mobiliza duas noções centrais para o debate, *a política* e *o político* sendo o primeiro entendido no nível ôntico como um conjunto de práticas, instituições, regras e governos da política convencional, e o

[2] Para Chantal Mouffe, o ente político é constituído nas relações sociais e nas disputas de poder, não possuindo uma identidade fixa ou universal. Desse modo, os sujeitos políticos se formam a partir de articulações e diferenciações entre "nós" e "eles", em um campo marcado por conflitos e disputas hegemônicas.

segundo se refere ao nível ontológico, precisamente à forma em que a sociedade é fundada, se tratando da dimensão de força do conflito com as suas disputas, constitutivo da vida social. Assim, nas palavras de Mouffe, temos:

> [...] entendo por "o político" a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por "política" o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político. (Mouffe, 2015, p. 8).

Chantal Mouffe opera com essa distinção para oferecer um sentido para a *democracia*. A autora reconhece que o político é marcado por antagonismos e pela impossibilidade de um consenso plenamente racional e inclusivo, uma vez que todo processo de escolha implica necessariamente exclusões. Nesse contexto, Mouffe defende a *democracia* como um pluralismo agonístico, no qual a distinção entre "nós" e "eles" não assume um caráter destrutivo, mas se torna compatível com a convivência democrática e com a aceitação do pluralismo. Nesse cenário, a criação de um "nós", realizada pela demarcação de um "eles" não visa necessariamente a criação de uma relação de amigo/inimigo (antagonismo), isso somente acontece quando há uma noção de que "eles" está questionando e ameaçando a identidade e a existência do "nós". Com isto, é possível compreender que um dos grandes desafios da política democrática é tentar manter sob controle o surgimento dos antagonismos.

Em adição, é importante reforçar também a concepção de uma *democracia* como disputa por hegemonia. Vivemos em sociedades que são resultados de diversas práticas que estabelecem algum tipo de ordem em contextos de contingência, já que nem todas as dinâmicas sociais são questionadas e problematizadas ao mesmo tempo. Ou seja, algumas ordens atingem uma articulação de hegemonia, mesmo que temporária, precária e contingente, de maneira que há recorrentes deslocamentos e negociações entre os variados agentes sociais que disputam o poder. Mouffe sintetiza

esse ponto estabelecendo que toda ordem é política e que sempre há desafios e exclusões, de forma que existem outras possibilidades que foram suprimidas, mas que podem ser reanimadas.

Por fim, a autora traz mais uma contribuição para o conceito de *democracia*, demarcando que há em sua base a luta por igualdade e liberdade, de modo que o antagonismo não é eliminado, mas sublimado, já que é necessário a existência de canais políticos legítimos para que ocorra a liberdade de expressão, de modo que as vozes de grupos discordantes se manifestem. Como resultado, o confronto é real, todavia, ele se desenvolve a partir de condições reguladas por um conjunto de processos democráticos aceitos por todos os adversários. Dentro dessa conjuntura, é possível perceber os diversos sentidos em disputa para o conceito de *democracia*, o qual é debatido em múltiplas esferas e momentos por grupos com interesses distintos. O que podemos refletir com a ajuda de Chantal Mouffe (2015) é a contribuição das instituições democráticas para desarmar as forças libidinais que conduzem à animosidade, habituais das sociedades humanas.

Que conteúdos históricos são mobilizados?

Para dar continuidade, é importante manter em perspectiva o quão amplos podem ser os conteúdos e as maneiras de se trabalhar a valorização da *democracia* em sala de aula, em provas diagnósticas e em avaliações de larga escala. Nesse sentido, podemos compreender de que se trata de uma dimensão axiológica transversal e interdisciplinar. Dessa maneira, é possível realizar articulações a partir de diversas temáticas, como a História Antiga e a História do Brasil, além da elaboração de um potente diálogo com outras áreas, como a Geografia, a Literatura, a Filosofia e até mesmo com o cinema, com as mídias sociais e com os quadrinhos/ *charges* os quais perpassam o cotidiano dos alunos de formas diversas.

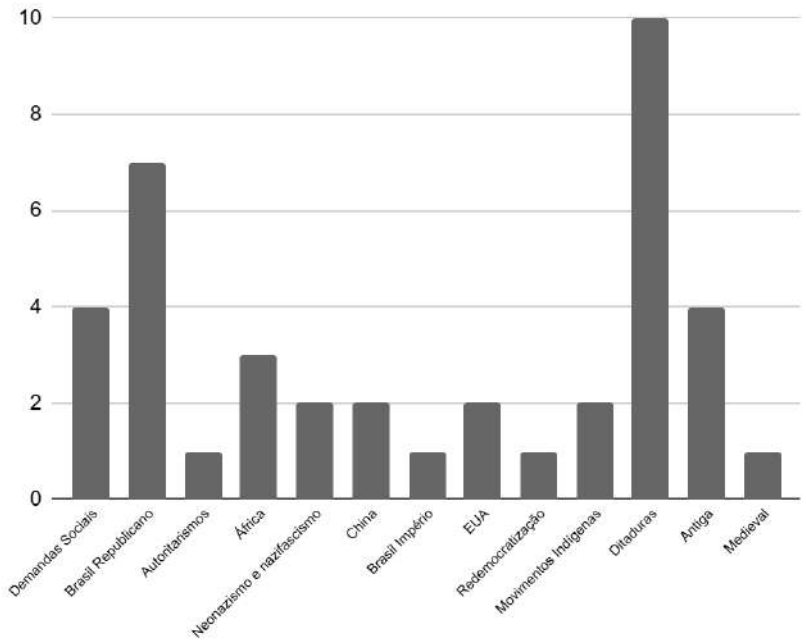
Assim, ao longo das vinte edições do Pism analisadas, foram mapeadas quarenta questões que se relacionam com a dinâmica democrática por meio de diferentes conteúdos, temporalidades,

exigências cognitivas e fontes históricas. Todavia, se conectam por carregarem uma intervenção política que evidencia os processos de disputa por significação de um ideal democrático que sofreu e vem sofrendo diversas modificações através dos tempos e dos espaços. Por esse motivo, hoje, no Brasil, essa categoria de valorização de um ideal democrático cada vez mais amplo, plural e múltiplo é um valor incontornável para os alunos da Educação Básica.

Diante disso, é válido localizar a dinâmica da prova do Pism, visto que, os módulos I e II são estruturados com cinco questões objetivas e com duas questões dissertativas da disciplina de História. Já para o módulo III, há uma especificidade, uma vez que, alguns discentes fazem a prova intitulada "Humanas", ou seja, prestam o vestibular para uma área inserida nas Humanidades, como exemplos, a Psicologia, o Direito e a Pedagogia. Nesse cenário, estes grupos realizam cinco questões objetivas e quatro questões dissertativas relacionadas às temáticas históricas, existindo um aumento significativo em sua demanda. Isto posto, é perceptível que ao longo dos três anos que os adolescentes cumprem a avaliação há o contato com a valorização de determinados saberes e memórias, os quais são mais recorrentes e legitimados, em detrimento de outros que são subalternizados, silenciados e menos selecionados.

Portanto, a partir da investigação da prova do Pism da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo como foco a *valorização da democracia*, encontramos como resultado o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Conteúdos Históricos das questões sobre *Valorização da Democracia*



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Com base nesse esquema, é possível perceber grande diversidade de conteúdos, os quais perpassam por reflexões e abordagens desde a História Antiga e a História Medieval até a Redemocratização e a luta por Demandas Sociais contemporâneas, como a dos indígenas, dos negros e do movimento LGBTI+. Nessa perspectiva, mesmo que exista certa pluralidade de conteúdos históricos, é notória maior incidência de certas temáticas, como as Ditaduras no Brasil e na América Latina, as quais totalizam dez questões. Logo, é perceptível a existência de uma escolha ética e política das bancas de elaboração das questões do Pism, visto que há uma inserção na disputa por significar os acontecimentos da Ditadura Civil-Militar brasileira, sendo um lócus privilegiado e potente para a reparação histórica e para a defesa dos direitos

humanos, como é o caso da seguinte questão objetiva do módulo III do Pism de 2021:

Imagem 1: Questão objetiva Pism 2021/Módulo III – Repressões da Ditadura Militar

QUESTÃO 19 - Em 23 de setembro de 2020, um portal de notícias *online* brasileiro publicou a matéria reproduzida abaixo.

TEXTO

Volkswagen faz acordo com MPF [Ministério Público Federal] para reparar violações dos direitos humanos durante a ditadura

Montadora fará doações para ex-funcionários que foram alvo de perseguições e para iniciativas que preservam a memória histórica. Relatório de 2017 apontou que 6 trabalhadores foram presos e ao menos 1 foi torturado na fábrica no ABC paulista. No Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), a montadora se compromete a doar R$ 36 milhões para iniciativas ligadas à defesa de direitos humanos, investigação de crimes da época e à memória histórica. (...) "Com este acordo, a Volkswagen quer promover o esclarecimento da verdade sobre as violações dos direitos humanos naquela época", comunicou a montadora alemã, que afirmou ser "a primeira empresa estrangeira a enfrentar seu passado de forma transparente" durante a ditadura".

https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/09/23/volkswagen-vai-indenizar-funcionarios-vitimas-da-ditadura-no-brasil.ghtml

A partir da leitura da notícia, é **CORRETO** afirmar que:

(A) as empresas envolvidas com a repressão durante a ditadura assumiram seus erros durante a transição democrática, adotando, desde então, uma posição crítica e transparente em relação à repressão ocorrida naquele período.

(B) as prisões e torturas que fizeram parte do aparato repressivo do estado autoritário brasileiro atingiram tanto segmentos da classe média, quanto do mundo operário, evidenciando os apoios que a ditadura possuía entre setores da sociedade civil.

(C) as práticas de repressão cometidas no âmbito da Volkswagen foram exceções, na medida em que as políticas de valorização da agenda dos direitos humanos eram aquelas defendidas pelos governos militares.

(D) as políticas de memória relacionadas ao passado ditatorial foram resolvidas pela Lei da Anistia de 1979, que puniu os torturadores e possibilitou o pagamento de indenizações às vítimas do regime autoritário.

(E) o acordo estabelecido entre a montadora e o MPF indica a existência de tensões entre o regime militar e o setor empresarial durante a vigência da ditadura, pelo fato deste ter sido um período de baixo crescimento econômico.

Fonte: COPESE (2025)

Tendo como base a questão apresentada, e o seu respectivo gabarito (alternativa B), podemos entender que há uma preocupação em indicar que ainda há resquícios do passado no presente. Assim, questões que envolvem a violência e as torturas praticadas pelos ditadores são importantes, quando colocadas como passados sensíveis, os quais necessitam de responsabilização, reparação e respeito. Portanto, podemos inferir como pressuposto a centralidade do professor de História (o que envolve suas aulas e avaliações) em contribuir para que haja possibilidades de ações no

presente para superar os passados traumáticos, de modo a auxiliar em um projeto democrático de sociedade.

Logo, com tudo isto em campo de visão, é interessante trazer à discussão Diego Velasco e Ana Angelita Rocha, com o artigo "A metáfora, o Enem e a democracia" (2020). Neste trabalho, os autores buscam enfatizar que a área do Ensino de História, e mais especificamente a dimensão axiológica de *defesa da democracia* são espaços marcados pelas "guerras de narrativas" (Laville, 1999). Dessa forma, é significativo entrar nessa disputa por memórias hegemonizadas, já que, os sentidos que construímos sobre o passado possuem objetivos políticos, pois rememoram, silenciam e esquecem a partir de projetos do presente.

Que tipos de questões e exigências cognitivas são exigidas no Pism?

Para aprofundar um pouco mais nas questões da prova do Pism, é preciso manter em campo de visão a perspectiva pós-fundacional, a qual se propõe a enfrentar os efeitos teórico-políticos do reconhecimento do papel crucial da contingência nas lutas pela significação do social (Gabriel, 2019). Nesse sentido, há uma impossibilidade de fechamentos de sentidos absolutos e imóveis, que segundo Marchart (2009) não se trata da negação de todos os fundamentos, mas sim da problematização e desnaturalização do estatuto ontológico desses fundamentos. Logo, é interessante trazer ao debate que: "(...) há sim uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo 'para onde vão as coisas'. Em suma, mais do que uma guerra de interpretações do mundo, uma disputa hegemônica pelo mundo que vivemos" (Burity, 2010, p. 2).

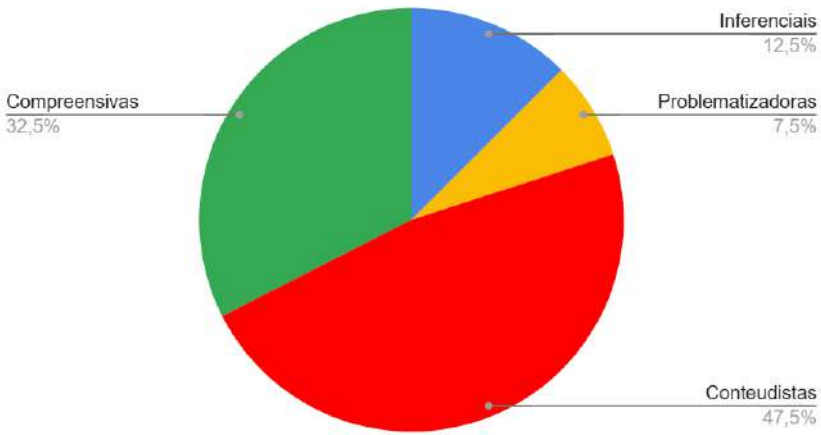
Diante disso, é possível compreender que vivemos em um constante embate por significações em diversos espaços de relações de poder. Assim, a avaliação de História elaborada pela UFJF é mais um deles. Em adição, também na interpretação pós-fundacional evidenciada por Carmen Gabriel (2019) entendemos as *crises* como produtivas, visto que são desestabilizadoras de

sentidos historicamente hegemonizados, abrindo possibilidades de produção de novos sentidos para as demandas do tempo presente. Portanto, em momentos de *crise* há a erupção de diversos interesses de grupos, os quais disputam significados e reconhecimentos. Dessa forma,

> Reconhecer as inúmeras crises que marcam nossos tempos é portanto, afirmar a compreensão de um presente grávido de demandas de igualdade, de diferença e de qualidade que interpelam nossa ordem social, nossas escolas e o conhecimento que nelas são produzidos, reelaborados e distribuídos. (Gabriel, 2019, p. 148).

Sob esse viés, o currículo de História, incluindo suas diferentes formas de avaliação, é um campo político de tensionamentos em que são disputados diferentes memórias e projetos, e em que diferentes passados e futuros são articulados (Gabriel, 2019). Nesse âmbito, é preciso refletir sobre quais são os tipos de questões e o que se pede aos alunos nos três módulos de provas do Pism, evidenciando formas de disputas e percebendo o que chega até a versão final para a realização dos discentes. Desse modo, para analisar as exigências cognitivas presentes nas questões observamos as diferentes categorias de questões existentes. Em nosso mapeamento geral sobre a avaliação, foram destacados cinco tipos de questões, sendo elas: *auto-evidentes; inferenciais; problematizadoras; conteudistas e compreensivas*. Todavia, quando focalizamos na amostra sobre a dimensão axiológica da *valorização da democracia*, a qual conta com 40 questões, podemos perceber que há uma maior incidência e repetição de algumas tipologias sobre outras, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Tipos de Questões - *Valorização da Democracia* (2004 – 2023)



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Isto posto, é perceptível a recorrência de questões *conteudistas* (com 19 incidências) e *compreensivas* (com 13 repetições), em detrimento as questões *auto-evidentes* (que não aparecem) e *problematizadoras*, habilidade que somente é exigida em três momentos distintos. Nesse sentido, há a valorização de uma relação tradicional com a História ensinada, em que é exigido dos alunos a noção de conhecer e compreender um passado outro, frio e distante de sua realidade, de modo que não seja necessário criar hipóteses, refletir e complexificar dinâmicas e contextos. Logo, há uma grande quantidade de questões consideradas *conteudistas*, o que favorece uma noção de "história como memorização", fazendo com que os alunos não utilizem os conteúdos trabalhados em sala de aula para pensar as estruturas políticas, econômicas e sociais contemporâneas.

O predomínio de questões *conteudistas* e *compreensivas* nas avaliações de História, como foi analisado no Pism, gera grandes efeitos nas relações de ensino-aprendizagem em instituições de

ensino básico da cidade de Juiz de Fora (MG) e de regiões próximas, influenciando de maneira profunda o que e como serão os conteúdos ensinados em sala de aula. Nesse âmbito, há a superioridade da habilidade de memorização de fatos e datas, o que reduz o poder da disciplina histórica e esvazia o seu potencial formativo, transformando o estudante em reprodutor passivo de informações. Tal postura se distancia do Referencial Curricular para o Ensino de História da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, o qual, seguindo os mesmos padrões da Proposta Curricular (2012) foi dividida em três eixos centrais para o pensamento histórico, sendo eles, o conhecimento, a temporalidade e a memória. Sob esse viés, é possível perceber que:

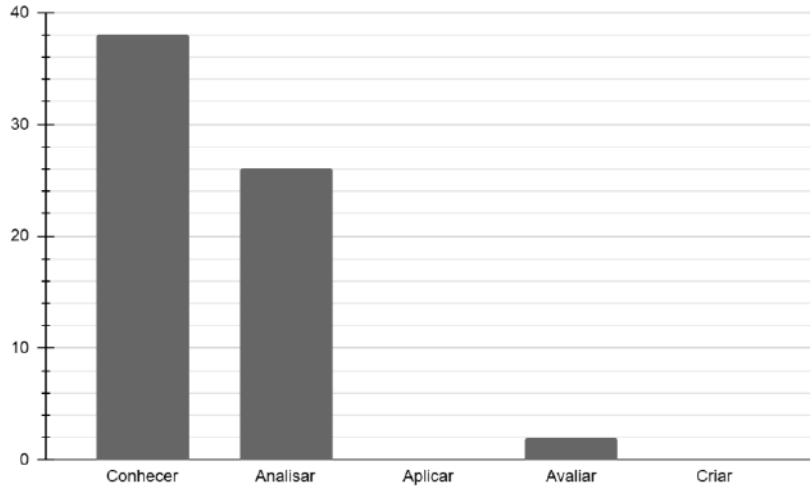
> Não é, portanto, uma proposta fechada em torno de conteúdos históricos específicos, mas elaborada em torno de eixos teórico-metodológicos essenciais à cognição em História e à educação dos sentidos e das sensibilidades, que requer uma percepção de mundo que não é única e exclusivamente sensorial, mas também social, cultural, estética e de alteridades. (PMJF, 2020, p. 506).

Para finalizar a discussão sobre o *conteudismo* presente na avaliação do Pism, é importante trazer à discussão as ideias de Luís Fernando Cerri, no texto intitulado "Ensino de História e concepções historiográficas" (2009). Nesta obra, o autor ressalta que o ensino escolar de História não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas sim gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos e modificados. Logo, segundo Cerri, nada pode ser mais prejudicial para isso do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa. Portanto, o conteúdo não é o fim, mas o meio, de modo que o utilizamos para estabelecer uma relação produtiva com o conhecimento, mobilizar várias subjetividades e protagonizar novas vozes, o que em muitas questões da avaliação analisada não ocorre.

Ainda pensando sobre essa temática, outro aspecto entra em cena, referente às exigências cognitivas que embasam a prova

realizada pela UFJF. Dessa forma, é preciso refletir sobre quais são os requisitos cognitivos exigidos para cumprir as demandas pedidas pelas questões de História. Diante disso, no mapeamento de todas as questões da disciplina, foram destacadas cinco exigências cognitivas recorrentes e significativas para a execução considerada correta das respostas, sendo elas: *conhecer, analisar, aplicar, avaliar e criar*. Estas cinco exigências possuem demandas e características diferentes, que solicitam aos discentes variadas formas de se relacionar com o conhecimento histórico. Todavia, há um certo desequilíbrio de ocorrências dessas exigências nas questões sobre a *valorização da democracia*, que pode ser analisada no gráfico abaixo:

Gráfico 4: Exigências Cognitivas - *Valorização da Democracia* (2004 – 2023)



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir das informações contidas no gráfico, pode-se compreender a predominância da exigência *conhecer* (com 38 ocorrências) e *analisar* (com 26 aparições). Em contrapartida, *aplicar* e *criar* não aparecem em nenhum momento, o que reflete uma

intencionalidade das bancas que confeccionam a avaliação anualmente. Assim, é possível continuar com o entendimento de uma valorização de certas maneiras de se relacionar com o conteúdo de uma maneira *conteudista*, privilegiando a necessidade de *conhecer* um passado distante e frio, analisando grandes contextos e estruturas, em detrimento de uma perspectiva *problematizadora* e *criativa*, que peça ao aluno novas formas de enxergar e interpretar o passado e o mundo que o cerca. Esta superioridade das exigências *conhecer* e *analisar* pode ser exemplificada com a seguinte questão:

Imagem 2: Questão objetiva Pism 2022/Módulo III – Operação Condor

QUESTÃO 20 - Observe a imagem.



Charge sobre a Operação Condor, de Carlos Latuff, 2008. https://memoria.ebc.com.br/2012/09/comissao-nacional-da-verdade-vai-investigar-as-atividades-da-chamada-operacao-condor

A respeito da Operação Condor, podemos afirmar que:

(A) Promoveu uma maior integração regional através de alianças políticas em defesa da redemocratização no Cone Sul.

(B) Contribuiu para a formação de alianças em torno da legalização do comércio de tecnologia militar no contexto das ditaduras no Cone Sul.

(C) Fortaleceu os laços diplomáticos entre as repúblicas do Cone Sul para a futura instalação do Mercosul, nos anos 1990, com foco em transferência de tecnologia militar.

(D) Flexibilizou as fronteiras dos Estados nacionais envolvidos com base na doutrina de segurança nacional contra atividades consideradas subversivas pelos regimes militares em vigor.

(E) Reduziu os atos de violência cometidos pelos órgãos repressores ao longo dos anos 1970 nos países do Cone Sul.

Fonte: COPESE (2025)

Com esta pergunta da avaliação do Pism módulo III de 2022 e com o seu respectivo gabarito (alternativa D) é perceptível como a temática da *valorização da democracia* tem importância e atualidade. Todavia, resume-se à uma reatualização e repetição de acontecimentos históricos, de forma que não exige do aluno uma atividade problematizadora das implicações e consequências da Operação Condor. Logo, há uma redução do potencial da disciplina História, a qual poderia contribuir para humanizar e recuperar a dignidade perdida (Adichie, 2019, p. 16).

Conclusões parciais

A partir de tudo que foi exposto e explorado, podemos compreender o lugar central e potente da temática *valorização da democracia* no Brasil contemporâneo. Sob essa perspectiva, em momentos de recrudescimento conservador e negacionismos de diversos âmbitos, é interessante que avaliações com poder regional, como o Pism da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), debatam sobre a importância da valorização e da defesa de ideais e instituições democráticas. Assim, com o aprofundamento da análise de questões desse recorte, foi possível observar o elevado número de questões que perpassam, de maneiras distintas e com objetivos e conteúdos plurais, pelo conceito de *democracia*. Desse modo, identificamos que, mesmo com grande recorrência de questões *conteudistas* e *compreensivas* que não solicitam aos alunos

reflexões e problematizações, essa temática é transversal, recorrente e importante. Essa relevância é perceptível na formação de professores e de alunos da educação básica não só de Juiz de Fora (MG), mas de todo o país, para que em conjunto, seja válido entrarmos na disputa por significação e *valorização da democracia* para que possamos viver com direito, respeito e empatia pelas diferenças.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única***.** Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAUJO, Valdei Lopes de. *O direito à história: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída***.** In: GUIMARAES, Gessica; BRUNO, Leonardo; PEREZ, Rodrigo (Orgs). Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica. Salvador: Provisória, 2017, p. 191-216.

ÁVILA, A. *Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico***,** Revista Brasileira de História 41 (87), 2021.

BURITY, Joanildo A. *Há uma disputa pelo que há: reflexões sobre a hegemonia no mundo contemporâneo.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e concepções historiográficas***.** Espaço Plural, [S. l.], v. 10, n. 20, p.149–154, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. *Um objeto de ensino chamado História: A disciplina de História nas tramas da didatização***.** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

_____, Carmen Teresa. *Cartografias da pesquisa em ensino de História: demandas de nosso presente***.** In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL,

Carmen Teresa; ARAÚJO, Cíntia Monteiro de (org.). Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 145-160

_____, Carmen Teresa. *Perspectiva pós-fundacional e teoria do discurso: contribuições para pensar o campo educacional.* Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 13-29, 2019.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: História.* Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2020.

LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história***.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, p. 125-138, 1999.

MARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau***.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MENESES, Sônia. *Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade***.** Revista História Hoje, v. 8, n. 15, p. 66–88, 2019.

MOUFFE, Chantal. A política e o político. In: MOUFFE, Chantal. *Sobre o político.* Tradução: Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015 (p. 7 – 32).

PEREZ, Rodrigo (Orgs). *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica***.** Salvador: Provisória, 2017, p. 191-216.

SAVIANI, Demerval. *A questão da reforma universitária.* Educação & Linguagem,ano 7, nº 10, p. 42-67, 2004.

TURIN, Rodrigo. *País do futuro? Conflitos de tempos e historicidade no Brasil contemporâneo.* Estudos Avançados, 36(105), 85-104, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Coordenação Geral de Processos Seletivos (COPESE). Disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/

VELASCO, Diego Bruno; ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. *A metáfora, o Enem e a democracia*. Espaço Pedagógico, v. 27, n. 3, Passo Fundo, p. 834-857, set./dez. 2020.

SENTIDOS DE *CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR* HEGEMONIZADOS NAS PROVAS DE HISTÓRIA DO PISM (2004-2023)

Hiago Gonçalves Dias do Nascimento
Lavínia Renata de Oliveira Turqueti
Igor Fernandes de Faria

Introdução

Nos últimos anos , o Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora (Pism - UFJF) tem sido compreendido como um currículo de História expressivo em meio às práticas discursivas, capaz de tensionar os processos de significações resultantes das disputas por hegemonização de sentidos (Bastos, 2024). Dada essa relevância, consequentemente, denota-se sua influência, mediante a seleção e definição dos conteúdos pertinentes às provas de História e suas interpelações nos processos de construção dos sentidos em torno do *conhecimento histórico escolar*, ponto este, a ser problematizado durante este capítulo. Nesse sentido, debruçamo-nos sobre as possíveis formas de se relacionar com o *conhecimento histórico escolar* privilegiadas nas provas de História do Pism, entre 2004 e 2023.

Recorremos à este panorama, o qual refere-se a empiria produzida pelo projeto intitulado "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos" (2022-2025), que durante sua atuação produziu um acervo empírico vasto, possibilitando-nos reconhecer mais demarcadamente as mudanças de significações entre as articulações do *conhecimento histórico escolar* no Pism em decurso destes 20 anos de sua aplicação.

Apoiados na perspectiva pós-fundacional[1], entendemos que as definições relacionadas ao *conhecimento histórico escolar* se situam dentro do jogo político da linguagem, não possuindo uma essência ou um fundamento último. Refletimos, deste modo, que as diferentes definições sobre o *conhecimento histórico escolar* mobilizadas nos mais diversos campos de construção do conhecimento são significações provisórias e contingentes dado os processos de significação que se inserem na disputa por espaços de legitimação e hegemonia.

Assim sendo, buscamos desenvolver, na primeira seção deste capítulo, uma reflexão sobre os sentidos que atribuímos ao significante *conhecimento histórico escolar.* Por meio da defesa de suas especificidades fronteiriças entre a História disciplinar e a Educação, apostamos em mobilizações teóricas particulares que contribuem para sua mobilização durante a pesquisa. Em um segundo momento, buscamos apresentar os gráficos analíticos referentes a presença de determinados elementos da *"cultura histórica"* e *"cultura escolar"* no Pism, sendo estes dados produzidos e articulados pelo projeto. Por meio destes dados, identificamos traços dos possíveis sentidos de *conhecimento histórico escolar* hegemonizados nas provas de História do Pism. Por fim, buscamos analisar uma série de itens que mobilizam diferentes categorias tecidas na construção da empiria sobre a qual nos debruçamos,, a fim de discutir os limites e potencialidades das diferentes articulações no processo seletivo por meio delas.

Conhecimento histórico escolar: a História que se ensina e se aprende nas escolas

> Minha hipótese é a seguinte: a História que se ensina e aprende na escola é um conhecimento histórico diferente do conhecimento histórico produzido

[1] Alinhando-se com o pensamento de Oliver Marchart (2009), o prefixo "pós" não carrega um significado que indique uma postura antifundacionalista, visto que a defesa aqui realizada não nega a possibilidade operacional dos fundamentos, mas sim qualquer configuração essencialista e/ou totalizante.

> pela historiografia profissional. Não é meramente uma adaptação do conhecimento científico para que possa ser ensinado na escola [...]. É antes um conhecimento histórico diferente, que se produz em um lugar particular, que tem usos distintos, que constrói seus próprios tempos históricos [...]. Inclusive, embora vinculado de várias maneiras ao conhecimento científico, ele tem outra procedência que não é a fonte histórica ou o rigor acadêmico, mas sim o uso público do passado dentro de uma sociedade. O resultado desse processo é a constituição do que denomino *conhecimento histórico escolar* (Plá; Bastos; Bomfim, 2024, p. 2-3, grifo nosso).

O excerto mobilizado como epígrafe desta seção cumpre um papel muito importante para a concepção de *conhecimento histórico escolar* que almejamos defender ao longo deste capítulo. Isso ocorre porque apesar de acreditarmos que esse saber não se restringe necessariamente aos usos públicos do passado - uma vez que ele também pode promover a articulação política de outras instâncias temporais -, concordamos com a ideia de que a História ensinada nas escolas, por responder a demandas ético-político-culturais distintas, difere-se significativamente do conhecimento histórico acadêmico.

E mesmo existindo uma miríade de autores e autoras que já tenham defendido essa tese (Gabriel 2017; Plá, 2013; Monteiro, 2003), enxergamos pertinência em reafirmá-la por entendermos que as palavras e as coisas não possuem um sentido inerente, natural, autoexplicativo; mas são, nesse aspecto, discursivamente significadas (Laclau, Mouffe, 1985) e carecem de uma explicação minuciosa, caso o interesse de quem comunica não seja reproduzir os sentidos hegemônicos a respeito do tópico em questão.

Sendo assim, entendemos por *conhecimento histórico escolar* um misto de saberes que compõem, atravessam e emergem (d)os processos de ensino-aprendizagem da História no contexto escolar. Esses saberes detém, na nossa perspectiva, um vínculo intrínseco com a ciência de referência (a historiografia), mas não se restringem a ela, tendo em vista o *locus* no qual são produzidos (a escola) e as finalidades especificamente atribuídas à História nesse contexto. Em outras palavras, ainda que as discrepâncias possam ser

estabelecidas e apresentadas de formas mais ou menos evidentes, não se pesquisa (ou, pelo menos, não se tem pesquisado) um determinado tópico historiográfico pelas mesmas razões que se ensina esse assunto nas escolas - tais procedimentos apresentam configurações onto-político-epistemológicas distintas.

Mas então o que diferencia o conhecimento histórico escolar do conhecimento histórico acadêmico? Para nós, existem dois importantes fatores que possibilitam essa distinção, a saber: 1. a incontornável relação do conhecimento histórico escolar com a (E)educação - entendida, simultaneamente, como uma área de produção do conhecimento (Educação) e como um conjunto de experiências pedagógicas (educação); e 2. seu caráter mais abertamente político e axiológico, evidenciado por *políticas curriculares* (Nascimento, no prelo) e sua pretensão de formar um "determinado tipo de sujeito", detentor de "determinados valores éticos/morais".

Tratando-se do primeiro fator mencionado, ostentamos a compreensão de que o ensino de História ministrado no contexto escolar, por mais fidedigno que pretenda ser à ciência de referência, cedo ou tarde depara-se com (e é permeado por) elementos de caráter político, epistemológico, pedagógico e/ou cultural que extrapolam o "simples" domínio da historiografia e dizem respeito a questões educacionais mais amplas, que tão somente o arcabouço teórico-metodológico do conhecimento histórico acadêmico não é capaz de enfrentar.

Pensemos, à título de ilustração, nas Diretrizes Educacionais, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Regimentos de cada escola; assim como nas demandas e expectativas psicológicas e/ou emocionais dos e das discentes; ou mesmo no compromisso com a alfabetização, com a didática, com a justiça cognitiva e com a manutenção do espaço público - entendido como um lugar *comum* (Gabriel, Martins, 2022) - que permeiam as relações escolares. Todos esses elementos emergem ou transitam nas salas de aula sem que o/a docente possa (ou deva) antevê-los ou controlá-los. E

muitos deles constituem parte do que tem sido chamado de *cultura escolar* (Chervel, 1998; Forquin, 1993; Julia; 2001).

Para nós, *cultura escolar* diz respeito ao conjunto de elementos escolares/educacionais (ideias, normas, práticas, hábitos, experiências, comportamentos, etc.) que compõem o cotidiano escolar. Esses elementos fazem com que os processos de ensino-aprendizagem nesse contexto não se restrinjam à reprodução da ciência de referência e articulem, nesse sentido, as contribuições de outras áreas - sobretudo da Educação - para se consubstanciar. É por isso, entre outros motivos, que Flávia Caimi (2015) assinala que para ensinar História a João, não basta "apenas" entender de História, também é preciso entender de ensinar e de João - haja vista todos os elementos que esse processo interpela e todos pelos quais é interpelado.

Mas no tange que ao segundo fator mencionado, conforme dissemos anteriormente, acreditamos que o conhecimento histórico escolar também tem se diferenciado da historiografia por incorporar discursivamente dimensões políticas e axiológicas de modo mais explícito. Convém ser destacado, entretanto, que não se trata aqui de negar a presença desses elementos na historiografia, toda prática significativa detém parcialidade e, portanto, está permeada por interesses e valores. Além disso, nos últimos anos temos enxergado alguns esforços por parte da historiografia em refletir mais detidamente sobre os usos sociais e políticos desse saber. Um exemplo disso são os trabalhos de Valdei Lopes de Araújo (2017) e Rodrigo Turin (2018), que buscam repensar o papel dos historiadores e historiadoras na contemporaneidade.

Acontece que, enquanto o campo historiográfico buscou se legitimar cientificamente ao longo dos séculos XIX e XX reforçando o que Hayden White (2017) denominou de *passado histórico*[2], o

[2] Isto é, uma versão corrigida e organizada do passado, construída pelos historiadores profissionais modernos, que só existe nos livros e se justifica unicamente pelo caráter disciplinar e erudito, não possuindo qualquer pretensão de assumir uma função propedêutica para a orientação no presente e/ou projeção do futuro (White, 2017).

campo do Ensino de História não se abdicou em reivindicar um potencial indutivo e transformador para a disciplina escolar. Em muitas ocasiões, inclusive, foram justamente essas características que salvaguardaram sua presença no currículo. Vide, por exemplo, as prerrogativas articuladas para se ensinar História durante o Império (formação de um sujeito católico, nacionalista e adepto aos valores monarquicos), ou mesmo às que têm sido utilizadas para fomentar essas práticas nas últimas décadas (formar um cidadão crítico, politicamente participativo e atento às injustiças sociais).

São esses, portanto, os elementos que nos levam a considerar o conhecimento histórico escolar onto-epistemologicamente distinto do conhecimento histórico acadêmico. Mas conforme já sinalizamos, o reconhecimento dessa diferença não sugere uma separação radical entre o primeiro e o segundo, uma vez que "associar o adjetivo escolar ao substantivo conhecimento histórico implica, simultaneamente, reconhecer a especificidade do saber que circula em sala de aula e explorar o caráter comum do substantivo conhecimento histórico" (Martins, 2023, p. 56).

Ademais, assim como Carmen Gabriel e Marcela Castro (2013), entendemos que a ciência de referência cumpre um papel fulcral na produção do conhecimento histórico escolar ao assumir a função de unidade diferencial em meio à *cadeia de equivalências*[3] definidora desse significante, conferindo-lhe determinados *fluxos de cientificidade*, através da mobilização dos conteúdos históricos, ou seja, do "conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado" (Gabriel; Castro, 2013, p. 101).

[3] De acordo com Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985), cadeia de equivalências refere-se ao processo de articulação a partir do qual um conjunto de discursos/identidades diferenciais é aglutinado em torno de um(a) discurso/identidade específica(o) que encarna as demandas desses elementos, servindo como ponto nodal discursivo, e torna-os provisoriamente equivalentes. Convém salientar ainda, que esse processo equivalencial não promove um aniquilamento das diferenças entre as identidades articuladas, mas sim uma mobilização momentânea desses elementos em função das demandas politicamente compartilhadas por eles em um determinado contexto.

Mas assumir a centralidade dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento histórico escolar não significa, conforme assinalado por Marcus Martins (2019, p. 26-7), "operar com a ideia de 'a verdade' em uma perspectiva a-histórica, mas sim assumir o compromisso da escola com o 'valor de verdade', sem reativar sentidos de verdade absoluta e universal". Ou seja, consiste em reconhecer a importância do conhecimento histórico acadêmico para os processos de objetivação do conhecimento histórico escolar sem, contudo, assumir uma posição acrítica mediante os saberes científicos, tendo em vista o caráter precário e contingencial desses discursos e, ainda, "a presença de outras unidades diferenciais – competências, valores, atitudes, outros saberes [...] – na fixação do sentido de conhecimento escolar" (Gabriel; Castro, 2013, p. 101).

Em síntese, o que buscamos expressar nesta breve seção foi que reconhecer o conhecimento histórico escolar como um saber distinto do conhecimento histórico acadêmico possibilita romper com leituras hierarquizantes que tendem a valorizar o segundo em detrimento do primeiro, a partir de critérios exclusivamente historiográficos reforçando, assim, o que Carmen Gabriel e Ana Maria Monteiro (2014) chamam de *mito do descompasso*.

Além disso, a interpretação proposta em torno da noção de conhecimento histórico escolar também possibilita que elementos outros (para além dos conteúdos históricos) sejam incluídos na cadeia de equivalência desse significante sem que sejam, necessariamente, tratados como inadequados. Assim, demandas político-sociais por igualdade e diferença, bem como elementos axiológicos, podem ser tidos como parte do conhecimento histórico escolar, tendo em vista as finalidades especificamente atribuídas à História nesse contexto e sua condição estratégica nas disputas políticas pelos sentidos do mundo (Gabriel, 2017).

Diante desse cenário, as indagações que fazemos são as seguintes: quais sentidos de *conhecimento histórico escolar* estão sendo hegemonizados nas/pelas provas de História do Pism? Quais modos de se relacionar com o conhecimento histórico escolar estão

sendo legitimados pelo vestibular da UFJF? Privilegia-se a memorização dos conteúdos históricos? Oportuniza-se operações interpretativas tipicamente históricas ou mais genéricas? Viabiliza-se a realização de processos inferenciais complexos? Prioriza-se uma abordagem exclusivamente histórica? Possibilita-se a articulação de elementos axiológicos e/ou subjetivos na resolução das questões? Trataremos de explorar esses questionamentos nas próximas seções.

Entre olhares e representações: Possíveis interpretações a partir das provas de História do Pism

A partir de uma ótica mais panorâmica, é importante traçarmos uma pequena exposição para justificarmos nossas provocações referentes às provas de História do Pism, visto que tal avaliação tem contemplado, de forma gradativamente ampla, as mais diversas subjetividades entre os municípios onde a prova é aplicada (Bastos, 2024). Essa presença regional evidencia a intensa participação do vestibular nas disputas pela legitimação de determinadas formas de se relacionar com o conhecimento histórico escolar, demarcando espaços de tensionamentos curriculares, assim como nas práticas docentes referentes à disciplina de História, na região. Partimos da defesa de que essa relação (com conhecimento histórico escolar) parte da interpelação de uma multiplicidade de saberes, logo indagamos: como as provas de História do Pism desejam que o aluno se relacione com o conhecimento histórico escolar? Quais manifestações deste conhecimento elas privilegiam?

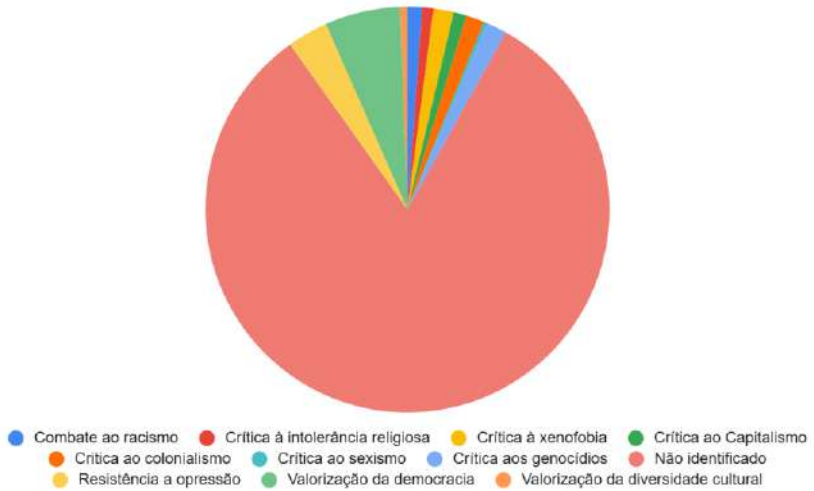
Para mapearmos tal caminho, nossa metodologia se baseia na análise, sobretudo, das categorizações que atravessam o eixo "*Cultura Escolar*"[4], e de que forma este se manifesta na avaliação da

[4] Destacamos a pertinência da escolha deste eixo, pois tal oferece ferramentas capazes de explorar o caráter escolar do conhecimento histórico ministrado nas escolas, sem nos limitarmos à ciência de referência como parâmetro de análise reconhecendo, assim, a presença de outros elementos nesses processos.

UFJF. O referido eixo é composto pelas categorias: *Elementos Axiológicos*, *Exigências Cognitivas* e *Tipos de questão*, que, por sua vez, foram divididas em subcategorias, responsáveis por orientar o mapeamento das questões de História, resultando na construção de gráficos percentuais referentes às duas décadas de aplicação do vestibular que fizeram parte do referido projeto.

A categoria *elementos axiológicos* diz respeito à mobilização (ou ausência) de valores que denotam sentido político, cultural, ético e moral dentro das singularidades deste saber (Plá, 2013). Isto é, refere-se àquelas questões que mobilizam temas como: combate ao racismo, valorização da democracia, resistência à opressão, e etc. Dentro desta categoria, há presente também marcadores como "não identificados" que nomeiam quando uma questão não mobiliza nenhum tipo de valor ou quando não foi possível identificá-lo na estrutura de uma questão.

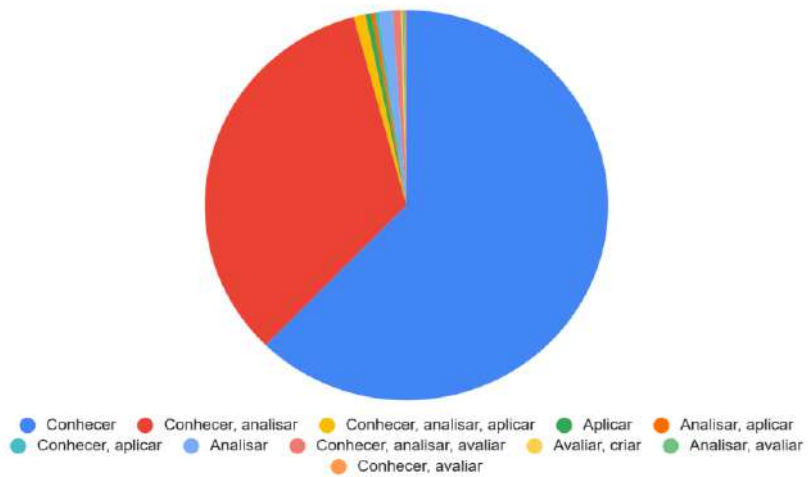
Gráfico 01: mapeamento dos elementos axiológicos nas provas de História do Pism (2004-2023).



Fonte: banco de dados do projeto de iniciação científica intitulado, "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos" (2022-2025).

Buscando evidenciar quais tipos de atividades cognitivas são exigidas pelos comandos das questões, a categoria de *Exigências Cognitivas* foi desenvolvida. Ressignificando as contribuições acerca da "*Taxonomia de Bloom*" (1956)[5] foram concebidas estas subcategorias: *Conhecer*, referindo-se a "pura" articulação de conhecimentos prévios; *Analisar*, referindo-se a uma elaboração mais "complexa" da resposta; *Aplicar*, referindo-se a questões que necessitam apenas de uma interpretação matemática/numérica; *Avaliar*, sendo as questões que articulam a subjetividade do aluno para formular uma resposta; e *Criar*, atinente às questões que exploram aspectos criativos do discente. O gráfico a seguir ilustra os resultados (a partir da instrumentalização das subcategorias citadas) ao longo dos vinte anos de Pism:

Gráfico 02: mapeamento das exigências cognitivas nas provas de História do Pism (2004-2023).



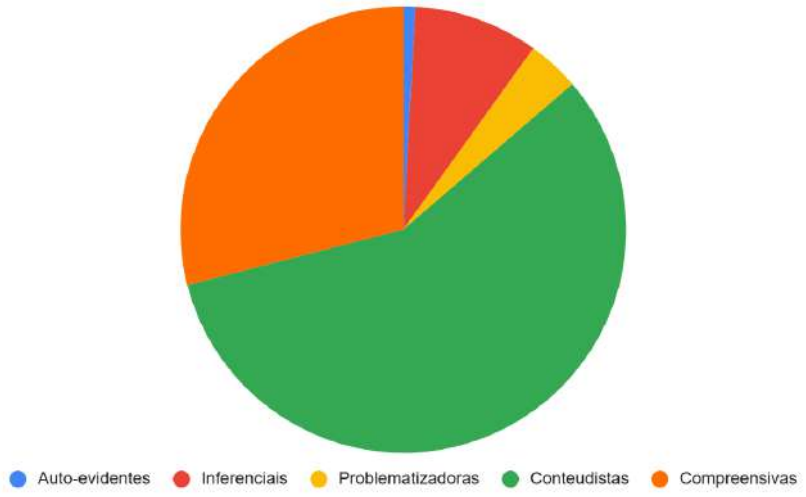
Fonte: banco de dados do projeto de iniciação científica intitulado, "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em

[5] A *Taxonomia de Bloom* se refere a uma ferramenta que busca auxiliar a exposição de objetos ligados aos processos cognitivos durante as práticas de ensino-aprendizagem, sobretudo nas formas de mobilizar conhecimento, competências e atitudes.

processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos" (2022-2025).

Ao tentar evidenciar o processo de identificação da tipologia de cada questão, os *Tipos de questões* se sustentam sobre as noções que norteiam as formas pedagógicas de se explorar determinados conteúdos e temas pelas atividades (Martins, 2019). Desta forma, apresenta-se as seguintes subcategorias: *Auto-evidentes*, sendo as que se respondem em sua estrutura; *Inferenciais*, as que mobilizam apenas interpretações textuais; *Problematizadoras*, aquelas que mobilizam conhecimentos externos articulados com a subjetividade do discente; *Conteudistas*, aquelas que mobilizam apenas conhecimento externos; e *Compreensivas*, sendo as que mobilizam conhecimentos externos em articulação com interpretações textuais. Tais tipos de questão foram distribuídos ao longo desses anos de prova do Pism desta maneira:

Gráfico 03: mapeamento dos tipos de questões nas provas de História do Pism (2004-2023).



Fonte: banco de dados do projeto de iniciação científica intitulado, "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos" (2022-2025).

Os dados apresentados evidenciam as manifestações majoritárias de determinadas maneiras de se relacionar com o conhecimento histórico escolar, visto as discrepâncias entre as disposições quantitativas das subcategorias, desta forma atribuindo espaço para problematizações e provocações, em torno dos sentidos de conhecimento histórico escolar legitimados/ hegemonizados pelo Pism, sendo essa a análise a ser realizada na próxima e última seção do capítulo.

Entre itens e categorias: os sentidos de conhecimento histórico escolar hegemonizados

Em todos os gráficos apresentados, existe a presença majoritária de uma cor sobre as demais. Esse elemento visual possibilita a interpretação de que uma perspectiva sobre *o que é* ou *deve ser* o *conhecimento histórico escolar* é valorizada em detrimento de outras nas provas de História do Pism. Isso se dá porque entendemos que a avaliação como indutora dos currículos de História, constituindo-o e fazendo-o (Martins, 2011). Ainda assim, a presença de outras cores que contrastam com a predominância do rosa (ver Gráfico 1), do azul (ver Gráfico 2) e do verde (ver Gráfico 3) apresentam outras formas de articulação desse saber em processos avaliativos, os quais podemos considerar potentes para criar leituras de mundo comprometidas com a democracia ou não. Ainda assim, a multiplicidade de tonalidades reconhece mobilizações outras que, mesmo que exíguas, desenvolvem outros sentidos sobre o *conhecimento histórico escolar*, potencialmente mais implicados com o compromisso com a alteridade. .

A partir das categorias construídas e quantificadas por meio dos gráficos, nota-se a presença majoritária de questões que reafirmam uma tradição disciplinar vinculada à memorização. As cores dominantes, no caso das *Exigências Cognitivas* e dos *Tipos de Questões*, referem-se às subcategorias que se restringem à mobilização de conhecimentos prévios e externos à prova. A crítica direcionada a esses resultados não se dá pelo uso do conteúdo

histórico na elaboração da questão, mas pela ausência de sua articulação com outras formas de pensar e organizar o mundo. Afinal, como ressaltado por Caroline Pacievitch, Carmen Gil, Fernando Seffner e Nilton Pereira (2019), o campo do ensino de História não descarta as interpretações da História disciplinar, mas possibilita pensar usos e ações a partir dessa ciência de referência.

O "conteúdo pelo conteúdo", portanto, apresenta-se como um problema para a abordagem defendida neste trabalho. No exemplo que trouxemos (ver Imagem 1), é possível notar que o saber se encerra nele mesmo, sem a abertura para outras concepções da aprendizagem em História. Aqui, legitima-se que o *conhecimento histórico escolar* é sobre e pelo passado. Essa questão foi definida, durante o processo analítico, como *conteudista* e tem como exigência *conhecer*. Somado a isso, no que se refere aos *Elementos Axiológicos*, não mobiliza nenhum dos valores definidos (ou outros) de modo explícito, tornando-o *não identificado*. Desse modo, ela se configura como representativa dos desafios na defesa de um ensino de História assumidamente axiológico.

Imagem 1: Questão, sobre História Antiga, que não mobiliza nenhum *elemento axiológico* explicitamente.

02. Sobre o Tribunato da Plebe, criado no início do século V a.C. na Roma republicana, assinale a alternativa **INCORRETA**.

a) Os indivíduos que eram eleitos para essa magistratura passavam a ser oficialmente considerados invioláveis (sacrossantos).
b) Em várias ocasiões, essa instituição acabou sendo ocupada por elementos das camadas mais ricas da plebe, ou mesmo por aristocratas.
c) Sua criação está associada ao contexto das lutas entre patrícios e plebeus, representando uma conquista por parte da plebe.
d) Com o início das conquistas territoriais, sua autoridade foi transferida da cidade de Roma para as principais províncias.
e) Seu poder se expressava, sobretudo, pelo direito de vetar resoluções senatoriais que julgasse prejudiciais à plebe.

Fonte: Questão 2, 2007, Módulo I.

Como mencionado, o Pism apresenta outros itens que mobilizam formas distintas de se organizar a partir das categorias tecidas neste capítulo, apesar da hegemonia de um tipo de questão. Sobre as *Exigências Cognitivas*, podemos afirmar que existe, de forma secundária, o domínio da subcategoria *analisar*, sobreposta ou não. Isso evidencia que, quando não atribuído ao domínio exclusivo da

memorização, o *conhecimento histórico escolar* é vinculado à interpretação de elementos intratextuais. Quando superposta ao *conhecer*, essa exigência, normalmente, parte da compreensão de um processo mais complexo, o qual, por meio da leitura de fontes, solicita o reconhecimento de figuras, cenários ou acontecimentos históricos. No entanto, ao aparecer isoladamente (1,1%) pode remeter somente aos saberes característicos da literatura, gramática e outros elementos da Língua Portuguesa (ver Imagem 2), ainda que mobilize valores importantes como o *combate à xenofobia*.

Imagem 2: Questão, sobre a pandemia do Coronavírus, utilizada para exemplificar itens categorizados como "analisar" no que se refere às *exigências cognitivas*.

QUESTÃO 20 - Analise a charge e em seguida, responda ao que se pede:

CHARGE



A China e o coronavirus. https://www.brasil247.com/charges/charge-a-china-e-o-coronavirus

A partir das reflexões e dos seus conhecimentos, assinale a opção **CORRETA**:

(A) O menosprezo ao novo coronavírus e a xenofobia são estimulados pelos defensores da política e economia global chinesa, que levantam a bandeira do multilateralismo no combate à pandemia.

(B) O coronavírus é um problema de saúde pública mundial dissociado de conflitos políticos e de posicionamentos ideológicos, como a xenofobia e o negacionismo.

(C) A ascensão chinesa à condição de potência econômica e política em nível global gerou uma série de teorias conspiratórias, associando o novo coronavírus a um plano de dominação mundial.

(D) Para os negacionistas e xenofóbicos, o isolamento social é uma estratégia necessária para combater o novo coronavírus, bem como o domínio comunista chinês e sua política imperialista.

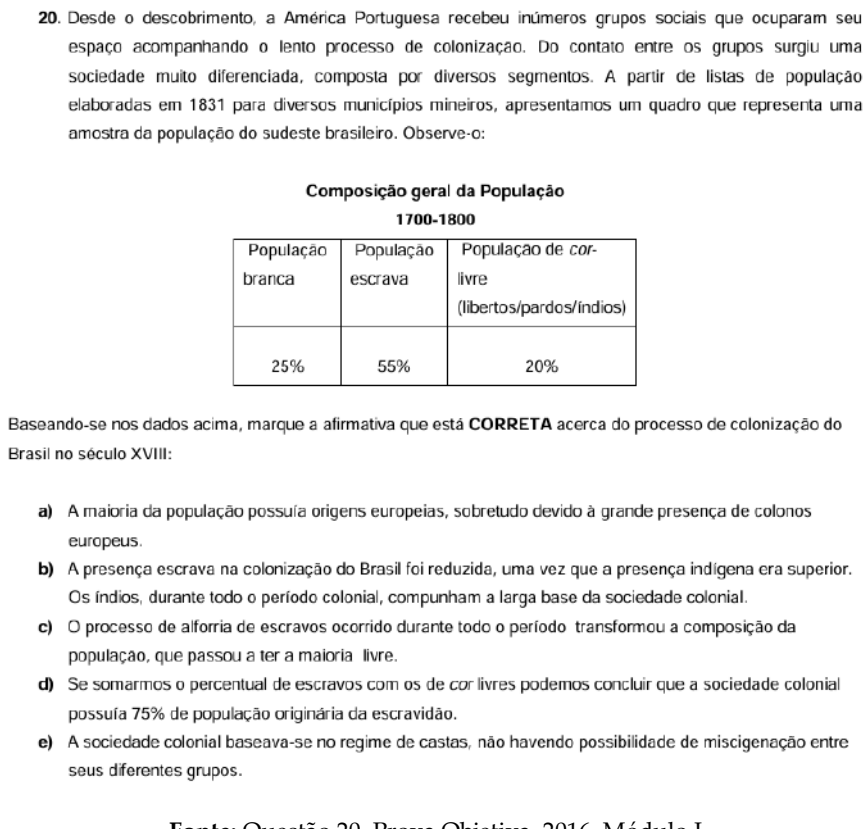
(E) A existência de movimentos nacionalistas radicais impede qualquer tipo de ação conspiracionista e contribui para que as diretrizes da Organização Mundial da Saúde sejam tratadas como prioridade humanitária.

Fonte: Questão 20, Prova Objetiva, 2021, Módulo III.

De modo semelhante, os *Tipos de Questões* também apresentam enunciados e comandos *autoevidentes* (0,9%). Nesses casos, ainda que a questão requeira a leitura e algum nível de interpretação, para alcançar a resposta é necessária a simples transposição de elementos intratextuais (ver Imagem 3). Novamente, o gabarito recorre a saberes atribuídos a outras ciências de referência, como a Matemática. Em ambas as categorias, pode-se perceber a presença, mesmo que minoritária, de questões que podem ser atribuídas a outras disciplinas, mas que fazem uso de fontes e temáticas históricas. Essas formas de buscar *mensurar* o *conhecimento histórico escolar* emergem como novas possibilidades de compreensão de seus sentidos. Contudo, ainda que mobilizem *Elementos Axiológicos* comprometidos com a democracia, questionamo-nos se esses itens integram as especificidades da História disciplinar e ensinada.

Diante disso, podemos afirmar que as provas de História do Pism, durante o intervalo aqui abordado, privilegiam questões *conteudistas*, que não articulam valores de forma explícita e recorrem a conhecimentos externos. A hegemonia dessa abordagem evidencia a permanência da busca de noções de neutralidade e objetividade, as quais, no século XIX, consolidaram-se na busca do reconhecimento científico da História disciplinar. Outrossim, a manutenção dessa tradição nega a especificidade do *conhecimento escolar*, atravessado pelos saberes que circulam em sala, e também do *conhecimento histórico*, encarado de formas mais complexas no presente (Martins, 2023).

Imagem 3: Questão, sobre o processo de colonização no território brasileiro, utilizada para exemplificar itens categorizados como "autoevidentes" no que se refere aos *tipos de questões*.



20. Desde o descobrimento, a América Portuguesa recebeu inúmeros grupos sociais que ocuparam seu espaço acompanhando o lento processo de colonização. Do contato entre os grupos surgiu uma sociedade muito diferenciada, composta por diversos segmentos. A partir de listas de população elaboradas em 1831 para diversos municípios mineiros, apresentamos um quadro que representa uma amostra da população do sudeste brasileiro. Observe-o:

Composição geral da População
1700-1800

População branca	População escrava	População de *cor-* livre (libertos/pardos/índios)
25%	55%	20%

Baseando-se nos dados acima, marque a afirmativa que está **CORRETA** acerca do processo de colonização do Brasil no século XVIII:

a) A maioria da população possuía origens europeias, sobretudo devido à grande presença de colonos europeus.
b) A presença escrava na colonização do Brasil foi reduzida, uma vez que a presença indígena era superior. Os índios, durante todo o período colonial, compunham a larga base da sociedade colonial.
c) O processo de alforria de escravos ocorrido durante todo o período transformou a composição da população, que passou a ter a maioria livre.
d) Se somarmos o percentual de escravos com os de *cor* livres podemos concluir que a sociedade colonial possuía 75% de população originária da escravidão.
e) A sociedade colonial baseava-se no regime de castas, não havendo possibilidade de miscigenação entre seus diferentes grupos.

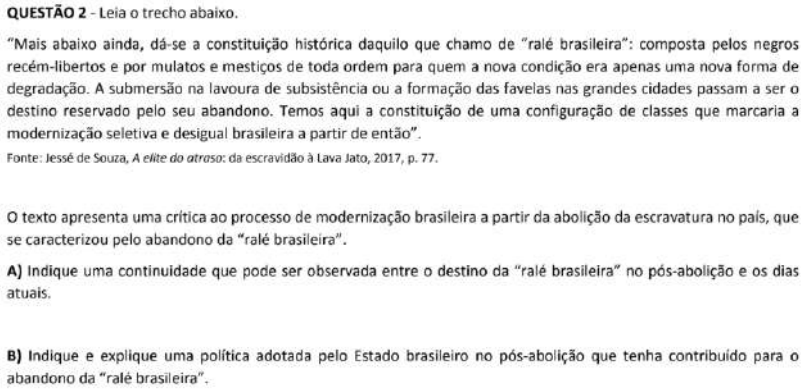
Fonte: Questão 20, Prova Objetiva, 2016, Módulo I.

Essa prevalência não impede que outras *Exigências Cognitivas, Tipos de Questões* e *Elementos Axiológicos* ocupem os mapeamentos. No entanto, elas nem sempre operam com o que defendemos ser constituinte do ensino de História, mas fazem uso de suas temáticas para mobilizar *aplicações* e *análises.* Assim, encaramos dois opostos: o uso exclusivista do conteúdo ou seu descarte. Para Alfredo Veiga-Neto (2012), a vinculação, quase automática, dos conteúdos curriculares a uma suposta educação bancária, criticada por Paulo Freire, ocasionou a "exorcização" da própria palavra

"conteúdo", em uma construção dicotômica característica do pensamento moderno. Nessa perspectiva, existem somente duas alternativas excludentes: reduzir a escola a socialização (conteudofobia) ou a transmissão "asséptica" de conteúdos (conteudismo). Ao contrário, como apresentado por Sebastian Plá (2013), entendemos que o *conhecimento histórico escolar* não é adaptação do que é produzido na academia e possui formas particulares de significação do tempo, mas está vinculado ao conhecimento científico. Entre esses extremos, investimos em sentidos para esse conceito que confiram valor de verdade às produções historiográficas, ao mesmo tempo que reconheçam o *escolar* como espaço de produção de outras inteligibilidades mais plurais do e no mundo.

Ao contrário de utópicas, essas articulações são e foram possíveis nos itens categorizados. Questões nomeadas como *problematizadoras* (3,8%), por exemplo, mobilizam simultaneamente conhecimentos externos e subjetivações do estudante, o que permite a elaboração de respostas autorais reguladas por rigor teórico e metodológico. Nesse exemplo (ver Imagem 4), temos, além do *combate ao racismo*, diferentes temporalidades sobrepostas, o que potencializa o uso do anacronismo controlado e da imaginação histórica (Pereira, Seffner, 2008). Partimos da aposta teórica que, dentro das disputas aqui apresentadas, o caso apresentado se configura como possibilidade auspiciosa de avaliação em História, uma vez que integra os elementos aqui discutidos.

Imagem 4: Questão, sobre o processo de abolição da escravatura no país, utilizada para exemplificar a articulação de diferentes categorias que consideramos potentes na nossa defesa de *conhecimento histórico escolar*.



QUESTÃO 2 - Leia o trecho abaixo.

"Mais abaixo ainda, dá-se a constituição histórica daquilo que chamo de "ralé brasileira": composta pelos negros recém-libertos e por mulatos e mestiços de toda ordem para quem a nova condição era apenas uma nova forma de degradação. A submersão na lavoura de subsistência ou a formação das favelas nas grandes cidades passam a ser o destino reservado pelo seu abandono. Temos aqui a constituição de uma configuração de classes que marcaria a modernização seletiva e desigual brasileira a partir de então".

Fonte: Jessé de Souza, *A elite do atraso*: da escravidão à Lava Jato, 2017, p. 77.

O texto apresenta uma crítica ao processo de modernização brasileira a partir da abolição da escravatura no país, que se caracterizou pelo abandono da "ralé brasileira".

A) Indique uma continuidade que pode ser observada entre o destino da "ralé brasileira" no pós-abolição e os dias atuais.

B) Indique e explique uma política adotada pelo Estado brasileiro no pós-abolição que tenha contribuído para o abandono da "ralé brasileira".

Fonte: Questão 2, Prova Discursiva, 2023, Módulo III.

Fundamentados em Biesta (2017), acreditamos que são as respostas únicas dos sujeitos que possibilitam a aprendizagem como criação ou invenção. Por isso, essas interpelações avaliativas que abrem o espaço de resposta para o diferente e desafiador estabelecem relações mais consistentes nos processos de ensino-aprendizagem em História, dado que reproduzir o que já existe é, consequentemente, uma simples reprodução. No Pism, questões como essas são preteridas, mas não inexistentes. Ao nos aproximarmos de recortes temporais menores e mais recentes, podemos observar o aumento significativo das *problematizadoras*, o que significa mudanças graduais na percepção do *que é* ou *deve ser conhecimento histórico escolar*.

Considerações Finais

Diante do percurso que fizemos até aqui, é possível construir um panorama sobre os sentidos de *conhecimento histórico escolar* hegemonizados na prova do Pism. Iniciamos o caminho pela discussão e defesa epistemológica dos sentidos que consideramos

estruturantes desse conhecimento. Em seguida, por meio das apresentações dos gráficos que compõem o vasto acervo empírico e, a partir deles, podemos perceber a predominância de *Exigências Cognitivas*, *Tipos de Questões* e (a ausência) de *Elementos Axiológicos* que reafirmam tradições do código disciplina da História (Cuesta Fernández, 2009). Entretanto, essa presença majoritária não impossibilitou que outras formas de pensar tal conhecimento fossem constituídas como itens da avaliação, o que, em certa medida, configuram caminhos possíveis que extrapolam questões *conteudistas* de mera reprodução.

Nessa trajetória, debruçamo-nos sobre diferentes articulações. Entre elas, acreditamos que o caminho mais potente seja o que assume um caráter assumidamente axiológico vinculado à ciência de referência, como acontece com as nomeadas *problematizadoras*. Essa defesa se dá pelo estabelecimento de relações mais complexas com as temporalidades e com o pressuposto de que o outro é objeto da História, de forma incontornável (Dallongeville, 2001). Ainda assim, não apostamos em uma substituição mecânica do domínio atual pelas questões que consideramos mais adequadas, mas que, a partir das reflexões que trouxemos neste capítulo, possamos refletir e disputar sentidos de *conhecimento histórico escolar* cada vez mais plurais. Afinal, enfatizamos que as avaliações não se encerram em si e, portanto, interessa-nos apostar teoricamente em práticas que potencializem articulações de criação e invenção.

Referências

ARAUJO, Valdei Lopes de. O direito à história: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. In: *Conversas sobre o Brasil:* ensaios de crítica histórica. 1ed.Salvador: Provisória, v. , p. 191-216, 2017.

BASTOS, Flávio Pereira. *Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História:* uma análise a partir do

Pism. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), 2024.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem:* educação democrática para um futuro humano. 1a ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BLOOM, Benjamin Samuel. *Taxonomia de objetivos educacionais – domínio cognitivo.* Tradução de Flávio Pereira. Rio Grande do Sul: Editora Globo, 1973.

CAIMI, Flávia Eloisa.. O que precisa saber um professor de história? ISSN: 2238-3018. *História & Ensino*, v. 21, p. 105-124, 2015. Disponível em: O que precisa saber um professor de história? | Request PDF. Acesso em: 9 out. 2025.

CHERVEL, André. *La culture scolaire:* une approche historique. Paris: Belin, 1998.

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

DALONGEVILLE, Alain. *L'image du abrabre dans l'enseignement de l'histoire: une experience de l'alterité.* Paris : l'Harmattan, 2001.

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

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura:* as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, 2013. Disponível em: Vista do Conhecimento

escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. Acesso em: 9 out. 2025.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. O significante comum na agenda política educacional contemporânea. *Educação* (Santa Maria. Online), v. 47, p. 1-23, 2022. Disponível em: Vista do O significante comum na agenda política educacional contemporânea. Acesso em: 9 out. 2025.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: Ana Maria Monteiro [et al.]. *Pesquisa em ensino de história:* entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, p. 23-40, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. *Educação Básica Revista*, vol.3, n.2, 2017. Disponível em: v. 3 n. 2 (2017): EBR, v.3, n.2 (2017) Dossiê Ensino de História: diferentes enfoques e perspectivas | Educação Básica Revista. Acesso em: 9 out. 2025.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação,* Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: A cultura escolar como objeto histórico. Acesso em: 9 out. 2025.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy:* towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.

MARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica , 2009.

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

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas. *Fronteiras: Revista Catarinense De História,* v. 41, p. 53-68, 2023. Disponível em: Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas. Acesso em: 9 out. 2025.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (Re)Significando a Avaliação no Ensino de História. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH - Associação Nacional de História,* São Paulo: ANPUH-SP, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino (UEL)*, Londrina, v. 9, p. 1-35, 2003. Disponível em: https://doi.org /10.1590/S1518-70122014000100009. Acesso em: 9 out. 2025.

NASCIMENTO, Hiago Gonçalves Dias do. *Aprendizagem da História:* políticas do tempo em políticas curriculares. Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2025.

PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. A VIDA COMO ELA FOI: produzindo resistência nas aulas de história. *Revista E-Curriculum,* [S.L.], v. 17, n. 4, p. 1626-1647, 19 dez. 2019. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1626-1647. Acesso em: 09 nov. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PLÁ, Sebastián. La ilusión científica de la didáctica de la historia: provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. In: Blázquez, Juan Carlos, Latapí Escalante, Paulina y Torres Salazar, Hugo, *Memoria del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y*

Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre tradición y modernidad, México, Reddieh, 2013, pp. 474-483.

PLÁ, Sebastián; BASTOS, Flávio Pereira; BOMFIM, Marcus. A Ilusão Científica da Didática da História: provocações teóricas sobre o Conhecimento Histórico Escolar. *Educação em Foco*, *[S. l.]*, v. 29, n. 1, 2024. DOI: 10.34019/2447-5246.2024.v29.46792. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/46792. Acesso em: 9 out. 2025.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. *TEMPO* (Niterói - Online), v. 24, p. 168-205, 2018. Disponível em: Visor Redalyc - Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. Acesso em: 9 out. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-2012, maio/ago. 2012.

WHITE, Hayden. *El pasado práctico.* Hayden White. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2017.

Demandas a um currículo em (des)constução

O LUGAR DOS AFETOS NO VESTIBULAR: UMA ANÁLISE DE TEMAS POTENCIALMENTE SENSÍVEIS NO PISM

Maria Beatriz Ragon
Yuri Filó Mota
Hiago Gonçalves Dias do Nascimento

> Desejamos produzir seres frios, calculistas e racionas, em seu ódio e em seu crime, como foi a máquina nazista, ou queremos produzir pessoas sensíveis, capazes de vivenciar e se solidarizar com a dor do outro? Para isso, o Ensino de História seria um excelente instrumento, permitindo que vivenciemos e compreendamos as dores alheias, [...] para que [os nossos alunos] estabeleçam outras relações com o tempo, com o seu tempo, que não seja uma relação de boçal ignorância e insensibilidade (Albuquerque Jr., 2016. p. 40).

A epígrafe acima nos lança uma questão que deve ser, antes de tudo, um compromisso ético do Ensino de História: desejamos um ensino de História que anestesia ou que sensibiliza? Que produz sujeitos insensíveis às dores do passado ou que os capacita a solidarizar-se com as feridas ainda abertas no presente? É a partir deste desafio que o presente trabalho se orienta, investigando como as questões de História do Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) operam sob a lente da sensibilidade. Se o ensino de História é um instrumento privilegiado para compreender as dores alheias, como propõe Durval Albuquerque Jr., então é imperioso perguntar: como os instrumentos avaliativos que balizam o acesso ao ensino superior têm operado essa delicada tarefa?

Este artigo visa, portanto, a um duplo movimento. Primeiro, analisar como as provas do Pism trabalham com temas de suposta

densidade sensível distinta: a Escravidão Transatlântica, um passado cuja violência ecoa visceralmente nas estruturas sociais brasileiras, e o Renascimento, um conteúdo usualmente apresentado sob a égide do progresso e da beleza, distante de uma leitura que mobilize a sensibilidade para suas contradições e exclusões. O objetivo é desnaturalizar a ideia de que a sensibilidade é um atributo inerente a uma temática, demonstrando que ela é, antes, uma construção discursiva e política. Mas retomaremos essa discussão.

Assumindo uma postura epistêmica pós-fundacional, partimos do princípio de que a fixação de sentido e as maneiras de tornar um conteúdo histórico sensível não residem em uma essência do fato em si, mas são politicamente construídas e atribuídas pelas articulações discursivas que realizamos sobre ele (Gabriel, 2023). Ou seja, se uma política curricular como o Pism apresenta algo como "sensível" ou não, não decorre de alguma propriedade intrínseca ao elemento, mas de operações políticas de significação que estabilizam certos modos de ver o passado. Assim, a sensibilização é resultado de práticas discursivas que selecionam, organizam e enquadram eventos, sujeitos e temporalidades dentro de regimes específicos de verdade e memória. Nesse sentido, o Pism não apenas reproduz uma História, mas a produz efetivamente, instituindo relações afetivas, éticas e políticas com o passado por meio dos sentidos que autoriza a circular e daqueles que omite.

Nossa análise se debruçará sobre algumas questões do Pism para confrontar as temporalidades que elas convocam: será que o trauma da escravidão é articulado como um passado que não passa, ou é enclausurado em uma cronologia distante? E o Renascimento, é apresentado como um evento fechado em sua própria suposta grandeza ou aproximado do presente de forma a provocar estranhamento e reflexão? Por fim, ao nos debruçarmos sobre os mecanismos discursivos que acionam ou silenciam a sensibilidade, este trabalho busca compreender que futuros estão sendo imaginados por meio dessas avaliações. Que tipo de relação com o tempo e com o outro está sendo formada no limiar entre o

Ensino Médio e a Universidade? Que afetos são mobilizados nesse processo?

Temas (potencialmente) sensíveis

Retomamos a interpelação contida na epígrafe deste texto, reforçando que não se trata de uma mera escolha pedagógica, mas de um posicionamento ético-político frente ao conhecimento histórico. Que tipos de subjetividades desejamos formar? Reforçamos que compreendemos que a resposta não está dada em nenhuma essência ou fundamento último da História, mas é construída nas práticas discursivas que conformam o ensino. Aqui, defendemos que nenhum conteúdo histórico é intrinsecamente sensível. A sensibilidade não é uma propriedade do passado, mas um efeito de uma produção discursiva, uma atribuição política que depende das articulações temporais e dos enquadramentos éticos que mobilizamos.

Buscando traçar alguns fechamentos provisórios em torno do que estamos chamando de "sensível" no Pism, argumentamos que a distinção entre temas "sensíveis" e "não sensíveis" é, ela mesma, uma construção a ser desnaturalizada. O que chamamos de "passados vivos", que são entendidos como "feridas históricas [que] traduzem-se, assim, em passados presentes" (Ávila, 2023. p. 199), não o são por uma essência trágica, mas porque as narrativas hegemônicas e as práticas de memória os articulam como residualidades que insistem no presente. A sensibilidade, portanto, não reside no fato em si, mas na relação que estabelecemos com ele, nas formas como o currículo, enquanto política de memória (Martin, 2025), permite (ou não) que os alunos experienciem as múltiplas manifestações do tempo.

Nesse sentido, o conteúdo escolar, longe de ser um conhecimento científico neutro, é, como apontam Gabriel e Castro (2014), um conhecimento recontextualizado por meio de seleções e organizações que são, em si, atos políticos. Um currículo implicado com subjetividades que não naturalizam a opressão é aquele que

defeita as memórias consolidadas (Albuquerque Jr, 2012), refigurando-as para incluir as vozes silenciadas e para evidenciar os mecanismos de violação da dignidade humana. Ou seja, importa mais a maneira como relançamos as heranças que herdamos desses passado (Gabriel, 2023), do que a maneira como as articulamos em sala (ou numa avaliação, como no caso do Pism).

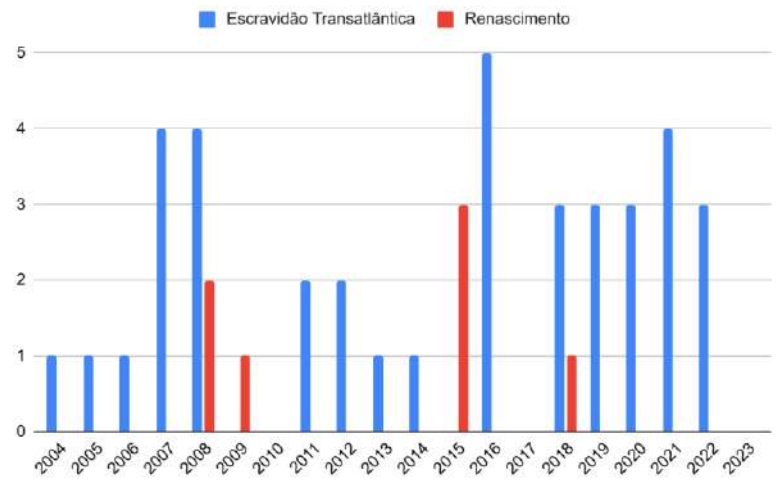
Algumas temáticas, contudo, possuem uma potencialidade sensível mais explícita justamente porque as articulações discursivas que as cercam as constituem como questões socialmente vivas. A escravidão, por exemplo, é um tema paradigmático porque as feridas que representa são reatualizadas em lutas políticas contemporâneas e reconfiguradas a partir de novas demandas que persistem como suas "heranças malditas". Elas exigem uma aprendizagem da experiência (Bondía, 2002), um acontecimento na sala de aula que provoque espanto, indignação e deslocamento, e não a mera transmissão de um "fato" disciplinado e distante.

Portanto, a tarefa do professor de História, a partir deste olhar que propomos, não é a de identificar quais temas são "sensíveis" para, então, abordá-los de forma especial. Mas a de operar deslocamentos nas fixações de sentido já estabelecidas, politizando a relação com todo e qualquer passado. Apostar no currículo como política de memória é assumir o compromisso de que o Ensino de História pode (e deve) operar pela chave da sensibilização, de forma que se construa uma aula de História que provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências (Pereira, Seffner. 2018), pois pensar é, também, uma atividade afetiva: "ela nasce da abertura aos afetos produzidos pelo mundo" (Safatle, 2025). Seu objetivo não é a produção de consensos ou verdades absolutas, mas a criação de um *modus vivendi* em que o debate vigoroso, os agonismos (Mouffe, 2005), o respeito aos direitos humanos e a abertura à transformação pela experiência do outro permitam contribuir para a formação de sujeitos sensíveis, capazes de se indignar com a injustiça e de imaginar um futuro onde a dignidade humana não seja uma exceção, mas a regra.

Escravidão Transatlântica e Renascimento nas provas de História do Pism

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, buscamos analisar como a Escravidão Transatlântica e o Renascimento têm sido abordados nas provas de História do Pism, referentes a todos os módulos aplicados entre 2004 e 2023. Para tanto, realizamos um levantamento das questões do vestibular que versam sobre as temáticas mencionadas e chegamos a um total de 45 questões, conforme é possível observar no gráfico a seguir:

Gráfico 01: Número de questões sobre "Escravidão Transatlântica" e "Renascimento" nas provas de História do Pism (2004-2023)



Fonte: banco de dados do projeto de iniciação científica intitulado, "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos" (2022-2025).

Diante desse cenário, um dos primeiros aspectos que chamou nossa atenção foi a discrepância entre a quantidade de questões que versam sobre as duas temáticas privilegiadas nesta análise: 38

abordam a Escravidão Transatlântica e 07 tematizam o Renascimento. Embora não esteja entre os objetivos deste trabalho discutir as razões para isso, convém destacar que a preponderância de questões sobre a Escravidão pode ser um indicativo de que, na concepção de quem formula as provas, esse tópico possui uma relevância maior do que o Renascimento para os processos de ensino-aprendizagem da História. Tal entendimento faz com que a Escravidão Transatlântica assuma provisoriamente o *status* do que poderíamos chamar de "cânone temático", marcando presença em ao menos uma questão de quase todas as provas investigadas nesta incursão.

Outro aspecto que convém ser destacado, refere-se à periodicidade das questões sobre o Renascimento. Conforme é possível observar, todas elas aparecem no intervalo entre 2008 e 2018, o que indica um processo de tentativa de inserção desse tema como tópico recorrente nas provas de História do Pism ao longo da década de 2010 e, mais recentemente, seu desaparecimento do vestibular. Essa oscilação nos leva questionar se existe um entendimento, por parte dos formuladores da avaliação, de que a "Escravidão Transatlântica" possui uma relevância maior do que o "Renascimento" para os processos de ensino-aprendizagem da História e, consequentemente, para as provas de História do Pism? Se sim, é possível que isso tenha a ver com a influência mais incisiva da Escravidão na formação da sociedade brasileira. Essa leitura, contudo, não passa de uma hipótese que não será explorada neste trabalho, mas que pode, ainda assim, servir de motivação para investigações futuras.

De qualquer forma, considerando, portanto, esses dois aspectos (a discrepância entre a quantidade de questões sobre cada um dos temas e a circunscrição das questões sobre o Renascimento ao interstício 2008 - 2018) decidimos implementar um recorte analítico que nivelasse quantitativamente as questões concernentes aos dois temas e priorizasse, concomitante, aquelas que tivessem sido aplicadas no mesmo período/contexto (visando facilitar a comparação entre elas). Diante disso, optamos por adotar um

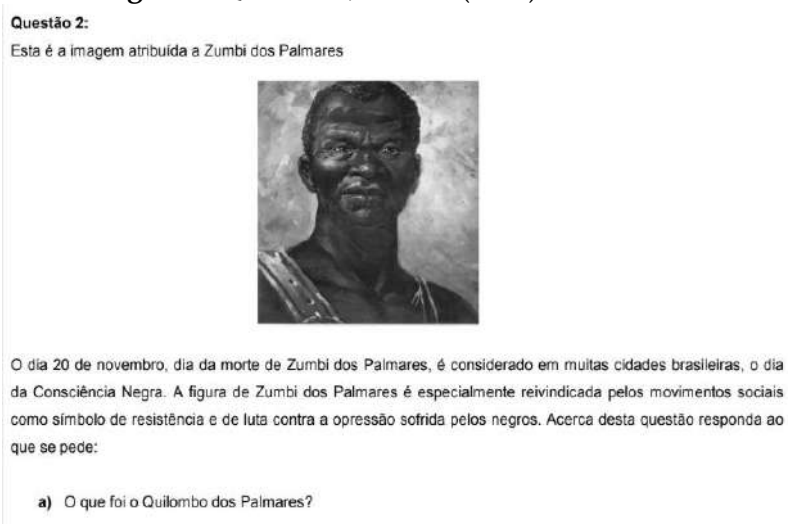
recorte analítico alinhado ao período no qual as questões sobre o Renascimento aparecem (2008 a 2018) contemplando, dessa forma, todas as 07 questões dessa temática e outras 18 sobre a Escravidão Transatlântica. A seguir, estão as interpretações que produzimos a partir da perscrutação desse escopo.

Escravidão Transatlântica

Antes de prosseguirmos com as análises, convém ressaltar que por *Escravidão Transatlântica*, referimo-nos ao processo de tráfico e exploração econômica, política e social de corpos africanos e afrodescendentes (Lovejoy, 2002), que se desenrolou no Oceano Atlântico e nos três continentes que o circundam (América, África e Europa), entre os séculos XVI e XIX. Também vale assinalar que esse mesmo processo serviu como um importante dispositivo de justificativa e manutenção do colonialismo europeu em várias regiões do mundo, gerando impactos econômicos, culturais, políticos, sociais etc., que ressoam até os dias de hoje.

Mas apesar disso, boa parte das questões que versam sobre a Escravidão Transatlântica realiza uma abordagem temporalmente isolada desse tema. Isto é, apresentam-no como sendo um fenômeno historicamente situado em um momento específico do passado, sem explorar (ou permitir que o candidato explore) potenciais relações desse acontecimento com outras instâncias temporais (ou seja: outros passados, presentes e futuros). Dessa forma, a maioria das questões apenas exige que o discente apresente características, causas e/ou desdobramentos imediatos do referido evento, sem tecer elaborações temporais mais complexas a seu respeito. Observe, nesse sentido, a questão 02 (Letra A) do Módulo I do Pism de 2016:

Imagem 1: Questão 2, item A (2016) do Módulo I.



Questão 2:

Esta é a imagem atribuída a Zumbi dos Palmares

O dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, é considerado em muitas cidades brasileiras, o dia da Consciência Negra. A figura de Zumbi dos Palmares é especialmente reivindicada pelos movimentos sociais como símbolo de resistência e de luta contra a opressão sofrida pelos negros. Acerca desta questão responda ao que se pede:

a) O que foi o Quilombo dos Palmares?

Fonte: COPESE, 2025.

Note que apesar do texto-base[1] articular elementos que possibilitam uma reflexão sobre o simbolismo e a representatividade de Zumbi para os movimentos sociais contemporâneos na luta contra o racismo, o enunciado[2] da questão apenas exige que o candidato discorra sobre o Quilombo dos Palmares. Tal exercício inibe conexões/comparações desse evento com outras instâncias temporais e outros contextos históricos. Além disso, contribui muito pouco para provocar uma sensibilização nos discentes a respeito do tema tratado, visto que a simples memorização de características relacionadas ao Quilombo dos Palmares torna-se suficiente para resolver a questão.

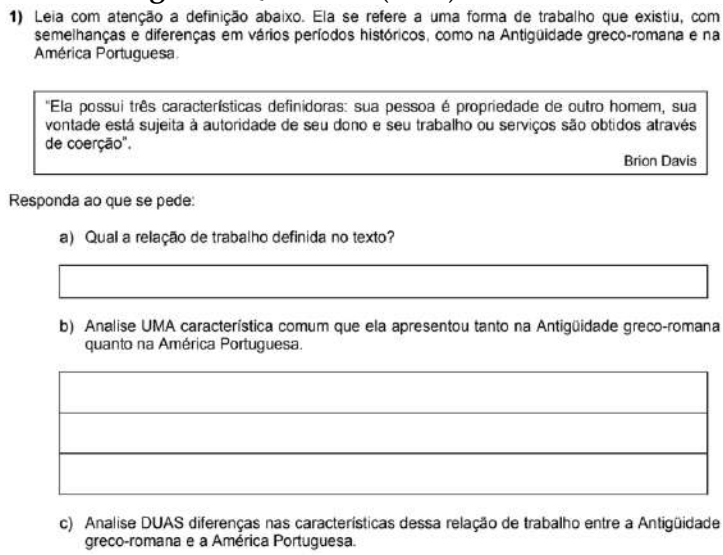
Chamamos atenção, portanto, para o fato de que boa parte das questões que versam sobre a Escravidão Transatlântica ostentam essas características: apresentam-na como circunscrita a um contexto histórico particular e não incentivam um envolvimento

[1] Refere-se ao conjunto de elementos verbais (escritos) e/ou não-verbais (gráficos, mapas, charges, cartazes etc.) que introduzem/contextualizam o assunto a ser tratado na questão e - em teoria - auxiliam na construção da resposta.

[2] Diz respeito à(s) frase(s) que informa(m) a tarefa a ser realizada na questão.

maior dos discentes com as violências e desigualdades inauguradas por esse evento e parcialmente perpetradas na atualidade. Existem, contudo, algumas poucas exceções que possibilitam ao candidato estabelecer conexões e comparações entre a Escravidão Transatlântica e outros contextos históricos. Gostaríamos de destacar, nesse sentido, a questão 01 do Módulo I do Pism de 2008 (imagem 2) e a questão 02 (Letra B) do Módulo I do Pism de 2018 (imagem 3):

Imagem 2: Questão 1 (2008) do Módulo I.



1) Leia com atenção a definição abaixo. Ela se refere a uma forma de trabalho que existiu, com semelhanças e diferenças em vários períodos históricos, como na Antigüidade greco-romana e na América Portuguesa.

"Ela possui três características definidoras: sua pessoa é propriedade de outro homem, sua vontade está sujeita à autoridade de seu dono e seu trabalho ou serviços são obtidos através de coerção".

Brion Davis

Responda ao que se pede:

a) Qual a relação de trabalho definida no texto?

b) Analise UMA característica comum que ela apresentou tanto na Antigüidade greco-romana quanto na América Portuguesa.

c) Analise DUAS diferenças nas características dessa relação de trabalho entre a Antigüidade greco-romana e a América Portuguesa.

Fonte: COPESE, 2025.

Imagem 3: Questão 2, item B (2018) do Módulo I.

QUESTÃO 2 – Analise as imagens e textos abaixo e em seguida responda:



Desembarque de escravos no Cais do Valongo. 1835. Rugendas



Sítio arqueológico Cais do Valongo, Rio de Janeiro, 2017, https://goo.gl/tYzN6E

Trecho 1:

O Brasil foi o destino de pelo menos 40% de todos os africanos que chegaram como cativos nas Américas entre os séculos XVI e XIX. Destes, cerca de 60% entraram pelo Rio de Janeiro, ou seja, quase um quarto de todos os africanos escravizados nas Américas. A cidade do Rio de Janeiro pode ser considerada o maior porto escravagista da história da humanidade, sendo que somente pelo Cais do Valongo estima-se em um milhão o número de africanos cativos ali aportados.

Dossiê de Candidatura Sítio Cais do Valongo, 2016, https://goo.gl/Xb9ADL

Trecho 2:

Pela magnitude do que representa, coloca-se como o mais destacado vestígio do tráfico negreiro no continente americano. O tráfico de africanos escravizados é considerado o maior processo de migração forçada da história da humanidade e seu conteúdo de dor e tragédia faz do Cais do Valongo um sítio histórico de memória sensível. Há, também, outro aspecto relevante que confere autenticidade ao sítio, consubstanciado na reapropriação simbólica que a população local, em especial os afrodescendentes, fazem do cais. Ele é hoje um lugar de memória da dor causada pela escravatura e de celebração da sua herança na construção da nação brasileira.

Dossiê de Candidatura Sítio Cais do Valongo, 2016, https://goo.gl/Xb9ADL

a) A partir da leitura das imagens e dos textos, destaque **UM** elemento da sociedade colonial que se encontra em discussão.

b) Qual a importância de se preservar a memória e a cultura material relacionada ao Cais do Valongo?

Fonte: COPESE, 2025.

No caso da questão 01 do Módulo I do Pism de 2008, perceba que ao solicitar (na letra A) que o candidato identifique as características do fenômeno definido no texto-base (a escravidão), possibilita-se que o discente compreenda os traços intertemporais desse evento, ocorrido na antiguidade e na modernidade, não o restringindo, assim, a um contexto histórico específico. Ademais, ao exigir (nas letras B e C) que o candidato apresente uma característica comum e duas características diferentes da

escravidão nessas duas conjunturas, a questão possibilita que o discente aborde a temática citada estabelecendo comparações e conexões entre sua consubstanciação em dois momentos e contextos históricos distintos.

Tal exercício parece-nos interessante por exigir, como é possível contemplar, articulações temporais mais complexas do que as exigidas por questões que somente solicitam ao aluno apresentar características, causas e/ou desdobramentos imediatos da Escravidão Transatlântica. Gostaríamos de enfatizar, dessa forma, a potencialidade de questões como essa que foi destacada.

Já no que diz respeito à questão 02 (Letra B) do Módulo I do Pism de 2018, ela nos parece auspiciosa por incentivar que o candidato relacione as três instâncias temporais (passado, presente e futuro) em uma única resposta. E isso ocorre porque ao discorrer sobre "a importância de se preservar a memória e a cultura material relacionada ao Cais do Valongo", o estudante poderá mencionar: o papel desse porto como o maior receptor da diáspora africana no mundo; o papel do Brasil como o país que mais recebeu africanos traficados e escravizados no planeta; e a pertinência de se preservar elementos que não permitam que esse evento seja esquecido no presente ou no futuro, dada centralidade que ele possui para a formação do Brasil e para as configurações que o país assume nos dias de hoje.

Essas foram, portanto, as análises que desenvolvemos durante a análise das questões que versam sobre "Escravidão Trasnsatlântica" nas provas de História do Pism, aplicadas entre 2008 e 2018. Por fim, um último aspecto a ser ressaltado, atine ao fato de que apesar das limitações já destacadas (no que diz respeito ao tratado do tempo e à sensibilização dos discentes), boa parte das questões investigadas assinala a participação ativa de diferentes atores sociais nos processos de resistência e abolição da escravidão. Tal característica nos parece auspiciosa por dois motivos: em primeiro lugar, apresenta uma narrativa histórica que se opõe ao discurso patronal e brancocêntrico a respeito do tema - que associa o fim escravidão a uma benevolência da Princesa Isabel e de outros

governantes da época; em segundo, destaca a agência histórica de sujeitos outrora silenciados e tratados como passivos pela narrativa instituidora da memória oficial.

Por fim, gostaríamos de enfatizar que nenhuma das questões analisadas propõe um envolvimento mais profundo - em termos subjetivos - dos alunos com a temática em discussão, o que denota uma despreocupação em sensibilizá-los a partir da *forma* pela qual a Escravidão é narrativamente articulada nas provas de História do Pism. Tal postura nos fornece um indício de quais subjetivações e relações temporais o vestibular da UFJF tem fomentado ao instrumentalizar o tema em questão. Mas esse é um elemento que será retomado posteriormente. Tratemos agora das questões que mobilizam a temática do "Renascimento".

Renascimento

Antes de abordarmos esse segundo grupo de questões, faz-se necessária uma breve explicação do que denominamos "Renascimento". Tornando-se objeto de reflexão histórica somente no século XIX, "Renascimento" seria para muitos autores um período histórico que marca uma renovação filosófica, literária, educacional e artística no Ocidente, e que representa a aurora de novos tempos (Machel; Rodrigues, 2024). Esse movimento é, também, um mito de origem da Modernidade, criado pelos Europeus, a partir de uma certa leitura das transformações iniciadas no campo literário-filosófico no século XIV - que irão se difundir e se reelaborar para as artes - que buscam resgatar valores e tradições de uma Antiguidade Clássica e inventar uma clivagem com um passado "das trevas" (Machel; Rodrigues, 2024).

Nesse sentido, ao direcionarmos nosso olhar para as questões que tratam dessa temática, embora o texto de apoio da questão de 2008 diga que o Renascimento "não se restringe ao campo artístico", identificamos um enfoque no âmbito das artes nas questões sobre a renovação. Para tanto, podemos analisar o

enunciado da Questão 2 do Módulo II do Pism de 2009, e a Questão 1 do Módulo I de 2015, que abordam a temática do Renascimento.

Imagem 4: Questão 2 (2009) do Módulo I



Questão 2: Observe as imagens das duas estátuas a seguir. A primeira é conhecida como Doríforo de Policleto. Seu autor original viveu na Grécia do século V a . C. . A segunda é Davi de Michelangelo, e foi esculpida nos primeiros anos do século XVI d. C.. Ambas representam o mesmo ideal de beleza do corpo masculino.

Doríforo de Policleto

Davi de Michelangelo

Continua ...

Pág. 1 de 8

Fonte: COPESE, 2025.

Imagem 5: Questão 1 (2015) do Módulo I.



Questão 1 - Observe as seguintes figuras e leia o texto a seguir:

Figura 1: Os quatro evangelistas, iluminura de 820. Catedral de Aachen, Alemanha. Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arte_carol%C3%ADngia>. Acesso em: 6 ago. 2014.

Figura 2: Rafael: Madonna Cowper. 1504/1505. NationalGalleryofArt. Washington. Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Renascimento>. Acesso em: 6 ago. 2014.

Figura 3: Michelangelo: David, 1504. Galeriadel'Accademia. Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Renascimento>. Acesso em: 6 ago. 2014.

No final da Idade Média, a Europa Ocidental passou por transformações sociais, políticas e econômicas relacionadas ao desenvolvimento do comércio e das cidades. E, no âmbito da cultura, as cidades italianas constituíam um ambiente propício para a consolidação de um movimento de transformação cultural, o chamado Renascimento.

a) Disserte sobre uma transformação socioeconômica que possibilitou a afirmação da cultura renascentista na Península Itálica.

b) Cite e analise um aspecto da cultura renascentista que entrava em conflito com os ensinamentos da Igreja.

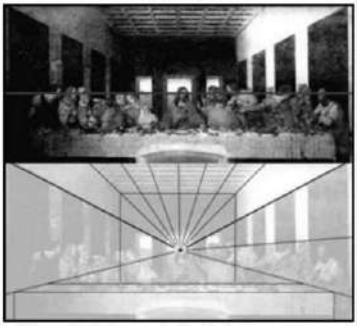
c) Analise um aspecto do Renascimento no âmbito das artes.

Fonte: COPESE, 2025.

Imagem 6: Questão 18 (2018) do Módulo I.

QUESTÃO 18 - Leia atentamente os documentos abaixo:

Documento 1



A última ceia de Leonardo Da Vinci, em seu esquema gráfico indicador do ponto de fuga e linhas do horizonte
Disponível em *https://goo.gl/2kvRg7*

Documento 2



Fotografia de Sebastião Salgado, no Projeto *Outras Américas (1977-1983).*

Documento 3

"Foi no Renascimento que se sistematizou uma forma de representar o espaço real e tridimensional (realidade) partindo de uma abstração matemática que ficou conhecida como *perspectiva*. Na Renascença, quase toda pintura obedecia a esse método de representação. A *perspectiva* era um expediente geométrico que produzia a ilusão da realidade, mostrando os objetos no espaço em suas posições e tamanhos corretos. A *perspectiva* capta os fatos visuais e os estabiliza, transformando o ponto fixo de um observador para o qual o mundo todo converge."
Disponível em *https://goo.gl/814GFE*

Ao comparar os três documentos apresentados, é **CORRETO** afirmar que:

Fonte: COPESE, 2025.

Observe que ambas as questões apresentam uma estrutura que, em seu enunciado, compara obras artísticas do Renascimento com as de outras temporalidades. É importante notar como, na questão de 2015 (Imagem 5), podemos perceber o único momento (letra B), dentro do escopo que analisamos, onde é exigido do aluno uma compreensão do Renascimento para além da dimensão artística. Embora, logo em seguida, já se retorne para o escopo das artes (letra C). Por fim, na questão de 2018 (Imagem 6), observamos o retorno à dimensão artística como exclusiva ao se tratar de Renascimento.

Em suma, a escolha feita de abordar o Renascimento predominantemente a partir de sua manifestação nas artes representa não só uma posição que concede maior relevância dessa dimensão nas transformações culturais ocorridas a partir do século XIV, mas também de que a pertinência desse processo nas relações de ensino-aprendizagem legitimadas pela prova se inscreve nesse âmbito mais específico.

Há outro aspecto que nos chama a atenção. Embora, na maioria das vezes, o Renascimento seja tratado como o passado em si mesmo, sem ecos no presente (com exceção de uma questão que descreveremos mais adiante), há nas questões uma estrutura comparativa entre tempos. Se observarmos, tanto na questão de 2009 (Imagem 4), quanto no enunciado da questão de 2015 (Imagem 5), há uma comparação com artes de outras épocas, Antiguidade e Idade Média respectivamente, por mais que o Renascimento continue como algo pertencente somente ao passado. Já a questão 2018 (Imagem 6), apresenta uma relação entre passado e presente ao exigir que o aluno, na comparação entre a pintura da Santa Ceia e uma fotografia, compreenda que "C) A técnica da perspectiva inventada no Renascimento encontra-se ainda presente em recursos atuais de produção de imagens, tais como a fotografia e o cinema".

O que podemos perceber em comum nessas questões é que, em sua estrutura comparativa, o Renascimento ocupa o lugar de promotor da ruptura com um passado (Idade Média), por meio do resgate de valores greco-romanos, que promoverá um novo momento na história. Sendo assim, não há problematização do próprio Renascimento como conceito, como uma construção do Ocidente. Renascimento se torna um fenômeno homogêneo, em que existia uma unidade nas manifestações artísticas, literárias, filosóficas, ignorando as diversas discordâncias e contrariedades do período, quase que pertencente a uma metanarrativa de evolução, onde a modernidade encontra suas origens.

Por mais que exista mais de uma temporalidade presente nas questões, como analisado, elas aparecem sob a perspectiva da

comparação, isto é, dois períodos distintos em que cabe ao aluno perceber semelhanças e rupturas. Não há uma sobreposição, uma simultaneidade com outras temporalidades e temáticas. Este ponto é muito importante para o presente trabalho, pois, Renascimento e a Escravidão Transatlântica não são necessariamente temáticas completamente apartadas. Essa nova sociedade, essas novas tradições filosóficas, culturais, políticas do Renascimento fazem parte da conjuntura que irá gerar as sociedades escravistas. Com diz Trouillot (2016):

> Aquilo que chamamos de Renascença – muito mais uma invenção, no pleno sentido do termo, do que propriamente um renascimento – introduziu uma série de questões filosóficas para as quais políticos, teólogos, artistas e soldados ofereceram respostas concretas e abstratas. (...), Mas antes e acima de tudo: o que é o Homem? Os filósofos que discutiam este último tópico não se podiam esquivar do fato de que a colonização seguia seu curso ao mesmo tempo em que eles se pronunciavam. Homens (europeus) estavam conquistando, matando, dominando e escravizando outros seres considerados igualmente humanos, ainda que assim fossem considerados apenas por alguns (p.214-215)

Em continuidade, ao abordar o Iluminismo, que segundo Macel e Ribeiro (2024), encontra o Renascimento como mito fundador de sua autoimagem, Trouillot (2016) destaca que:

> O século XVII assistiu ao crescente envolvimento da Inglaterra, da França e da Holanda nas Américas e no comércio escravista. O século XVIII seguiu o mesmo caminho, mas com um toque de perversão: *quanto mais os mercadores e mercenários europeus compravam e conquistavam outros homens e mulheres, tanto mais os filósofos europeus escreviam e falavam sobre o Homem.* (p.215, grifo nosso).

Diante desse cenário, foi possível perceber que as questões do Pism que abordam o Renascimento reforçam uma narrativa histórica centrada no Ocidente, sustentada por uma lógica de linearidade e progresso que busca naturalizar hierarquias civilizatórias e epistemológicas. Ao tratar o período como um marco de ruptura e renovação, as provas acabam por desconsiderar as contradições e as violências coloniais que acompanharam esse

processo, sobretudo sua conexão com a formação das sociedades escravistas modernas. Essa separação temática nos apresenta uma fragmentação do conhecimento histórico, uma forma de neutralização afetiva, na qual o passado europeu é apresentado como sublime e racional, enquanto o passado colonial permanece relegado à dor e à barbárie.

Considerações Finais

Retomando a questão que orientou este trabalho, é possível afirmar que a sensibilidade ocupa um espaço ambíguo no interior das avaliações. Em um primeiro olhar, os afetos parecem restritos a temas considerados potencialmente sensíveis cuja carga histórica e social convoca, de maneira quase imediata, uma dimensão emocional e ética. No entanto, como procuramos demonstrar, a sensibilidade não é um atributo intrínseco a determinadas temáticas, mas um efeito discursivo e político: depende da forma como os enunciados são construídos, das relações temporais que instauram e das experiências que convidam o estudante a viver. Dessa forma, os afetos podem ser tanto mobilizados quanto silenciados por qualquer conteúdo, conforme a posição que ele ocupa nas disputas por sentido e pela memória.

Ou seja, as provas do Pism apresentam alguns modos específicos de mobilizar passados potencialmente sensíveis, que oscilam entre o gesto de reconhecimento e o risco de neutralização. Quando certos sentidos históricos são fixados e alçados à condição de hegemônicos, as narrativas produzidas por essa avaliação tendem a limitar a experiência do passado a uma lógica de constatação e memorização, produzindo sujeitos que apenas reconhecem os eventos, mas não necessariamente se afetam por eles. Essa fixação de sentidos, ao buscar estabilizar o que deve ser lembrado e como deve ser lembrado, pode minar as potências éticas e afetivas do ensino de História, esvaziando sua capacidade de instaurar encontros transformadores entre tempos, sujeitos e memórias.

No entanto, ao sensibilizarmos esses passados, amplia-se a potência de desestabilizar os enquadramentos normativos da História. Assim, a sensibilidade não se refere às emoções individuais, mas a uma forma de relação coletiva com o tempo. Um exercício de escuta e reconhecimento da alteridade que resiste ao esquecimento e à indiferença. Nesse sentido, pensar o Pism como espaço de produção de narrativas é reconhecer que ele também atua na disputa pelos afetos que orientam o ensino de História. As provas, ao selecionarem certos conteúdos e abordagens e silenciarem outros, participam da constituição de sensibilidades hegemônicas: legitimam o que deve comover e o que pode permanecer indiferente. Há, portanto, um desafio ético e político em tensionar tais escolhas, compreendendo que o currículo de História é uma política de memória.

Propomos, então, compreender os passados potencialmente sensíveis como campos de invenção e não de fixação. Em vez de reduzi-los ao trauma, é preciso pensá-los como espaços de co-produção do comum insurgente (Gabriel, 2019), aquele que se constrói pela partilha do inapropriável, pela prática coletiva de lembrar e sentir. Quando o ensino e a avaliação de História se abrem a esses afetos, tornam-se lugares de resistência aos regimes de verdade que tentam estabilizar a experiência do passado e transformam-se em territórios de reencantamento do e com o mundo. Conceber o Pism sob essa perspectiva é compreender que todo conteúdo pode ser sensível, desde que o discurso que o enuncia abra espaço para o afeto e para a alteridade. A Escravidão Transatlântica, o Renascimento ou qualquer outro tema histórico, podem operar como passados potencialmente sensíveis se forem articulados de modo a provocar deslocamentos e a ressignificar memórias coletivas.

A sensibilidade, nesse sentido, não se restringe ao sofrimento ou mesmo aos afetos tristes, mas à possibilidade de reconhecer-se implicado na História, de viver o conhecimento como encontro. Consigo e com o outro. Assim, ao revisitarmos as narrativas do Pism sob a ótica da sensibilidade, percebemos que mais do que

avaliar o domínio de conteúdos, trata-se de perguntar que formas de vida, de memória e de humanidade essas provas ajudam a imaginar. Portanto, o lugar dos afetos nas provas do Pism não pode se reduzir à presença de determinados temas, mas à forma como o exame institui relações entre tempo-memória-sujeitos, capazes de mobilizar afetos que tensionam os modos de compreender o passado e de imaginar futuros.

Referências

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história**.** In.: GONÇALVES, M; ROCHA, H; REZNIK. L; MONTEIRO, A. *Qual o valor da história hoje?* Editora: FGV, Rio de Janeiro. Ano: 2012.

AVILA, Arthur Lima de. Sobre fantasmas e o paraíso (perdido) dos historiadores: breves comentários sobre espectralidade do passado e a história do presente**.** *Esboços: histórias em contextos globais*, [S. l.], v. 30, n. 55, p. 369–383, 2024. DOI: 10.5007/2175-7976.2023.e97358. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/97358. Acesso em: 5 ago. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência**.** *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, 2002.

GABRIEL, Carmen; CASTRO, Marcela. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v 45, n. 31, p.82-110, jan.-abr. 2013.

GABRIEL, Carmen. Aprendizagens em História: que heranças relançar em tempos de incertezas? In.: GABRIEL, Carmen; MARTINS, Marcus; ANDRADE, Juliana. *Aprendizagem e avaliação da História na escola*: Questões epistemológicas**.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2023.

GABRIEL, Carmen. Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente**.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1545–1565, out./dez. 2019.

LOVEJOY, Paul. *A África e a escravidão***:** uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MACHEL, Marília de Azambuja RIBEIRO; Rodrigues, Rui Luis. Renascimento e Humanismo. In: ARAÚJO, André de Melo (et al.). *A Época Moderna.* 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2024. p.345-375.

MARTIN, Fábio. *Produção de memória: o (não) lugar do holocausto brasileiro no currículo de história em Barbacena/MG*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

MOUFFE, Chantal. *On the political.* Canada: Routledge, 2005.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 14–33, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i13.427. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427. Acesso em: 3 out. 2025.

SAFATLE, Vladimir. *A esquerda que não teme dizer seu nome: Um novo livro***.** São Paulo: Planeta, 2025.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história.* Curitiba: huya, 2016.

A PROVA DE HISTÓRIA DO PISM TEM MEDO DO GÊNERO?

Samara Souza Silveira
Kamilly Vitoriano Duizit Delfini
Thayane Ferreira de Freitas

o leitor está a porta
não sabe se entra
ou só espia.
(Marques, 2015, p. 18)

Introdução

Partimos de uma provocação, uma pergunta esboçada em nosso título. Esta pergunta dará o tom deste artigo. Vamos com ela compondo um jogo, uma dança de aproximação e distanciamento. Vamos persegui-la na mesma medida que vamos traí-la, borrá-la, desmontá-la. Para tanto, para que o percurso seja iniciado, convidamos você - leitora e leitor - a ir além da espiadela. Entre pela porta.

Ao entrar, talvez, você possa perceber que não desejamos aqui construir uma resposta binária para nossa pergunta. Construímos um caminho que flerta com a poesia e se inspira nas perspectivas pós-estruturalistas, abrindo mão da compreensão de que o conhecimento e a pesquisa podem e/ou devem performar completude, fixidade, totalidade. Sobre o pós estruturalismo, Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005) argumentam que se inspirar nas perspectivas pós estruturalistas é uma provocação para organizar a pesquisa "por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizar os pontos de chegada, e focalizar suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes", que vão conformando-os – e se conformando – nos próprios "caminhos

investigativo" (Meyer; Soares, 2005, p. 42). Deste modo, compreendemos que a pesquisa se faz no próprio percurso do pesquisar e não através de quantidades específicas de dados e/ou esforços homogeneizantes.

A partir de tais dimensões teóricas e epistemológicas nos debruçamos sobre o Processo de Ingresso Seletivo Misto (Pism) que é uma modalidade de vestibular seriado adotada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no qual os estudantes são avaliados ao longo dos três anos do Ensino Médio por meio de provas anuais específicas. Esse modelo, além de promover uma avaliação gradual dos candidatos, se configura como um eixo estratégico na política de acesso à universidade, visto que responde por aproximadamente 50% das vagas de graduação da UFJF, enquanto o restante é destinado a outros processos seletivos, como, por exemplo, o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Em tese, a significância do Pism, portanto, reside em ampliar a democratização do ingresso ao ensino superior ao oferecer uma alternativa de seleção capaz de contemplar diferentes perfis de estudantes e contextos educacionais, reduzindo a pressão de uma única prova final e fortalecendo o papel da avaliação processual no contexto universitário do Brasil. Isso porque diversos autores discutem que, embora os vestibulares desempenhem uma função marcante na seleção de estudantes para o ensino superior, esses processos também exercem um papel de barreira social, tornando o ingresso universitário um privilégio para poucos e negando o acesso a muitos, sobretudo os de contexto desfavorecidos (Nascimento; Souza, 2025).

Inspiradas pelo livro "Quem tem medo do gênero?" (2024) de Judith Butler, objetivamos provocar problematizações sobre as tramas relacionais entre a prova de História do Pism e o gênero. Para tanto, nos debruçamos sobre as provas objetivas e discursivas do Pism de História dos anos de 2015 a 2023. Estabelecemos nosso recorte temporal inicial sob inspiração teórica em Heloísa Buarque de Holanda (2018), compreendendo o ano de 2015 como um marco, uma espécie de "primavera das juventudes feministas" e dos

debates de gênero. Já o recorte final alinha-se à temporalidade de análise do Projeto de Iniciação Científica "Avaliação e Ensino de História: Articulações entre Cultura Histórica e Cultura Escolar em processos de objetivação do Conhecimento Histórico Escolar em instrumentos avaliativos" (UFJF/CNPq).

Para adentrar no entrelaçamento entre o Pism e o gênero, tomamos o gênero como performativo e emaranhado em dimensões históricas, discursivas e normativas (Butler, 2023) e a partir disso estabelecemos "investigações sobre gênero" (Butler, 2024, p. 22), questionando a partir do desejo de desestabilizar as políticas de identidade de gênero, tensionando os binarismos. Com isso, construímos dois movimentos: torções e tensões. Torcemos as questões da prova de História do Pism que, de maneira recorrente, abordaram debates de gênero como sinônimo para "mulheres" e tensionamos o Novo Programa do Pism (Amorim; Farah; Antunes, 2022) e as possibilidades que surgem a partir dele.

Ao fim e ao cabo de tudo isso, desejamos que a leitora e o leitor saiam instigados, provocados a pensar a prova de História do Pism como um espaço potente para disputar novas formas de pensar e de estar no mundo em que a História das multiplicidades de gênero tenham acesso à esfera do reconhecimento. E em que o ensino de História se emaranhe na problematização do mundo em que vivemos, inspirado pelas dimensões éticas do conhecimento histórico como uma ferramenta importante para a construção da empatia e do encontro com a diferença.

Queridas leitoras e queridos leitores, entrem, então, pela porta!

Provocando desestabilizações: o gênero e a prova de História do Pism

O que tem na bolsa da mulher
[...]
Assim, logo comecei
Dando aquela espiadinha
Quando eu abri a bolsa
Já tinha outra bolsinha

De um couro preto qualquer
Isso é coisa de mulher
Só para botar moedinha.
(Teixeira, 2010)

Saído de uma Literatura de Cordel, escrita e divulgada no estado de Pernambuco, em sua íntegra o texto acima narra o momento em que um homem decide mexer na bolsa de uma mulher. Seu título é provocativo, esboça uma curiosidade, um desejo de definir o que tem na bolsa da mulher. A narrativa discorre sobre os achados na bolsa e vai logo definindo que as coisas encontradas são "coisas de mulher". Ao ler isso, talvez, cada uma e cada um de nós possamos rapidamente construir em nossa cabeça uma imagem representativa do que seria uma "bolsa de mulher".

Em um exercício imaginativo, talvez chegássemos à imagem de uma bolsa cheia de batons, maquiagens e cacarecos para os quais não se sabe bem definir a utilidade. Outra imagem possível seria a de uma bolsa imensa, contendo todos os objetos necessários para aplacar os imprevistos do cotidiano - uma sombrinha, uma blusa de frio, um óculos de sol. São múltiplas as possibilidades imaginativas. E, a partir delas, podemos nos perguntar: Como estas imagens são formadas? O que seriam "coisas de mulher"? Como se define isso? O autor nos diz, por exemplo, que uma bolsinha dentro de uma bolsa é coisa de mulher. Mas será que apenas e exclusivamente mulheres carregam uma bolsinha dentro de uma bolsa?

Tomamos estas provocações como um disparador de problematização (Foucault, 2010)[1], um primeiro verso de composição do texto que se segue abaixo. Um verso que queremos extrapolar, torcer, trair e sujar para pensarmos o gênero por formas outras.

[1] Para Michel Foucault (2010, p.34) problematizar pode ser entendido como fazer uso do direito de "não ter certeza,perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados." Com base em Foucault, entendemos a problematização como um convite para dar um passo atrás, para questionar, para suspender e deslocar o pensamento.

Multiplicamos perguntas e nos comprometemos com o processo de movimentação do pensamento. Rodopiamos com as dúvidas e questionamos, mais uma vez: há como definir o que é de mulher e o que é de homem? Há como fazer isso sem essencializar? Sem estabelecer identidades imutáveis, estáveis? Não nos debruçamos sobre estas perguntas de maneira solitária, uma vasta produção dos estudos feministas nos precede (Hollanda, 2019). Múltiplas formas de pesquisar, com distintos encontros teóricos, já perscrutaram sobre as relações de gênero. Muitas destas pesquisas e elaborações teóricas nos provocam a desestabilizar as simplificações biologizantes e as identidades fixas como as categorias de "homem" e " mulher" e a levar nosso pensamento para além do binarismo. É com tais desestabilizações que queremos misturar nosso rodopio de perguntas.

Se não entendemos o gênero como uma categoria fixa, como o pensamos? Inspiradas em Judith Butler (2023) argumentamos que o gênero é performativo. Com isso queremos dizer que "ele é um certo tipo de representação" (Butler, 2023, p. 39) que não podemos confundir com um sinal de sua verdade e fixidade. O gênero não está pronto, estacionário, definido no mundo. Como explica Butler (2023, p. 39) "o gênero é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero ou outro (geralmente dentro de um enquadramento estritamente binário); a reprodução do gênero é, portanto, sempre uma negociação com o poder". Entendo-o como um campo de negociações, argumentamos que o gênero não é uma marca corporal que recebemos passivamente, há espaços para construir desestabilizações na norma, escapes, formas outras (Butler, 2023, p. 40).

Para elaborar tais desestabilizações sobre as relações de gênero gostaríamos de ressaltar que:

> É inegável o fato que as categorias "mulher" e "homem" mudam histórica e contextualmente. Novas formações de gênero fazem parte da história e da realidade. Ignorá-las ou tentar proibi-las é um esforço inútil para negar uma complexidade viva que certamente não desaparecerá nos próximos anos (Butler, 2024, p.22).

Sendo assim, tomamos o gênero como uma noção aberta, em constante construção-reconstrução-movimento. De modo que possamos aproximar nossa compreensão do 'gênero' de uma "rubrica sob a qual consideramos as mudanças na forma como homens, mulheres e outras categorias afins têm sido compreendidas" (Butler, 2024, p. 22). Como uma espécie de quadro em devir, constantemente incompleto e que guarda sua beleza e potência em sua incompletude. Uma pintura na qual o trabalho da norma opera "mais como um policial ausente ou falível do que como poderes totalitários efetivos." (Butler, 2023. 46). Um quadro que não está pronto, que existe em seu caráter de verbo, como um fazer em movimento, uma abertura que deixa furos por onde novas cores podem emergir.

No entanto, ao pensarmos o gênero como este 'quadro em devir' não conseguimos ignorar as cores sombrias que desejam invadi-lo, surrupiá-lo, interditar seu movimento. Como exemplo disso, podemos citar o "Movimento Escola Sem Partido" que ganhou notoriedade no Brasil há pouco mais de uma década, "construindo um ataque direto às políticas educacionais de gênero" (Roseno, 2017) e tentando transformar questões de gênero em monstros perigosos. Estes severos ataques ao gênero no Brasil incitaram Judith Butler a escrever seu livro "Quem tem medo do gênero?" (2024). A provocação de escrita se deu a partir de sua última visita ao país, em 2017, quando a teórica foi surpreendida com um grupo desordenado que gritava "queimem as bruxas" e que ateou fogo em um boneco que com sua imagem[2].

É a partir do diálogo com esta obra que compreendemos este emaranhamento entre o gênero e o medo. Entendendo que "as vezes, o gênero é encarado como uma ameaça totalitária ou como obra do demônio, e, dessa forma, disseminado como a força mais destrutiva do mundo, um rival contemporâneo e perigoso de Deus, a ser combatido ou destruído a qualquer custo" (Butler, 2024, p. 10).

[2] A narrativa completa da visita e do processo de construção do texto pode ser encontrada nos elementos pré textuais da obra.

E ao se transformar discursivamente em algo tão nefasto, tão destruidor o gênero "absorve uma série de medos e se torna um fantasma totalizante para a direita contemporânea e as variadas condições que de fato dão origem a esses medos perdem seus nomes." (Butler, 2024, p.11). De tal maneira que o caráter aberto do gênero, que entendemos como sua potência, é também - e ao mesmo tempo - a porta por onde penetram fantasmas.

Argumentamos, então, a importância de atacar estes fantasmas, afirmando que a sua desestabilização, talvez, possa significar a vida das múltiplas formas de amar "de viver no próprio corpo, o direito de existir no mundo sem medo de violência ou discriminação, de respirar, de se mover, de viver." (Butler, 2024, p. 15). E como atacá-los? Poderíamos derrotá-los? Exterminá-los? Para nós, a questão entre o gênero e o medo é mais complexa do que um duelo entre forças binárias, entre o bem e o mal.

Gostamos de pensá-la a partir das complexas conexões entre as normas de gênero e a precariedade, "uma vez que sabemos que aqueles que não vivem seu gênero de modos inteligíveis estão expostos a um risco elevado de assédio, patologização e violência" (Butler, 2023, p. 41). De modo que as relações entre as normas de gênero, a precariedade e o medo não são hierarquizáveis, misturam-se em uma trama porosa, pouco transparente e imprecisa. Não nos interessa quem nasceu primeiro, não nos debruçamos em busca de uma origem. Interessamo-nos mais por vislumbrar suas misturas, modificações, imbróglios. Entendendo que são produtoras e produzidas, constituem-se na relacionalidade.

E é por meio desta relacionalidade que desejamos experimentar formas de desestabilizar as normas de gênero, de produzir furos em seus tecidos. Nesta empreitada, tomamos o ensino de História, a aula de História e a problematização como importantes aliados nas aberturas para a constituição de sujeitos outros. Entendendo que os sujeitos também se fazem na relacionalidade, de modo que "estar vivo já é estar conectado com o que é vivo, não apenas além de mim mesmo, mas além da minha humanidade" (Butler, 2023, p. 51). Constituir-se envolve, então, um

constante processo de fluxos, de movimentos internos e externos, de (in)coerências e fragmentações no crisol de relações entre eu e tantos outros (humanos e não humanos).

Tão logo, entendemos que a constituição do gênero e do sujeito são partes de processos emaranhados, complexos, vivos, históricos, relacionais e que podem extrapolar categorias pré-definidas. Nesta complexa teia também se misturam os medos, os conservadorismos e os fantasmas. É retorcido em meio a tudo isso - e com o único compromisso de provocar as instabilidades - que este trabalho deseja se articular como uma "investigação sobre gênero" (Butler, 2024, p. 22) que pode ser entendida como o processo de construção de perguntas que se desdobram em possibilidades de desestabilização das políticas de identidade de gênero, tensionando os binarismos. Queremos, então, através da construção desta investigação, nos debruçar sobre nossa inquietação central: **A prova de História do Pism tem medo do gênero?** Desejamos abrir a questão, provocar o pensamento, promover o deslocamento e chamar a atenção para as imbricadas relações de "saber-poder" (Foucault, 2014) presentes neste debate e salientar a responsabilidade e a potência da Universidade neste acirrado campo de disputas.

Considerando que o Programa do Pism insere-se como uma "política curricular discursiva" (Bastos, 2024) que legitima saberes a serem ensinados em sala de aula do ensino básico, sobretudo naquelas em que os olhares estejam voltados para o ingresso na UFJF. Para elaborar tal afirmação nos inspiramos em Carmen Gabriel (2019), compreendendo o currículo de História como um verbo, um ato de percorrer "que abre possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito - discente e docente - que percorre e age nesse percurso" (Gabriel, 2019, p. 73). Sendo assim, ao consideramos que o Pism se insere como uma política curricular discursiva não o pensamos como um texto fechado e reproduzido integralmente pelas escolas. Defendemos que o encontro entre tal política curricular e as aulas de História se

emaranha na construção de um currículo vivo, que é verbo e movimento e que pode ser atravessado pelo Programa do Pism, mas que não se encerra nele.

Tal emaranhamento não anula certo lugar de poder ocupado pelo Pism - em relação aos currículos, os conteúdos, abordagens e temáticas - diante de estudantes e instituições de ensino que vislumbram aprovações na UFJF. De modo que o histórico de questões e o próprio documento programático podem vir a se transformar em um guia para a preparação das/dos estudantes. Tão logo, consideramos que o programa tem um lugar de poder privilegiado na construção de políticas de currículo e de avaliação no âmbito regional, estendendo-se por cidades do estado de Minas Gerais e do estado do Rio de Janeiro (Bastos, 2024).

Sendo assim, defendemos a importância de questões na prova de História do Pism que se emaranham aos debates de gênero. Argumentamos que a presença de tais questões poderia ser uma abertura oportuna para colocar o gênero na disputa pelos lugares de prioridade nos estudos de centenas de estudantes. Provocando professoras(es), alunas e alunos a pensarem, estudarem e problematizarem historicamente as relações de gênero e os binarismos. Somando-se a processos de desestabilizações das normas. Porque, imbuídos pelo exercício de problematização, talvez, pudessem ter a oportunidade de perguntar sobre como as normatividades se constituíram e assim iniciarem "o processo de não tomar a norma como algo certo, de não deixar de perguntar como ela foi instalada e representada e à custa de quem" (Butler, 2023, p. 44).

Em diálogo com essa nossa defesa enfática, política e teórica, queremos estabelecer uma análise de gênero sobre as provas de História do Pism. Para tanto, nos debruçamos sobre as provas objetivas e discursivas dos anos de 2015 a 2023. Estabelecemos nosso recorte temporal inicial sob inspiração teórica em Heloísa Buarque de Hollanda (2018), compreendendo o ano de 2015 como um marco, uma espécie de "primavera das juventudes feministas" e dos debates de gênero. Ao utilizar essa expressão, a autora busca nomear um conjunto de mobilizações que, naquele período,

ganharam visibilidade pública e produziram uma renovação significativa das pautas feministas no Brasil. Diferentemente de momentos anteriores, marcados sobretudo pela atuação de organizações, movimentos institucionalizados e lideranças já consolidadas, a partir de 2015 observa-se a emergência de coletivos juvenis articulados em redes digitais, capazes de mobilizar grandes contingentes de pessoas em torno de questões relacionadas ao gênero, à sexualidade, à violência contra as mulheres, ao racismo, à diversidade sexual e às desigualdades sociais. Para Hollanda, trata-se de uma reconfiguração do campo feminista, marcada pela ampliação de vozes, pela valorização das experiências situadas e pela entrada em cena de sujeitos historicamente marginalizados nos discursos hegemônicos do feminismo.

Nesse contexto, as redes sociais digitais desempenham papel central na circulação de narrativas, denúncias, campanhas e formas de engajamento político, produzindo novas linguagens de militância e novas maneiras de disputar sentidos sobre corpo, gênero e sexualidade. A chamada "primavera das juventudes feministas" não se refere, portanto, a um evento isolado, mas à convergência de múltiplas mobilizações que contribuíram para tornar essas temáticas objetos de intenso debate público. Tal cenário favoreceu a difusão de vocabulários políticos associados às discussões de gênero e sexualidade, ampliando sua presença nos meios de comunicação, nas escolas, nas universidades e nas interações cotidianas.

Assim, tomar 2015 como marco temporal não significa afirmar que os debates sobre gênero tenham se iniciado nesse ano, tampouco ignorar a longa trajetória dos movimentos feministas e LGBTQIA+ que o antecedem. Trata-se, antes, de reconhecer que esse período representa um ponto de inflexão na visibilidade, na capilaridade e na intensidade dessas discussões na esfera pública brasileira. Nesse sentido, a noção de "primavera das juventudes feministas", proposta por Hollanda, oferece uma chave analítica relevante para compreender as condições históricas que possibilitaram a ampliação das disputas em torno do gênero, do

corpo e da sexualidade, bem como sua crescente circulação em espaços educativos, midiáticos e digitais. Já o recorte final alinha-se à temporalidade de análise do Projeto de Iniciação Científica "Avaliação e Ensino de História: Articulações entre Cultura Histórica e Cultura Escolar em processos de objetivação do Conhecimento Histórico Escolar em instrumentos avaliativos" (UFJF/CNPq).

Cabe ainda ressaltar que tomamos a prova de História do Pism como um instrumento avaliativo, compreendendo que:

> Os instrumentos avaliativos [...], no âmbito dessa disciplina escolar, somam-se a esse desafio na medida em que são eles que, em última instância, vão definir as configurações legítimas desse conhecimento em termos de conteúdos, habilidades, competências e dimensões axiológicas (Bomfim, 2020, p.17).

Por conta disso, perguntamo-nos, quais "dimensões axiológicas" (Bomfim, 2020) perpassam pelas provas de História do Pism? Em outras palavras, quais são os valores intrínsecos às perguntas? Quais caminhos discursivos, em relação ao processo de (des)fazer o gênero, a prova estabelece? São estas as questões que desejamos perseguir no exercício da "investigação de gênero" (Butler, 2024) das questões do Pism que será feito no próximo tópico.

Torções e tensões: a prova de História do Pism sob investigação de gênero

Eu não posso mudar o mundo
Mas eu balanço,
eu balanço
Mas eu balanço o mundo.
(Linhares, 2021)[3]

[3] Trecho da canção "Balanceiro" (2021) de Juliana Linhares,atriz, cantora, compositora e componente da banda "Nordeste Ficção". Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=HoEKYqD1zGM> Acesso em 20 de outubro de 2025.

Ainda que não possamos mudar o mundo, em seus múltiplos emaranhamentos que extrapolam nossa compreensão, ainda assim: estamos convictas de poder balançá-lo. Queremos, então, somar forças na possibilidade de desestabilizar os binarismos e as certezas produzidas pelas normas de gênero. É no embalo deste balanço que nos debruçamos sobre as questões das provas de História do Pism das provas objetivas e discursivas dos anos de 2015 a 2023, recorte temporal definido a partir dos critérios citados anteriormente.

Um caminho percorrido mais pelo fio do desejo de torcer e tensionar o medo do gênero em atravessamentos com a prova de História do Pism (2015-2023) do que pelo dever de descrever minuciosamente cada uma das questões. Começamos, então, pelas torções. Compreendemos o ato de torcer como uma espécie de giro, um deslocamento de algo. Se torço meu olhar: talvez descubra ângulos diferentes, formas outras de investigar sobre algo. Torcemos as questões da prova de História do Pism quando olhamos para elas sob inspiração de Judith Butler e, a partir disso, alguns deslocamentos são produzidos (na pesquisa e em nós).

Entramos nesta empreitada com medo, tememos nos deparar com um eclipse total do gênero na prova de História do Pism no período estudado. Mas em nosso ato de torção argumentamos que não há eclipse: o gênero está lá. Mas como? Argumentamos que, na maioria das questões - seja em questões discursivas ou objetivas; nos módulos I, II ou III; nos diferentes anos investigados - gênero aparece como sinônimo de mulher. Isso ocorre de diferentes maneiras e em articulação com diferentes conteúdos: seja pelo fio dos movimentos sociais e feministas através do tempo[4], pela problematização da divisão do trabalho entre homens e mulheres na sociedade burguesa[5], pela abordagem da ausência de cidadania

[4] Prova de História do módulo III do PISM de 2017. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/vestibular-pism-edicoes-anteriores/> Acesso em 10 de outubro de 2025.

[5] Prova de História do módulo II do PISM de 2017. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/vestibular-pism-edicoes-anteriores/> Acesso em 02 de novembro de 2025.

da mulher na antiguidade ateniense[6] ou através do tensionamento sobre as violências contra as mulheres indígenas[7].

Como não há um eclipse total, podemos dizer que a prova de História do Pism não tem medo do gênero? Talvez sim. Mas construir questões de História em articulação com o gênero significa restringir-se a abordar as múltiplas identidades das mulheres ao longo do tempo e nas diferentes sociedades? Ou ainda, podemos reduzir a construção dessas questões a problematização dos papéis femininos e masculinos nas diferentes sociedades ao longo do tempo? Talvez sim, isso vai variar de acordo com o conceito de gênero com o qual estamos trabalhando.

Para além destas questões levantadas, a questão que mais nos intriga é: quais identidades de gênero a prova de História do Pism eclipsa ao reduzir o debate sobre o gênero às identidades das mulheres ou aos debates binários sobre os papéis sociais e históricos de mulheres e homens? Exclui, em primeiro lugar, a compreensão de que sujeitos generificados se constituem na relacionalidade, na negociação, são antes um rascunho em constante movimento do que uma identidade fixa. Como argumenta Judith Butler (2023, p. 38) "embora o gênero seja representado, repetidamente a representação nem sempre está em conformidade com determinados tipos de norma, e com certeza nem sempre em precisa conformidade com a norma". Dialogando com Butler, podemos argumentar que não há como performar a ausência total da norma de gênero ou sua presença completa. Há algo que escapa, que esbarra, que torce e que abre possibilidades cambiantes que se articulam e tensionam a norma. Partindo de tal argumentação, afirmamos que um conceito de gênero ancorado em identidades fixas parece-nos produzir simplificações pouco

[6] Prova de História do módulo I do PISM de 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/vestibular-pism-edicoes-anteriores/> Acesso em 15 de outubro de 2025.

[7] Prova de História do módulo I do PISM de 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/vestibular-pism-edicoes-anteriores/> Acesso em 23 de outubro de 2025.

frutíferas para a compreensão da complexidade viva das relações de gênero nos diferentes tempos e espaços.

Ao argumentar que o conceito de gênero que atravessa e compõe, majoritariamente, as questões de História do Pism (2015-2023) acabam incorrendo aos binarismos racionalistas, queremos também provocar a compreensão de que há tantas outras identidades de gênero ficando de fora da prova. Ficam de fora aquelas que se constituem nas frestas, nas beiras, nos movimentos precários e intercambiantes, nas fronteiras entre o feminino e o masculino, na busca pela negação do masculino e do feminino. Exclui então as negociações com o regime de inteligibilidade das normas de gênero. Excluindo, assim, um pouco da complexidade que é estar vivo em um mundo histórico-socialmente generificado.

Mas há algo que pode, talvez, modificar este cenário: um novo Programa do Pism. É a leitura deste texto que nos traz às tensões. Mas antes, consideramos importante uma breve contextualização geral desta recente reformulação do Programa. Tal processo foi iniciado em 2021, organizado por áreas de ensino em alinhamento com o Novo Ensino Médio e suas noções de interdisciplinaridade. E mesmo assim buscando manter as especificidades do saber de cada campo do conhecimento, "seguem a observação dos componentes clássicos, convergindo para uma leitura interdisciplinar dos fenômenos políticos, econômicos e culturais da realidade social." (Amorim; Farah; Antunes, 2022). Para tanto, se reuniram em diálogo: grupos compostos por professores da UFJF, professores das redes públicas e particulares de ensino de Juiz de Fora e professores do Colégio de Aplicação da UFJF. Também houve abertura deste processo para a consulta pública. Em 2022 o documento foi publicado, estabelecendo diálogos com as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Novo Ensino Médio, bem como refletindo sobre as singularidades dos saberes.

Dito isso, tensionamos: como será que o gênero é abordado no novo Programa do Pism? Programa novo e/ou medos antigos?

Para rascunhar respostas a estas perguntas, ainda que sejam precárias e contingentes, debruçamo-nos sobre os programas anteriores à reformulação do Programa do Pism (2022) e que se encontram dentro do recorte temporal estabelecido nesta pesquisa[8]. A partir deste processo de estudo e de análise identificamos que, nos documentos de conteúdos programáticos anteriores à reformulação, a noção de "gênero" nem mesmo aparecia nos programas de História dos três módulos. Em contrapartida, no novo Programa do Pism (2022), na parte específica da disciplina de História, a noção de "gênero" aparece na articulação com as noções de "raça" e de "classe social". Argumentamos que tal aparição não é aleatória, é fruto de um campo de disputas que se encontra em constante movimento e que começa a fazer deslocamentos oficiais para abrir a prova de História do Pism ao debate de gênero.

Além disso, ao narrar o novo conteúdo programático de História o Programa faz menção às dimensões que o entrelaçam à BNCC (2017). Mas também vai além da Base ao demarcar o lugar do gênero no Programa de História, tendo em vista que este figura o campo das ausências no texto da Base. Dessa maneira, defendemos que a presença do gênero no novo Programa do Pism pode ser lida como uma provocação ética e política para que a ausência do debate de gênero na BNCC não signifique uma impossibilidade e para que o trabalho com o gênero seja feito nas brechas. Argumentando em diálogo com Anderson Ferrari (2021) que:

> Trabalhar com ensino de História é trabalhar o tempo todo com as relações de gênero, já que nossa história ensinada é centrada na história do homem, branco, católico e heterossexual, de maneira que, ao ensinar a História, estamos ensinando lugares de homens e mulheres e contribuindo para a manutenção de uma sociedade patriarcal, sexista, LGBTfóbica (Ferrari, 2021, p.161).

[8] Estudamos e analisamos, portanto, os conteúdos programáticos das provas de História do PISM de 2015 a 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/vestibular-pism-edicoes-anteriores/vestibular-pism-2019/#pism-2019> Acesso em: 08 de novembro de 2025

Desse modo, o trabalho com gênero no ensino de História não constitui exatamente uma novidade. O que parece emergir como possibilidade renovada é a mobilização dessa categoria para tensionar as normatividades que atravessam os currículos e as práticas educativas. Defendemos que tal movimento pode favorecer apropriações da Base que, ainda que marcadas por tensões, disputas e emaranhamentos, impulsionem as escolas orientadas pelo Pism na direção de currículos mais vivos e diversos. Afinal, como afirma Macedo (2018, p. 32), "o currículo, quando é vida, é bonito, é bonito e é bonito".

Todavia, tal abertura não é uma garantia. Não podemos afirmar que por esta abertura também passa um conceito de "gênero" que se constitui no emaranhamento com a relacionalidade, com a performatividade e que abre mais portas para que as pluralidades de gênero e seus corpos possam também compor a prova de História do Pism. Nada está dado. Tão logo, argumentamos que a abertura e a presença do gênero no Programa traz a possibilidade de que múltiplos sentidos de "gênero" sejam disputados.

Apostando no movimento e na força da disputa para a abertura de novos possíveis: desejamos que este artigo também entre nessa rede de articulações em defesa de que a prova de História do Pism seja constituída por noções de gênero que acolham as múltiplas performances de gênero para além do binarismo. Defendemos que emaranhar a prova de História do Pism com o gênero como uma noção relacional e performática construída histórica e discursivamente (Butler, 2024) pode significar, mesmo que de modo precário e instável, ofertar a centenas de estudantes a possibilidade de se atravessarem com as problematizações de gênero.

Uma oportunidade de, talvez, serem desfeitos pelo outro que "é uma necessidade primária, uma angústia, sem dúvida, mas também uma oportunidade de sermos interpelados, reivindicados, vinculados ao que não somos, mas também de sermos movidos." (Butler, 2015, p. 155). É por acreditarmos na potência desta

possibilidade, deste encontro relacional entre o "eu" e o "outro" que nos interessa construir tensões e torções que provoquem os diferentes leitores, que se relacionam com a prova de História do Pism das mais diversas maneiras, a rascunhar caminhos possíveis para a construção de uma prova que se articule com o compromisso de um ensino de História que deseja "tornar o mundo o que ele ainda não é!" (Pacievitch, 2019, p. 1612). E que tenha como marca o acolhimento empático de histórias, corpos, existências múltiplas e o gosto pelo esticamento do regime de inteligibilidade em negociação com as normas de gênero.

(In)Conclusões: provocações apesar do medo

Medo
[...]
Que o medo de cair
não lhe impeça de voar
Que o medo das feridas
não lhe impeça de curar
Que o medo dos tropeços
não lhe impeça de correr
Que o medo de errar
não lhe impeça de aprender.
(Bessa, 2017)[9]

Afirmamos, no início deste texto, que não responderemos se a prova de História do Pism tem ou não medo do gênero. E queremos encerrar este artigo reiterando a ausência de uma resposta binária. O que desejamos ter esboçado aqui é antes uma desestabilização, um rastro de uma questão que requer atenção e problematização. E a provocação de que a prova do Pism possa ir além do medo ou apesar do medo, torcendo e tensionando dimensões cristalizadas das normatividades de modo a esboçar um ensino de História que celebra as múltiplas formas de vida. Entendendo que "se qualquer

[9] Fragmento do poema "Medo" (2017) do cordelista, poeta e declamador cearense Bráulio Bessa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h3wdaU31vlU> Acesso em 19 de outubro de 2025

um de nós se torna um ideal normativo de uma vez por todas, isso significa que superamos todo o esforço, todas as inconsistências, todas as complexidades, isto é, perdemos alguma dimensão crucial do que é estar vivo" (Butler, 2023, p.46) e que lutar por uma prova de História do Pism que se coloque no lugar ético e político de esticar os regimes de inteligibilidades e produza fissuras nas normas é também lutar por um (E)ensino[10] de História, uma aula de História e um currículo vivos, desejantes e abertos as multiplicidades de gênero.

Nossas (in)conclusões são mais votos desejantes do que fechamentos suturantes. Desejamos que a prova de História do Pism balance o mundo, desestabilizando certezas sobre 'bolsas e coisas de mulher', borrando as fronteiras do gênero sem medo. Contribuindo - a partir do seu lugar de saber-poder nesta complexa teia de influências que atravessam o cotidiano das escolas de Ensino Médio na região em que se localiza a UFJF - para que os currículos e as aulas de História, talvez, expandem seus caminhos para cumprir a sua justa razão de construir um mundo outro.

Referências

AMORIM, Cassiano Caon; FARAH, Beatriz Francisco; ANTUNES, Katiuscia. *Programa PISM*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022

[10] Ao utilizar a expressão (E)ensino de História, mobilizamos simultaneamente dois sentidos que, embora analiticamente distinguíveis, são aqui compreendidos como indissociáveis. Por um lado, referimo-nos ao Ensino de História enquanto campo de produção de conhecimentos, pesquisas, debates teóricos e metodológicos. Por outro, evocamos o ensino de História como prática cotidiana, constituída nas múltiplas relações que atravessam os espaços educativos, os sujeitos e os processos de significação do passado. O uso da grafia "(E)ensino" busca justamente evidenciar essa dupla dimensão, ressaltando que o campo acadêmico e as práticas de ensinar História se produzem mutuamente em um movimento contínuo de interlocução, disputa e reinvenção.

BASTOS, Flávio Pereira. *Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no currículo de história: uma análise a partir do Pism.* 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

BOMFIM, Marcus Leonardo. AVALIAÇÃO DEMOCRÁTICA DAS APRENDIZAGENS HISTÓRICAS: DESAFIOS À DIDÁTICA DA HISTÓRIA. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2020.

BUTLER, Judith. *Quem tem medo do gênero?* São Paulo: Boitempo, 2024

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia***.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética.* Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FERRARI, Anderson. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. *História, histórias,* vol. 9, nº 17, jan./jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. 1984: Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos V*: ética, sexualidade e política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Explosão feminista*: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais***.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MACEDO, Elizabeth. "A BASE É A BASE". E O CURRÍCULO O QUE É?". In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). *A BNCC NA CONTRAMÃO DO PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva***.** Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela F. Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de um filme. In: *Caminhos Investigativos III*. Marisa Vorraber Costa; Maria Isabel Edelweeis Bujes (Org) Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.

PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmen Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. *Revista eCurriculum,* São Paulo, 2019, p. 1604-1625.

ROSENO, Camila dos Passos. *Escola Sem Partido: um ataque às políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil.* 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2017.

SOUZA, Maria Rita Reis dos Anjos; NASCIMENTO, Hiago Gonçalves Dias do. Omissões, heranças e vestígios: implicações ideológicas da branquitude no vestibular interno da UFJF. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 430-449, 2025.

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS BRECHAS DO PISM

Jonas Augusto Silva
Anderson Ferrari

Introdução

Desde sua criação, em 1999, o Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism/UFJF) tem impactado as escolas, especialmente, aquelas localizadas na cidade de Juiz de Fora. Podemos perceber isso a partir de vários aspectos. Desde os mais simples como, por exemplo, a definição do cronograma letivo com término anterior à prova, até os mais complexos, destacadamente os efeitos na definição dos currículos do Ensino Médio. No segundo caso, o impacto se faz de tal forma que produz uma mobilização relacionada à aprovação no Pism. Isso sem deixar de lado a questão política da prova numa concepção de avaliação que vem sendo utilizada para hierarquizar as escolas e fomentar a concorrência. Sendo uma avaliação externa, os resultados do Pism são apresentados publicamente como demonstração de competência educacional. Aprovar um grande número de alunos e alunas virou parâmetro da qualidade de ensino e eficiência pedagógica. Não é raro a exposição de banners imensos na frente das escolas com as fotos dos alunos e alunas e seus resultados no Pism.

Inspirados por Hiago Gonçalves Dias do Nascimento e Marcus Bomfim (2025, p. 3) que defendem que "o currículo/ensino de História tem como função social a formação de identidades", queremos pensar os desafios e as potencialidades do Pism no que se refere às relações de gênero e sexualidade e seus efeitos no currículo do ensino de História. Uma problemática pertinente para o ensino de História diante do cenário político atual que, através de um

discurso conservador, vem demonizando as relações de gênero e sexualidade na educação, colocando em vigor um pânico moral em torno da falácia da "identidade de gênero". Isso tem servido para organizar perseguições a professores e professoras de História, acusados e acusadas de doutrinação. Neste sentido, tomar o Pism e suas potencialidades neste debate é afirmar nosso entendimento do ensino de História como lugar político em que as disputas se efetivam, sobretudo, nos documentos, nas políticas, no currículo, nas práticas escolares, na produção das memórias e nas avaliações.

Estamos considerando que o trabalho com o ensino de História é sempre um trabalho com as construções de gênero e de sexualidade. Segundo Joan Scott (2019), gênero é um organizador social, o que significa dizer que ele está na organização das nossas relações em sala de aula, desde a presença de professores e professoras com seus pertencimentos de gênero e sexualidade até os conteúdos do ensino de História que vem reforçando um tipo de sociedade marcada pela cisheteronormatividade branca.

Portanto, o desafio é entender que relações de gênero e sexualidade estão sendo construídas, reivindicadas, problematizadas ou reforçadas nas questões do Pism. Assim sendo, queremos destacar a força do Pism para propor outro tipo de ensino nas escolas, uma vez que esse tipo de avaliação exerce grande influência nas composições curriculares da cidade de Juiz de Fora e da região. A prova, que consiste em um vestibular seriado que acontece nos três anos do ensino médio, busca selecionar alunos e alunas para os diversos cursos da UFJF. Dessa forma, podemos perceber a importância que o processo avaliativo exerce nos processos pedagógicos dos sujeitos (Nascimento, Turqueti, 2024). Se o ensino de História tem uma função social na formação das identidades, não podemos desconsiderar a potencialidade de uma avaliação como o Pism na inserção de problemáticas identitárias atuais, que tem sido tensionada pelos grupos marginalizados. Assim, podemos pensar essa influência por meio de tensionamentos que se propagam em dois aspectos da construção desses currículos: de um lado as demandas que

emanam do ambiente escolar e do outro os textos curriculares que legitimam e validam leituras de mundo (Martins, 2011). Portanto, pensar o processo avaliativo, nesse caso o Pism, é também pensar quais conteúdos e mobilizações do texto curricular são válidos ou não a partir da prova, mas também pensar as brechas, as rupturas e as resistências possíveis a partir da prova, com destaque em nossa análise para as categorias de gênero e sexualidades.

Assim, nosso propósito é problematizar como as temáticas de gênero e sexualidade são mobilizadas na prova do Pism com foco nas questões abertas. Nossa escolha por esse tipo de questão se justifica pela exigência de respostas escritas pelos alunos e alunas. Porém, não vamos trabalhar com essas respostas, mas com a chave de correção da banca da prova, já que ali podemos verificar o que se espera dos alunos e das alunas quanto às relações de gênero, sexualidade e ensino de História. Para isso, vamos acionar a perspectiva pós-fundacional em nossas análises, uma postura epistêmica que se caracteriza por uma crítica radical aos essencialismos, algo que se aproxima dos estudos de gênero que apostam na ideia de construção do que chamamos de realidade, demonstrando o caráter precário, provisório e contingente das identidades e dos processos de constituição dos sujeitos via linguagem. Uma postura epistêmica que coloca um desafio para o ensino de História, para os currículos e para as avaliações como o Pism, uma vez que essas instâncias de saber-poder deixam de ser entendidas como algo natural, a-histórico para se transformarem em elementos estratégicos e, acima de tudo, políticos, uma vez que são entendidos como resultado das relações de poder e das construções discursivas (Martins, 2023).

Possibilidades de resistências

Trazer para o debate as possibilidades de resistências, no plural, é uma forma de evidenciar nosso argumento de que não basta dizer NÃO aos ataques à democracia e à diversidade cultural que tem marcado o cenário político brasileiro atual e, em especial,

o ensino de História. Há necessidade de construirmos resistências, no sentido foucaultiano do termo, como aquelas comprometidas com a criação. Resistência para Michel Foucault (1988) é parte do poder, é uma força na relação entre saber-poder e deve ser tão inventiva quanto o poder. O filósofo nos questiona: "Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças?" (Foucault, 2023, p.105). E o próprio filósofo é quem nos responde afirmando que as vezes são essas grandes rupturas que nos movem, no entanto, o mais comum é pensarmos em "pontos de resistência móveis e transitórios", enfim, resistências como possibilidades de deslocamentos, rompimentos, reagrupamentos que "percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis" (Foucault, 2023, p.105). Como é possível perceber nesta análise, ele acredita que a maior parte dos processos de resistência produzem brechas e introduzem algo novo. Nesse sentido, a prova do Pism também está permeada por esses processos, mas também interfere neles.

Quando pensamos nas temáticas de gênero e sexualidade na pesquisa em História, precisamos entender os processos que levaram aos questionamentos dos cânones. O movimento da Escola dos *Annales*, que surgiu na França entre 1929 e 1989, teve grande importância na introdução de novas temáticas na História, pois produziu uma aproximação da história com outros campos das Ciências Humanas, como a Sociologia e a Antropologia. Dando origem a Nova História Cultural, permitindo que o historiador olhasse para outras fontes anteriormente desconsideradas, como as fontes orais, memórias, imagens (Silveira, Silva, Ferrari, 2021). Foi a partir desses primeiros movimentos que novos reagrupamentos, como nos provoca Foucault (2023), foram possíveis, introduzindo também os Estudos Feministas, com autoras como Joan Scott, e posteriormente temáticas de gênero e sexualidade.

É importante também reconhecer o papel das demandas dos movimentos sociais que circulam no ambiente escolar produzindo currículos e tensionando os textos curriculares. Sabemos que as temáticas de gênero e sexualidade estão no espaço escolar e de

alguma forma compõem a cultura escolar, seja produzindo perspectivas machistas e lgbtfóbicas ou demandando maior diversidade e respeito. Dessa forma, o ensino de História acaba refletindo essas demandas e tensionamentos, que por sua vez repercute também nas teorizações do campo. Nossa defesa, portanto, é por um ensino de História que incorpore essas lutas e conquistas sociais e se aproxime de um processo educativo dos sujeitos atravessado por esses temas sensíveis, capazes de colocar sob suspeita os sentidos de passado e de presente que nos conduzam a problematizar nossas formas de pensar e agir, ser e estar no mundo. Mais importante que saber História, é possibilitar que os alunos e alunas façam coisas com esse saber.

Quando analisamos o Conteúdo Programático do Pism é importante salientar algumas especificidades. Até 2023 o programa seguia um conjunto de temáticas que foi modificado e repensado, gerando o novo Conteúdo Programático. Porém, como o Pism é um vestibular seriado e, portanto, acontece nos três anos do Ensino Médio, sua implementação seguiu de forma gradual. Sendo assim, quem fez o Pism I com o conteúdo antigo, seguiria até o III com o mesmo (UFJF, 2022). Essa questão se faz importante quando analisamos o novo conteúdo programático e percebemos que a abordagem de gênero e sexualidade está totalmente concentrada no programa do Pism III. Ou seja, se o novo programa foi iniciado em 2023, apenas em 2025 os alunos farão o Pism III com a nova atualização do texto, que prevê os seguintes conteúdos que abordam temática de gênero e sexualidade:

7. Mundo contemporâneo

d) **Minorias sociais** contra a exclusão social e política - Conhecer a atuação de novos segmentos sociais na cena política brasileira, **sobretudo mulheres, LGBTQIA+**, negros e indígenas; - **Compreender a importância da efetivação da igualdade de direitos para parcelas importantes da população, historicamente excluídas**; - Discutir problemas sociais estruturais da sociedade brasileira que precisam ser superados para a diminuição da miséria e da desigualdade de oportunidades; - **Tomar consciência da necessidade de respeito às populações marginalizadas**; -

> Refletir sobre as potencialidades e os riscos das redes sociais. (Programa Pism, 2022) *(grifos nossos)*.

Como é possível observar, há uma preocupação em aglutinar as diferentes lutas sociais contemporâneas, relacionando-as às lutas pelos direitos humanos e democracia. As temáticas de gênero e sexualidade são introduzidas como resultado da sociabilidade do espaço público, não por acaso, o movimento das mulheres e LGBTQIA+ é entendido como minorias sociais. A proposta é que os alunos e alunas sejam capazes de conhecer a atuação desses grupos como uma luta contrária à exclusão social e política. Com isso podemos dizer que há um investimento num tipo de ensino de História como aquele que nos possibilita ampliar os horizontes e projetar outros projetos de sujeitos e de nação, e não simplesmente que ele confirme desigualdades. Entretanto, como destacado anteriormente, até a escrita desse texto, essa seção do conteúdo programático ainda não foi utilizada nas provas. Isso nos leva a pensar que as questões que buscaram abordar esse tema, até a data de publicação deste capítulo, utilizaram-se de brechas e resistências, mas não só, pois também produzem suas condições de possibilidade.

Relacionando com o conceito de resistência (Foucault, 1988), os processos de disputa pelo currículo produzem remodelações e resistências necessárias para pensar outras narrativas e temáticas. Segundo Foucault (1988) é a nossa possibilidade de resistir que faz da resistência parte da relação de poder, visto que não há resistência sem liberdade e transgressão. Ao analisar a relação dos alunos e alunas com as escolas, como um tipo de sociabilidade no espaço público, Fernando Seffner (2019, p. 23), vai afirmar que um dos "seus objetivos é viabilizar condições para que alunos e alunas se interroguem sobre sua própria historicidade. Ou seja, se percebam como produzidos por processos históricos e inserções sociais". Com isso é importante perceber que não há ensino de História sem liberdade do pensamento e as possibilidades de transgressão com o que somos. É esse o sentido de problematização para Foucault que defendemos como função do ensino de História: o "pensamento não

é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir (...)" (Foucault, 2006, p. 231-232). Compromissado com as problematizações e com a liberdade do pensamento, não há outra forma de conceber o ensino de História senão como aquele marcado pela transgressão como possibilidades de resistências inventivas.

As aulas de Histórias são brechas, resistências, espaços sociais públicos em que os alunos e alunas são provocados e provocadas a se entenderem como resultados de tempos históricos e que isso não significa (ou não pode significar) aprisionamentos. Ao contrário, as aulas conduzirão os alunos e alunas a trabalharem com as mudanças do tempo e com as temporalidades, tomando para si a tarefa de pensarem o tempo presente na relação com as heranças perigosas e indesejáveis para projetarem outros futuros. É essa potência do ensino de História que tem incomodado as forças conservadoras de matriz religiosa, que tem reagido de forma reacionária. Não se trata aqui de resistência das forças conservadoras, mas de reação, visto que a resistência é inventiva e a reação é conservadora. A resistência quer pensar uma vida nunca antes pensada, enquanto a reação é a manutenção e a conservação contrárias às mudanças e que temem as transformações. Isso tem gerado disputas em torno do ensino de História e sobre as avaliações. Há uma vigilância do que é levado como conteúdo para sala de aula e tem composto o currículo da disciplina História, assim como há uma tentativa de controle do que está presente nas avaliações. Com o Pism não é diferente. Dessa forma, a referida prova também ocupa papel central nas disputas curriculares em Juiz de Fora e região.

Quando buscamos no antigo conteúdo programático[1] que vigorou até o ano de 2022, quando foi atualizado, pouco

[1] O conteúdo programático do Pism passou por diversas modificações ao longo do tempo. As mais significativas remontam o ano de 2001, no segundo ano de edição do vestibular e o ano de 2016. Porém, foi em 2022 que o programa sofreu sua maior reforma.

encontramos de forma explícita da temática de gênero e sexualidade, sendo o seguinte trecho, uma possível abertura para trabalhar esse tema:

> 15. Brasil: do fim do Estado Novo ao Golpe militar de 1964 - Refletir sobre todo processo que resultou na democratização da política brasileira a partir dos últimos anos do Estado Novo. - Compreender a evolução política e econômica do Brasil no período. - **Conhecer as principais manifestações culturais e sociais ocorridas no período**. C1; C2; C5; C6; C9
> 17. O Brasil da ditadura militar (1964-1985)
> - **Apreender as características políticas, econômicas, sociais e culturais do período.**
> - **Identificar os movimentos de contestação que contribuíram para o declínio do regime**. C1; C2; C4; C5; C6; C9; C10
> 19. O Mundo contemporâneo O fim do modelo socialista soviético e a crise no Leste europeu Globalização e Neoliberalismo Guerras e Conflitos contemporâneos
> - Refletir sobre a desagregação do bloco socialista, a crise na URSS e suas repercussões sociais e políticas. - Entender o processo da globalização, seus reflexos, suas implicações no terreno científico e tecnológico e os impactos no mundo do trabalho. - **Identificar os principais conflitos contemporâneos**. C1; C2; C4; C5; C6; C9; C10 (Programa Pism, 2024) *(grifos nossos)*.

Podemos pensar que os trechos que tratam sobre questões culturais, movimentos de contestações e "Conflitos contemporâneos", ocupam um espaço de possibilidade para introduzir temas subalternizados, como os temas de gênero e sexualidade. São as brechas de um programa que não diz explicitamente sobre as relações de gênero e sexualidade no ensino de História, mas que nos permitem leituras nas entrelinhas. Identificar essas brechas e introduzir os temas da área de gênero e sexualidade é a força da resistência inventiva. Quando a prova Pism traz questões de gênero e sexualidade mesmo que isso não esteja explicitamente recomendado no programa do Pism, ela interfere nos currículos das escolas, ela potencializa as brechas nas escolas, ela investe na relação do ensino de História com o social e com o compromisso de mudança, enfim, ela participa da disputa política em torno do currículo.

As partes que grifamos na citação acima representam brechas a partir da problematização das condições históricas de emergência dos movimentos sociais como o de mulheres e o LGBTQIA+. Essa leitura exige um olhar aguçado e um compromisso com o professor de História para os temas sensíveis e para trabalhar essas temáticas na sala de aula, mesmo que não estejam explícitas no programa do Pism. O que queremos dizer com isso é que ao colocar questões de gênero e sexualidade na prova, valendo-se dessas brechas, resistindo às tentativas de silenciamentos, a banca está assumindo um entendimento de ensino de História.

A questão, portanto, não é simplesmente pensar os limites do ensino de História, se ele serve ou não para a relação dos sujeitos com a cidadania. O que está em jogo quando se traz gênero e sexualidade neste cenário de transição democrática é pensar as condições históricas que permitem a emergência desses sujeitos e seus projetos de sociedade e de cidadania. Essas não são relações óbvias e tampouco neutras. Há uma carga política na decisão de trazer discussões de gênero e sexualidade para esse período histórico. Portanto, buscamos procurar se essas temáticas têm aparecido na prova, mesmo que o conteúdo não prescreva abertamente essas temáticas. Optamos por analisar apenas as questões abertas, por sua possibilidade mais ampla de resposta, mas também analisaremos os "espelhos de resposta", que funcionam como um guia de correção para os professores e para as professoras. Sendo assim, fomos buscando, desde sua criação, questões que abordassem elementos de gênero ou sexualidade no Pism III, visto que nos baseamos na possibilidade de abordagem dessa temática pelo conteúdo programático. Encontramos, então, apenas duas questões, uma de 2017 e outra de 2020.

As Questões: que gênero e que sexualidade?

As duas questões se utilizam de imagens dos movimentos sociais surgidos em momentos de disputas políticas. Trata-se de manifestações de rua, entre as décadas de 1960 e 2000. Elas

mobilizam temas, enunciados e conceitos pertencentes a diferentes formações discursivas e distintas épocas históricas. Na questão do módulo III do Pism 2017, é o movimento das mulheres que é o tema central.

Imagem 1: questão 2 do Pism 3 de 2017

QUESTÃO 2 – Observe as duas imagens abaixo e, em seguida, responda ao que se pede.

MANIFESTAÇÃO NOS ANOS 1960



Disponível em:https://fichacorrida.wordpress.com/2014/11/02/marcha-das-vadias-perde-at-para-a-marcha-das-vadias/ Acessado em 18/09/2016.

MANIFESTAÇÃO NOS ANOS 2000



Disponível em: https://www.emaze.com/@AZZIWRC/feminismo. Acessado em 18/09/2016.

a) Identifique a principal reivindicação de cada um dos movimentos sociais apresentados em cada uma das duas imagens.

O candidato deve ser capaz de identificar que, na década de 60, o movimento feminista tinha como principal reivindicação o seu direito de ir para as ruas, na luta pela igualdade de gênero, demonstrando que esta reivindicação era ao mesmo tempo cultural, política e social. Nos anos 2000, a principal reivindicação é o combate a violência contra a mulher.

b) Em diálogo com as imagens e com seus conhecimentos, identifique e analise UMA continuidade e UMA ruptura entre os movimentos sociais dos dois períodos históricos das imagens.

O candidato deve ser capaz de identificar como uma continuidade a permanência da luta das mulheres na organização do movimento feminista, analisando que é um movimento que vem se consolidando, ganhando força e sendo endossado por homens e mulheres em favor da igualdade de gênero, demonstrando que a desigualdade é uma construção social. Como ruptura, o candidato deve identificar que o momento político é outro, com maior liberdade para as manifestações de rua, num período democrático em que a luta pelos direitos passou a ser contra a sociedade machista, a violência contra as mulheres.

Fonte: Copese (2025)

Imagem 1: Imagens contidas na questão 2 do Pism 3 de 2017

Manifestação nos anos de 1960 Manifestação anos 2000



Fonte: Copese (2025)

Embora o tema seja o mesmo, ou seja, a presença das mulheres, de forma organizada nas ruas, reivindicando mudanças, há uma marcação de descontinuidade nessas manifestações, marcada pela forma de apresentação dos corpos femininos na rua, pelos enunciados nos cartazes e pelos conceitos utilizados. É esse jogo entre as continuidades e as descontinuidades que marca a relação entre as duas imagens e que estão presentes também nos enunciados da questão. Na letra A – "Identifique a principal reivindicação de cada um dos movimentos sociais apresentados em cada uma das duas imagens"[2] – a competência é simples, solicitando que o aluno e a aluna sejam capazes de identificar as reivindicações presentes na imagem. A habilidade exigida diz da leitura de imagens, buscando nos enunciados presentes nos cartazes para identificar as condições históricas de emergência de tais reivindicações. Essa primeira questão, concentrada na identificação, exige uma leitura de imagens e, portanto, uma comparação entre os corpos e suas formas de ocupar as ruas. São mulheres que estão nas ruas em tempos diferentes, com reivindicações distintas, mas mais importante que isso, rompendo

[2] Prova de História do Pism de 2017 módulo III, disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2016/08/PISM-III-HIST%C3%93RIA_REFER%C3%8ANCIAS-CORRE%C3%87%C3%83O.pdf.

com o que se espera para o gênero feminino como restrito ao espaço da casa, privado e com um comportamento passivo.

Na letra B – "Em diálogo com as imagens e seus conhecimentos, identifique e analise UMA continuidade e UMA ruptura entre os movimentos sociais dos dois períodos históricos das duas imagens" – a competência não se limita a exigir dos alunos e alunas a identificarem, mas a analisarem as relações entre os dois movimentos, deixando mais claro a cobrança quanto ao jogo entre as permanências e as rupturas que marcam o conhecimento histórico. Não se trata apenas de leitura de imagens, mas de um investimento numa aula de História que trabalhe com as temporalidades e com os sujeitos como resultados de continuidades e descontinuidades.

Essas exigências aparecem nos descritores da chave de correção das questões, que são divulgados logo após o término da prova e que orientam a correção. Estabelecer essa chave de correção e divulgá-la é parte da avaliação. Reforçando nosso argumento central na relação do Pism com as definições curriculares e as aulas de História, acreditamos que a definição desses critérios de correção acaba interferindo nas ações dos professores e das professoras de História, que passam a introduzir imagens e novos temas nas suas aulas, se interessando e se dedicando a trabalhar com leitura de imagens e incorporando ou reforçando princípios e objetivos do ensino de História, tais como o trabalho com as permanências e rupturas.

Na chave de correção dessa questão encontramos como resposta ideal para a questão A: "o candidato deve ser capaz de identificar que, na década de 60, o movimento feminista tinha como principal reivindicação o seu direito de ir para as ruas, na luta pela igualdade de gênero, demonstrando que essa reivindicação era, ao mesmo tempo cultural, política e social. Nos anos 2000 a principal

reivindicação era a violência contra a mulher"[3]. Para a questão B a exigência e por uma análise mais aprofundada: "o candidato deve ser capaz de identificar como uma continuidade a permanência da luta das mulheres na organização do movimento feminista, analisando que é um movimento que vem se consolidando, ganhando força e sendo endossado por homens e mulheres em favor da igualdade de gênero, demonstrando que a desigualdade é uma construção social. Como ruptura o candidato deve identificar que o momento político é outro, com maior liberdade para as manifestações de rua, num período democrático em que a luta pelos direitos passou a ser contra a sociedade machista, a violência contra as mulheres".

Duas questões que propõem um tipo de aluno e de aluna que pressupõe um tipo de professor e professora, de tal forma, que a prova do Pism não diz somente de uma avaliação para discentes, mas também para docentes, em relação. Apostar que "o candidato seja capaz de", demonstra que tipo de ensino de História se espera, como aquele que seja capaz de dar conta de um desafio ao mesmo tempo pedagógico e político, que promova uma problematização do que temos como realidade e que faça os alunos e as alunas a questionarem os sentidos de presente e de passado, colocando sob suspeita as concepções naturalizadas da História. A aposta, portanto, é pela ampliação do compromisso democrático do ensino de História.

Estamos analisando um processo seletivo de ingresso numa Universidade pública federal, laica e gratuita e essas características que marcam essa instituição não estão ausentes na sua principal forma de ingresso. Com isso queremos dizer que a avaliação se torna um processo delicado porque tem como tarefa conhecer e avaliar o que os alunos e alunas estão aprendendo, o que significa que o Pism é uma forma de avaliar não somente a escola, mas como

[3] Referência correção da prova do Pism módulo III do ano de 2017, disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2016/08/PISM-III-HIST%C3%93RIA_REFER%C3%8ANCIAS-CORRE%C3%87%C3%83O.pdf

o ensino de História tem contribuído para que os sujeitos se entendam como produtos históricos e com inserção social no seu contexto. Neste sentido, a prova de História dialoga com o que a área de Ensino de História tem preconizado a respeito da função da escola, como espaço público. A escola e a Universidade como espaços públicos não têm e não devem ter compromisso com os saberes que são aprendidos no âmbito familiar e, tampouco no interior das igrejas (Seffner, 2019). A escola é a inserção das crianças no espaço público e isso significa ensinar como se lida com as diferenças nos espaços públicos, além de ser o momento de entrar em contato com os valores democráticos e republicanos. Assim como na escola, a Universidade é o momento de ampliar esse contato com a produção de conhecimento com valor científico e que combata o senso comum e os saberes dogmáticos. Esse investimento não diz somente como um trabalho a ser realizado já na Universidade, mas também como um quesito para a entrada neste espaço de conhecimento.

Se na questão do Módulo III do Pism 2017, os movimentos sociais são o tema principal, com destaque para os movimentos feministas em diferentes momentos históricos, na questão do mesmo módulo no ano de 2020, a relação estabelecida ocorreu entre dois movimentos distintos: o negro e o LGBTQIA+. Ela, então, traz duas imagens para análise:

Imagem: questão 4 do Pism 3 de 2020

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE PROCESSOS SELETIVOS
PISM 2020 – 2º Dia – Módulo III – Área: Humanas

QUESTÃO 4 - Observe as imagens abaixo:

Imagem 1
Manifestação contra a repressão a travestis e homossexuais no centro de São Paulo, 1980.



https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/01/repressao-contra-homossexuais-na-ditadura-militar-brasileira.html

Imagem 2
Manifestantes marcham por igualdade racial em frente ao viaduto do Chá, em São Paulo (1978).



https://esquerdaonline.com.br/2019/04/06/resistencia-negra-a-ditadura-no-brasil/

A) Analise uma contribuição dos movimentos sociais no processo de redemocratização do Brasil.

B) Estabeleça uma relação entre as duas fotografias e as atuais reivindicações políticas dos movimentos Negro e LGBTTI.

Fonte: Copese (2025)

Imagem 1: Imagens contidas na questão 4 do Pism 3 de 2020

Manifestação de travestis e homossexuais



Manifestantes marcham por igualdade racial



Fonte: Copese (2025)

As imagens buscam representar duas manifestações de movimentos sociais ocorridas no Brasil durante o final da década de 70 e início da década de 80, uma com foco nos direitos de pessoas travestis e homossexuais e outra de pessoas negras. Assim, a questão busca representar os diversos agentes que lutavam pela democracia e direitos humanos no contexto da redemocratização no Brasil. Na letra A – "Analise uma contribuição dos movimentos sociais no processo de redemocratização do Brasil."[4] – o enunciado propõe que o aluno e a aluna relacionem as imagens a partir dos textos presentes nos cartazes, juntamente com o contexto político do período da ditadura e emergência dos movimentos sociais. Dessa maneira, consegue-se perceber as diversas formas de luta por direitos, bem como seus cruzamentos e pautas comuns.

A letra B – "Estabeleça uma relação entre as duas fotografias e as atuais reivindicações políticas dos movimentos Negro e LGBTTI." – provoca os alunos e alunas a pensarem sobre a continuidade dessas lutas no presente, relacionando com as dinâmicas vividas e percebidas por eles atualmente. Portanto, estabelece uma relação entre o passado e o presente para pensar as

[4] Prova de História do Pism de 2020 módulo III, disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2019/12/PROVA-PISM-2020-DIA_2-M%C3%93DULO_III-HUMANAS.pdf

lutas sociais e, como já defendemos, busca apostar em uma noção de ensino e aprendizagem de História que vá além de um eruditismo do passado, mas possibilite que os alunos e alunas façam algo com o conhecimento, pensando suas formas de ser e estar no mundo.

Como guia de resposta para a questão A o seguinte texto é proposto: "A organização dos movimentos sociais no final da década de 70 e 80 pode ser entendida como uma reação dos grupos sociais às opressões que marcaram a ditadura. A mobilização desses grupos foi importante para inserir reivindicações para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que influenciou as discussões para a constituição de 1988."[5]. Na letra B a resposta busca pensar a relação proposta pela questão: "Os dois movimentos lutavam e lutam por uma sociedade livre do preconceito e da discriminação. Ainda hoje a pauta de reivindicação dos dois movimentos é uma luta por menos opressão e discriminação que atingem as pessoas dessas identidades, que reflita em questões práticas como acesso e permanência na educação, empregabilidade e direito a vida."

A lógica de construção das questões no Pism 2020 segue a mesma adotada em 2017, ou seja, uma primeira que foca no trabalho com as imagens e uma segunda em que a centralidade está na análise do contexto de produção das manifestações. Nas duas questões o que se espera é que os alunos e alunas entendam que os sujeitos são resultado de processos históricos e que suas inserções dizem da compreensão de si como sujeitos históricos. Com isso, o que a prova parece tentar avaliar é como os candidatos e as candidatas se percebem como resultado desses movimentos. De imediato podemos constatar que as duas questões seguem diretrizes do ensino de História, ou seja, o trabalho com as

[5] Referência correção da prova do Pism módulo III do ano de 2020, disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2019/12/PISM-2020-DIA-2-P3-HUMANAS.pdf

transformações sociais e políticas advindas e organizadas por sujeitos em diferentes contextos históricos.

Em se tratando da aproximação do ensino de História com a temática da resistência, como é o foco da nossa problematização neste capítulo, podemos dizer que as duas questões reforçam a ideia de que resistir não é algo novo e que os movimentos sociais são produtos de contextos históricos específicos. Se resistir não é algo novo na sociedade, tampouco é no ensino de História, de maneira que a organização dessas questões numa prova que impacta o currículo e a concepção de História nas escolas é uma forma de induzir a conduta e o ensino de História na cidade. As lutas dos movimentos feministas, negro e LGBTQIA+ se aproximam pela defesa dos direitos civis, reconhecimento e cidadania e, sobretudo pela defesa de um futuro que não pode significar repetição, manutenção de desigualdades, como as forças conservadoras pretendem.

As duas questões que destacamos para análise produzem resistências na forma de abordar os temas propostos visto sua falta explícita no conteúdo programático até 2023 e nas provas até 2025. Portanto, Caroline Pacievitch, Carmem Gil, Fernando Seffner e Nilton Pereira (2019) nos ajudam a pensar como as resistências se manifestam nos processos educativos. Assumindo que resistência é uma categoria central para pensar produções de novas possibilidades de ação e existência nos currículos e espaços escolares, os autores apostam que ela deve ser pensada também a partir da ideia de criação. Para os autores, a partir da leitura de Foucault, as resistências se caracterizam por sua inventividade, novidade e criação. Apostar nessa criação e invenção em momentos difíceis, se faz potente para resistir no ensino de História (Pacievitch, et al., 2019).

Os currículos e os processos avaliativos se transformam em um espaço possível para resistir. Como afirma Pacievitch et al. (2019), temos enfrentado constantemente reações conservadoras com relação a temas de gênero e sexualidade, que têm produzido movimentos reacionários como o Escola Sem Partido, propagando

que na escola estaria sendo ensinado a "ideologia de gênero". Porém, apesar de suas limitações, provas de vestibulares como o Pism, por terem um caráter em muitos momentos prescritivo aos currículos da educação básica, podem servir como um elemento de validação da abordagem desses temas. Com isso, produzindo brechas possíveis para que esses temas adentrem o ambiente escolar se utilizando de discursos tradicionais, como o de "passar na prova".

Considerações Finais

A formação docente em História é compreendida como um processo contínuo, que se constrói tanto nas experiências acadêmicas quanto nas vivências em espaços de atuação social, como os movimentos feministas e LGBTQIA+. A prova do Pism participa deste processo contínuo de formação docente, ela implica essa formação já que exige que o professor e a professora reconheçam brechas no programa do Pism para trazer para o debate as questões atuais, aquilo que nos constitui na relação entre passado e presente e, sobretudo, que dizem de um projeto de sujeito e de Nação compromissado com a resistência inventiva. O desafio da prova do Pism parece ser esse, ou seja, promover reflexões sobre temas históricos e sociais relevantes — como a luta das mulheres pelo direito ao voto, as diferentes configurações familiares e o ensino da história da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, as organizações e reivindicações do movimento LGBTQIA+ —, em consonância com as leis que tornam esses conteúdos obrigatórios. Essa articulação entre teoria, prática e postura crítica diante do que estamos chamando de realidade reforça a importância de um ensino que reconheça as múltiplas vozes e experiências históricas, desafiando perspectivas tradicionais e excludentes. Um ensino que nos conduza a colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir, ser e estar no mundo. A avaliação do Pism é este espaço de percepção sobre que tipo de sujeito que o ensino de História está produzindo.

Nesse sentido, o ensino de História nas suas articulações com gênero e sexualidade é proposto como uma abordagem que questiona a falsa neutralidade de gênero, raça e classe presente nas narrativas históricas e nos currículos escolares. Ele se compromete com a transformação social, ao problematizar o patriarcado, o racismo e a cisheteronormatividade que estruturam a sociedade. Assim, ensinar História a partir de uma perspectiva de gênero e sexualidade significa não apenas rever o passado, mas compreender as lutas e demandas atuais — como os direitos trabalhistas, reprodutivos e corporais das mulheres — como parte de um processo histórico em movimento. Essa concepção amplia o papel do ensino de História, fazendo dele um espaço de reflexão crítica e de construção de sujeitos conscientes de suas responsabilidades sociais e políticas.

Referências

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1*: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; J.A. Guilhon Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas, Fronteiras – *Revista Catarinense de História*, n. 41, p. 53-68, 2023.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (Re)Significando a Avaliação no Ensino de História. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. *Anais* do XXVI Simpósio Nacional da

ANPUH - Associação Nacional de História, São Paulo: ANPUH-SP, 2011.

NASCIMENTO, Hiago Gonçalves Dias do.; BOMFIM, Marcus. "Entrando com os pés na porta": branquitude e processos de subjetivação no currículo/ensino de História. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 23, p. 1-27, 2025. Disponível em: http:// educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v23/1809-3876-curriculum-23-e69602.pdf Acesso em: 16/out/2025.

NASCIMENTO, H. G. D. ; TURQUETI, L. R. O. . Um passado ensimesmado: breves reflexões acerca das temporalidades hegemonizadas nas provas de História do PISM. *Anais* da XL Semana de História da UFJF, v. 1, p. 40-51, 2025.

PACIEVITCH, Caroline et al. A VIDA COMO ELA FOI: produzindo resistência nas aulas de história. *Revista E-Curriculum*, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 1626-1647, 19 dez. 2019. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1626-1647. Disponível em: https://lume.ufrgs.br /handle/10183/204107. Acesso em: 22 out. 2025.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista*: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 49-82.

SILVEIRA, S.; SILVA, B.; FERRARI, A. POR UM ENSINO DE HISTÓRIA FEMINISTA. *Educação em Foco,* [S. l.], v. 26, n. Especial, 2021. DOI: 10.34019/2447-5246.2021.v26.34784. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/34784. Acesso em: 28 out. 2025.

SEFFNER, F. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A. (orgs.) *Cartografias da pesquisa em ensino de história***.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 21-42.

RELIGIÃO NO PISM: UMA MATÉRIA DE IDENTIDADE SOCIAL PARA CONTEXTOS DE ENSINO DE HISTÓRIA

Flávio Pereira Bastos

A temática não é nova. Tanto para o campo dos Estudos de Religião e da Teoria da História como para a área do Ensino de História, a temática *religião* atrai diferentes[1] formas de atenção. Comumente, as pesquisas concentradas nessa temática apresentam trabalhos significativos acerca da pluralidade das experiências religiosas como expressão histórica, cultural, política, educativa e epistêmica de instituições, comunidades, povos ou indivíduos (Almeida, 2019; Junior; Reimer, 2023; Oliveira *et al*., 2024; Riga, 2022; Stern; Ecco, 2024). Tais trabalhos têm girado em torno de discussões sobre as particularidades humanas das experiências de fé religiosa com "seres transcendentes", associando-as, de modo mais incisivo, a uma sensibilidade semântica e axiológica em torno de seus respectivos "agentes religiosos" (Bastos, 2024, p. 14-24).

Entretanto, neste capítulo[2] proponho uma perspectiva distinta de abordar a temática *religião*, considerando-a um conteúdo escolar

[1] Conferir a *website* das revistas acadêmicas Plura, da Associação Brasileira para Pesquisa e História das Religiões (ABHR); História Hoje-ANPUH/Brasil; Cehir-UNICAMP; History & Theory; Past & Present; Rever-PUC/SP; Numen-UFJF; Caminhos-PUC/GO; Horizonte-PUC/MG; Interações-PUC/MG; Religare-UFPB; Ner-UFRGS; Ilha-UFSC; Recherches de Science Religieuse (RSR); 'Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones-UCM; Fondazione per le scienze religiose Giovanni XXIII; Zeitschrift für Religionswissenschaft (ZjR).

[2] Para além da minha inserção no GEPACEH, a motivação para a escrita deste capítulo também está relacionada ao momento de defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação em História (Bastos, 2021). Após apresentar um panorama histórico da constituição disciplinar da "História das Religiões", sugeri a implementação de um "componente" ou "habilidade" curricular voltado para o âmbito profissional da História das Religiões, em

que se entrelaça sistematicamente com outros assuntos do ensino de História como matéria de identidade social, especialmente em suas implicações axiológicas associadas a processos de subjetivação discente. Isso implica explicitar que a intenção aqui não consiste em menosprezar os trabalhos voltados para o que denominamos academicamente de *História [Cultural] das Religiões e Religiosidades* quando articulada com a História escolar, embora esse nexo permaneça passível de tensionamentos.

A hipótese deste trabalho relaciona-se à percepção de que, no espaço-tempo em que ocorrem as aulas de História - por meio da aplicabilidade de seus respectivos programas curriculares e recursos pedagógicos -, a temática *religião* não obteria um status de "autonomia" ou "especificidade" curricular no que se refere ao ensino e à aprendizagem relativos à diversidade de religiões. E, caso o obtivesse, a tendência de um "enviesamento catequético" poderia tornar-se realidade. Tal autonomia, inclusive, tem sido sistematicamente disputada por outras áreas de conhecimento em relação ao campo disciplinar de Ensino Religioso (ER) na educação básica. Por isso, penso que os métodos, abordagens e empiricidades em torno dos sentidos e significados *entre*, *nas* e *para* as práticas espiritualizadas correspondentes às religiões estejam mais na alçada da Ciência da Religião do que na do Ensino de História (Bastos, 2019; Costa, 2019; Figueiredo, 2022, 2023; Huff Júnior, 2020; Stern; Costa, 2018).

O objetivo, portanto, reside em discutir a temática *religião* como uma identidade social passível de ser subjetivada[3] por

consonância com a área de conhecimento da disciplina de História na BNCC. Composta por um historiador e um cientista da religião, a banca examinadora formulou uma indagação decorrente da minha sugestão: por que, por exemplo, não propor também uma "História Econômica"? Hoje, eu acrescentaria: por que não sugerir, entre outras possibilidades, uma "História do Ateísmo" ou uma "História da Vida Privada"? Relato esse momento formativo como forma de reconhecer problemáticas curriculares recorrentes em torno de temáticas como *religião*.

[3] Dizer que *religião* é passível de processos de subjetivação discente também significa reconhecer que a subjetivação pode ocorrer "religiosamente", isto é, forjada e defendida sob razões religiosas em contextos de ensino de História.

estudantes, em virtude de seu potencial de implicação na axiologização das suas razões de ser nas relações sociais por meio de narrativas históricas de uma política curricular, tal como o Pism (Gabriel; Monteiro, 2014; Nascimento; Martins, 2023; Souza; Nascimento, 2025; Werneck, 2024). Uma política curricular que se configura com potencial de interferência nas relações de ensino-aprendizagem na escola por meio do ensino de História.

Quanto à orientação metodológica, apresento duas questões de História do Pism, a fim de demonstrar uma possível problematização acerca de *religião* como matéria de identidade social "subjetivável". Noutras palavras, discuto possibilidades de subjetivação de estudantes que se tornam capazes de responder aos conhecimentos históricos escolares que lhes são apresentados em contextos da História que se pretende ser ensinada e aprendida em sala de aula (Albuquerque Júnior, 2016; Biesta, 2017; Pereira, 2024a, 2024b; Martins, 2021).

Situada em uma periodização quadripartite de "História Geral" no Pism[4] de História, a temática *religião* tem se mostrado um marcador da *diferença* ao apontar para uma construção de identidade social por meio da diversidade das formas humanas de conectar-se política e culturalmente com dimensões "transcendentes" de determinada fé religiosa. No Pism, esse

Contudo, nesses contextos, penso que a seguinte reflexão é pertinente: ainda que tais subjetivações sejam assim constituídas e justificadas em sala de aula, elas permaneceriam igualmente sujeitas a desdobramentos sociais para além da esfera da religiosidade.

[4] No âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação, realizei um levantamento analítico das questões (objetivas e discursivas) de História relacionadas à temática religião entre 2004 e 2025, identificando 139 itens. Esse quantitativo corresponde a 19,3% do total de 719 questões analisadas. Em termos proporcionais, isso significa que, em um conjunto de 20 questões de História distribuídas nos três módulos do Pism, estima-se uma incidência aproximada de quatro questões por edição relacionadas à temática religião. Nesse conjunto, identifiquei questões que ora mobilizam conteúdos diretamente vinculados a fenômenos religiosos, ora acionam categorias, vocabulários e referências a "assuntos religiosos" – seja no texto-base, no enunciado ou no gabarito –, ainda que inseridos em temáticas mais amplas da disciplina. Ver: Bastos (2024).

possível olhar para a construção de uma identidade social tende a estar vinculado à institucionalização e à sociabilidade de práticas religiosas em diferentes contextos e períodos históricos, permitindo que estudantes reflitam sobre como essa temática pode ser apropriada "nessa ou naquela direção, conferindo [...] historicamente esse ou aquele significado" (Benatte, 2014, p. 68) mediante as narrativas históricas apresentadas.

Em meio a tais contextos e períodos históricos, compreendo que uma perspectiva histórica sobre *religião* não está necessariamente acomodada à identificação e difusão de como as identidades e os sentidos das crenças são produzidas "religiosamente" *por* um agente religioso *para* determinados processos de escolarização (Dillmann, 2018; Moura; Santos, 2024; Moura; Uzun, 2021; Nechi, 2011). Nosso ponto de vista é outro. Trata-se de conceber as narrativas históricas produzidas sobre *religião* pelo Pism como uma construção identitária constantemente moldada e subjetivada no mundo social por diferentes sujeitos sociais (Burity, 2008; Pierucci, 2006; Ysseldyk *et al*., 2010).

Posto isso, talvez importe uma nova indagação: não seria este um modo simplificado de ver a temática *religião*? As motivações e os sentidos teológicos das ações religiosas não seriam problematizados nas aulas de História? Acredito que a existência dessas aporias faz parte de qualquer escolha teórico-metodológica, a qual implica a exclusão de outras alternativas interpretativas. Assim, este trabalho não busca negar o potencial de interferência de sistemas teológicos, textos sagrados, dogmas, doutrinas, rituais e cosmovisões explicativas nas práticas espiritual-religiosas. Deslocada para o âmbito do Ensino de História, a temática *religião*, do ponto de vista *ético* - não *êmico* - (Engler; Gardiner, 2010), passaria a configurar-se como uma construção contínua de identidade social por meio das narrativas históricas delineadas, a partir das quais estudantes "subjetivariam" dimensões axiológicas como desdobramentos histórico-sociais da *religião* por meio do conhecimento histórico escolar.

Em se tratando da subjetivação discente, compartilhamos da perspectiva do filósofo e educador holandês Gert Biesta (2012, p. 823), para quem o campo da *Educação* constitui uma dimensão social tríade[5] relacionada aos constantes questionamentos acerca da finalidade de uma "boa educação" e de uma "educação eficaz". Para ele, a abrangência social da *Educação* gira em torno da relevância formativa escolar que articula "qualificação, socialização e subjetivação" em um dado contexto educacional. Neste trabalho, enfatizo a dimensão dos processos de subjetivação discente, uma vez que compreendo que tais processos estão implicados na capacidade crítica de atribuição de valores a um componente social-identitário de tradição e cultura, isto é, *religião*. Conforme a Imagem 1, vejamos uma questão do Pism que exemplifica essa argumentação.

[5] Em linhas gerais, a dimensão da *qualificação* diz respeito não apenas à preparação para o mercado de trabalho, mas também ao exercício da cidadania em sua extensão cultural e política; a da *socialização* refere-se aos modos pelos quais ocorre a relação-identificação de estudantes com tradições e culturas que lhes são estimáveis ou não; e a da *subjetivação* relaciona-se às possibilidades criadas pelos/as estudantes para "transgredir" ordens sociais vigentes, na medida em que desenvolvem racionalidades críticas/responsáveis – *in a grown-up-way* – diante do mundo que os permeia. Para mais detalhes acerca do pensamento do autor, ver: Freitas; Mello, 2020; Martins, 2019.

Imagem 1: Magia e Feitiçaria na Idade Moderna

UFJF – MÓDULO I DO PISM – TRIÊNIO 2013-2015 – PROVA OBJETIVA

33. Observe, atentamente, as referências abaixo sobre a questão das práticas de magia e feitiçaria na Idade Moderna.



Hans BaldungGrien: *Bruxas*.Xilogravura de 1508

Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bruxaria>. Acesso em: 09, agosto, 2013.

As primeiras acusações contra bruxas verificadas nesse novo contexto denotam a interpenetração de concepções diversas: as mulheres temíveis que frequentavam *sabbats* neles sacrificavam criancinhas, e as devoravam em rituais análogos aos que, na Antiguidade, se imputaram a cristãos heréticos, e desacatavam crucifixos como, dizia-se, faziam os judeus e os cátaros medievais.

(SOUZA, Laura de Mello e. *A feitiçaria na Europa Moderna*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 26).

Sobre esse contexto, é possível afirmar que:

I) A perseguição às bruxas e feiticeiras, na Idade Moderna, fez parte das ações da igreja católica no combate às heresias.
II) As principais acusações sobre a prática de feitiçaria recaíam, em geral, sobre as mulheres, que eram perseguidas, inquiridas e condenadas à fogueira pela inquisição.
III) Apesar de todos os avanços da ciência no início da Idade Moderna, esse foi também um período, profundamente, marcado pela crença popular na magia e na feitiçaria.

Assinale a alternativa **CORRETA**.

a) Todas as afirmativas estão corretas.
b) Todas as afirmativas estão incorretas.
c) Somente as afirmativas I e II estão corretas.
d) Somente a afirmativa II e III estão corretas.
e) Somente a afirmativa I e III estão corretas.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História – Módulo I (2014).

O conteúdo da questão em análise faz referência às práticas de magia[6] e feitiçaria na Idade Moderna. Por se tratar de um fenômeno histórico que vincula ações humanas a dimensões "divinizantes",

[6] Estou ciente das nuances atinentes à diferenciação semântica entre "magia" e "religião", sobretudo no interior do campo da Sociologia da Religião. Contudo, integro aqui este termo ao campo semântico da temática *religião* em razão de seu perfil conceitual na literatura especializada da *Religionswissenschaft*. Para uma problematização introdutória acerca desses matizes de vocabulário, ver: Magalhães Coelho (2025).

seria possível compreendê-lo como temática relacionada à *religião* (Figueiredo, 2022).

Magia e feitiçaria ocupam lugar de destaque nos imaginários históricos, difundidos em filmes de terror, contos de fadas, romances e obras de arte. Frequentemente, esse tema é associado a comportamentos considerados delirantes, malignos ou insanos, isto é, classificados como "irracionais" e que, por isso, deveriam ser eliminados da convivência em sociedade. Nesse sentido, a narrativa historiográfica evocada pela questão pode ser situada no contexto em que, a partir do século XV, começaram a circular na Europa ocidental tratados e manuais voltados à identificação de insanidades de bruxas, contendo também instruções de interrogatório e de tortura. Embora as definições variassem, algumas ideias permaneciam recorrentes: a bruxa seria aquela que firmara um pacto direto com o diabo ou com seus demônios, rompendo com a fé cristã e incorrendo em apostasia e heresia – o que a colocava sob a jurisdição da Inquisição (Waddell, 2021).

De acordo com tais tratados, esses pactos eram firmados em reuniões chamadas de "Sabás" ou "sinagogas do diabo", onde se afirmava que ocorriam sacrilégios, orgias com demônios, banquetes com carne de crianças e outros atos de inversão dos valores cristãos. Nessa lógica, bruxas e bruxos estariam infiltrados nas comunidades, sobretudo rurais, causando prejuízos à vida cotidiana por meio de feitiços e malefícios. Esses julgamentos, sinuosamente cruéis e absurdos, compõem o fenômeno histórico conhecido como "Caça às Bruxas" (Marrone, 2014).

Inserida em um cenário de epidemias recorrentes, surtos de peste, fomes prolongadas, guerras e reformas religiosas, a experiência do sofrimento social funcionava como um agravante. A teoria da bruxaria passou, então, a mirar figuras como curandeiros, parteiras e praticantes de encantamentos que ofereciam remédios, chás, amuletos ou rituais para auxiliar em partos, doenças e colheitas. Contudo, quando seus métodos falhavam, tornavam-se alvos imediatos de suspeita. Em meio a disputas ortodoxas intensas, qualquer prática considerada

anômala era vista como ameaça, e a bruxaria foi enquadrada como uma heresia específica, diretamente associada ao diabo. Os interrogatórios reforçavam essa concepção, pois se baseavam em perguntas sugestivas, direcionadas para obter as respostas esperadas (Boureau, 2016). A tortura, por sua vez, transformou-se em um instrumento decisivo: sob dor, acusados confessavam crimes que até então desconheciam. Estima-se que entre 40 e 60 mil pessoas tenham sido executadas, sendo cerca de 70% delas mulheres (Waddell, 2021).

É importante destacar que essa concepção não teria nascido espontaneamente entre o povo, mas sim construída por inquisidores, autoridades eclesiásticas e eruditos, que buscaram conferir forma jurídica, espiritual e demonológica ao fenômeno, de modo a processar e punir formalmente os acusados (Boureau, 2016). Assim, em consonância com o gabarito (alternativa A) da questão do Pism, a perseguição, o combate, o interrogatório, as acusações e as condenações – sobretudo contra mulheres – tornaram-se marcas desse contexto, sustentado pelas crenças na magia e na feitiçaria.

A partir dessa narrativa historiográfica, seria possível considerar que a questão em tela apresenta a temática *religião* com potencial de suscitar dimensões axiológicas em processos de subjetivação discente do conteúdo escolar. Em contextos da História ensinada, tais subjetivações poderiam ser provocadas na medida em que, por exemplo, se problematizassem práticas de "misoginia", bem como julgamentos prévios do que seriam ou não comportamentos "racionais". Do ponto de vista *ético*, não se trata de discutir a legitimidade teológico-doutrinária da "Inquisição" ou das "heresias", mas de fazer uso da temática *religião* como matéria de identidade social capaz de suscitar reflexões axiológicas sobre dilemas sociais por meio da História que se deseja ser ensinada e aprendida por meio do Pism.

Religião como identidade social: uma matéria aberta a processos de subjetivação discente

Uma identidade pode figurar-se como algo atribuído, individual ou coletivamente, ao que é familiar, ao que seria intimamente conhecido e bem definido (Berger, 1966; Tajfel, 1974). No entanto, algo considerado familiar, visto cotidianamente, pode apresentar contradições, limitações, imprevisibilidades (Hall, 2006; Silva, 2009). Nesse sentido, ainda que se afigure como uma dimensão social do cotidiano (Geertz, 2006), compreendo que *religião* não constitui uma identidade autoexplicativa, apontada para uma obviedade social e trivialmente familiar. Como fenômeno manifestado na história, a temática *religião* está submetida a diferentes temporalidades, capazes de fazer com que sua identidade permaneça constantemente passível de subjetivações através da axiologização que se lhe é atribuída a partir de seus modos de existir no mundo social.

Religião é um "significante" que permite sinalizar a construção humana de sistemas de sentidos de fé socialmente influentes, por meio de relações simétricas de causa e efeito estabelecidas a partir de vinculações entre narrativas deificadas e práticas cotidianas. Por meio desses vínculos, tais narrativas produziriam sentidos para as práticas cotidianas e, por sua vez, as práticas cotidianas dariam corpo/realidade a essas narrativas, fomentando, portanto, princípios valorativos *nos* e *para* os infortúnios e venturas da vida (Geertz, 2008). Como função social de produzir sistemas de sentidos de mundo e subjetividades em suas múltiplas formas de atuação em sociedade, o significante *religião* indica formas de releitura acerca da "natureza" identitária de uma dada "espiritualidade" ou "institucionalidade religiosa" perpetuada no tempo (Dubuisson, 1998; Loundo, 2022; Mata, 2010). Entretanto, para o âmbito do Ensino de História, entendo que essa natureza identitária "não é uma essência; [...] fixa, estável, coerente, unificada, permanente. [...] tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. [...] a identidade é uma

construção, um efeito, um processo de produção, uma relação" (Silva, 2009, p. 97).

Dessa maneira, seria possível reconhecer que, à medida que narrativas deificadas são produzidas em diferentes contextos históricos, elas terminam por originar relações sociais, fazendo, pois, com que *religião* se torne uma matéria de identidade social "subjetivável", justamente porque está suscetível a problematizações e reflexões éticas/axiológicas (Bellotti, 2011; Burity, 2002; Eller, 2018). Deslocada para contextos de Ensino de História, *religião* não se reduziria a uma matéria "clerical" ou "fé denominacional", mas afirmar-se-ia como visão de mundo e experiência cotidiana devido à projeção social de sua identidade, constantemente aberta a processos de subjetivação que se ressignificam em dimensões axiológicas. Vejamos um desdobramento desse argumento a partir de mais uma questão do Pism.

Imagem 2: Ódio às minorias

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE PROCESSOS SELETIVOS
PISM 2023 – 2º Dia – Módulo I

HISTÓRIA
Objetivas

Questões de 16 a 20

QUESTÃO 16 - Observe a tirinha abaixo.



Disponível em: Facebook: André Dahmer – malvados

A tirinha faz uma crítica a ações de ódio promovidas contra minorias no Brasil contemporâneo associando-as ao período medieval. Nesse sentido, é possível afirmar que:

(A) Ela reafirma uma perspectiva negativa do período medieval.

(B) O ódio contra minorias ficou restrito ao período medieval.

(C) No período medieval o ódio era destilado contra os senhores feudais.

(D) O período medieval não enfrentou nenhuma ação de ódio por meio dos cavaleiros templários.

(E) O Brasil só chegará à Idade Moderna quando enfrentar o ódio contra minorias.

Fonte: Elaborado pela UFJF – Pism de História - Módulo I (2023).

Embora ocorra, em parcela significativa da literatura historiográfica e escolar, uma tendência fetichista de naturalizar a Idade Média como um período histórico "atrasado", "intermediário" e "sombrio" (Albin et al., 2019; Cantor, 1993; Vianna, 2021), a questão do Pism recorre à temática *religião* para caracterizar uma problemática contemporânea relevante e recorrente: o ódio às minorias.

A Imagem 2 apresenta uma tirinha que faz alusão a um "Brasil Medieval". Nela, não se utilizam palavras associadas a um vocabulário explicitamente religioso. No entanto, entendo que a tirinha opera por meio de uma "linguagem religiosa" não verbal, representada pelas figuras de soldados com a "cruz" estampada em seus mantos sobre as armaduras. É possível que tal linguagem refira-se a um período medieval, no qual ordens religiosas e militares - como os templários - utilizavam o símbolo da cruz como marca identitária em batalhas ancoradas tanto em motivações espirituais quanto materiais, dirigidas contra inimigos de Cristo. Nessa analogia, a tirinha potencializa uma possível subjetivação discente ao mobilizar reflexões sobre práticas de violência religiosa medieval em articulação com manifestações contemporâneas de ódio social.

Não obstante o gabarito (alternativa A) articule tão somente o texto de referência e o enunciado à descrição de uma perspectiva negativa do período medieval, a questão em tela também fomenta uma dimensão axiológica das relações entre passado e presente. Entendo que a questão permite imaginar tempos históricos distintos a partir de uma forma de visitar o passado em diálogo com demandas contemporâneas, sobretudo aquelas relacionadas a grupos historicamente subalternizados, violentados. Trata-se de uma visita ao passado como forma de "pensar [nossos] próprios pensamentos, mas numa história muito diferente da [nossa]" (Biesta, 2017, p. 123). Do mesmo modo, a questão permite compreender o passado como "uma experiência por meio da imaginação para recriar os conceitos, refletir sobre a historicidade do presente e, o que talvez seja o mais importante, atribuir

racionalidade histórica crítica ao sofrimento e demais experiências sensíveis" (Martins; Barbosa; Gabriel, 2020, p. 166).

Essas experiências sensíveis, presentificadas pela articulação entre a temática *religião* na Idade Média e o ódio às minorias como crítica contemporânea, contribuem para que estudantes expressem empatia histórica diante da alteridade de diferentes temporalidades.

Considerações finais

O Ensino de História, tanto como área de investigação quanto como prática letiva nas escolas de educação básica, continua sendo alvo de questionamentos no que diz respeito às formas de lidar com a matéria *religião*. Professores e professoras de História são frequentemente interpelados/as a agir e reagir diante de questões relacionadas à *religião*: a laicidade nos modos de ensinar; a cautela nas comparações entre crenças e experiências religiosas; o cuidado com os sentidos espiritual-religiosos articulados com as narrativas históricas contextualizadas, entre outros aspectos.

Considerando esse cenário educacional, marcado por problematizações temáticas que atravessam o currículo de História – especialmente no âmbito de políticas curriculares como o Pism – , a argumentação desenvolvida neste capítulo não pretendeu oferecer uma leitura ideal das múltiplas possibilidades de ensinar e aprender a matéria *religião*, tampouco propor um "controle cognitivo" dos processos de subjetivação discente em torno dessa matéria. Uma vez que ela atravessa as narrativas históricas no âmbito da História que se deseja ensinar e aprender na educação básica, penso que existem posturas político-axiológicas incontornáveis diante de uma matéria como *religião*, que tende a tornar-se uma identidade socialmente construída por meio das maneiras pelas quais lhe são atribuídas dimensões valorativas (Plá; Bastos; Martins, 2024). Estas, por sua vez, também possuem potencial para instituir sentidos de mundo e subjetividades através das vivências dos/as estudantes com as formações dos

conhecimentos históricos escolares sobre *religião* trabalhados em contextos de Ensino de História.

Em torno dessa problematização curricular, a pergunta que talvez permaneça, implícita ou explicitamente, nos trabalhos que se dedicam à matéria *religião* seria: qual o "ponto de partida" e "como" valorizá-la em meio às demandas da diferença que permeiam as relações de ensino-aprendizagem?

Referências

ALBIN, Andrew et al. (org.). *Whose Middle Ages?* Teachable Moments for an Ill-Used Past. Fordham Series in Medieval Studies. New York: Fordham University Press, 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro em aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. (p. 21-42).

ALMEIDA, Leandro Antonio de. Visão religiosa de mundo e ensino de história. In: SANTOS, Fabrício Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio A. D. (Org.). *Ensinar história no século XXI*: dilemas e perspectivas. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2019. (p. 163-181).

BASTOS, Flávio Pereira. *Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História*: uma análise a partir do Pism. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora: PPGE/UFJF, 2024.

BASTOS, Flávio Pereira. *História das religiões*: da constituição de uma subárea acadêmica à sua aplicação em livros didáticos do ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História). Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis, 2021.

BASTOS, Flávio Pereira. Um modo profissional de ver a ciência da religião: implicação e aplicação. In: STERN, Fábio L. *et al*. (orgs). *Anais do Seminário de Ciência da Religião Aplicada* [recurso eletrônico] – 3. ed. São Paulo: PUC-SP, 2019. (p. 79-83). Disponível em: https://www.academia.edu/130084832/Um_modo_profissional_de_ver_a_ci%C3%AAncia_da_religi%C3%A3o_implica%C3%A7%C3%A3o_e_aplica%C3%A7%C3%A3o. Data de acesso: 6 set. 2025.

BELLOTTI, Karina Kosicki. História das religiões: conceitos e debates na era contemporânea. Curitiba, Editora UFPR, *História: Questões & Debates*, n. 55, p. 13-42, 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/26526. Data de acesso: 6 set. 2025.

BENATTE, Antonio Paulo. A História Cultural das Religiões: contribuições a um debate historiográfico. In: ALMEIDA, Néri de Barros; SILVA, Eliane Moura da (Orgs). *Missão e pregação*: a comunicação religiosa entre a História da Igreja e a História das Religiões. São Paulo: Unifesp, 2014. (p. 59-80).

BERGER, Peter. Identity as a problem in the sociology of knowledge. *European Journal of Sociology*, n. 7, p. 105-115, 1966. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315133485-10/identity-problem-sociology-knowledge-peter-berger. Data de acesso: 31 ago. 2025.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DDFXy59TL/?lang=pt. Data de acesso: 31 ago. 2025.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BOUREAU, Alain. *Satã herético*: o nascimento da demonologia na Europa medieval (1280-1330). Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

BURITY, Joanildo. Cultura, identidade e inclusão social: o lugar da religião para seus atores e interlocutores. Rio Grande do Sul:

UFRGS, *Debates do NER*, n. 14, p. 1-33, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/7278. Data de acesso: 31 ago. 2025.

BURITY, Joanildo. Mudança cultural, mudança religiosa e mudança política: para onde caminhamos? In: BURITY, Joanildo (Org.). *Cultura e identidade*: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 26-48).

CANTOR, Norman. *Inventing the Middle Ages*: the lives, works, and ideas of the great medievalists of the twentieth century. New York: Harper Perennial, 1993.

COSTA, Matheus Oliva da. *Ciência da Religião Aplicada como o terceiro ramo da Religionswissenschaft*: História, análises e propostas de atuação profissional. Tese (Doutorado em Ciência da Religião). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2019.

DILLMANN, Mauro. Abordagens possíveis do ser religioso, do manifestar a fé e do viver experiências de crença: religiões e religiosidades a partir da história ensinada. Florianópolis, *Tempo e Argumento*, v. 10, n. 24, p. 221-246, 2018. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310242018221. Data de acesso: 31 ago. 2025.

DUBUISSON, Daniel. *L'Occident et la religion*: mythe, science et idéologie. Bruxelles: Éditions Complexe, 1998.

ELLER, Jack David. *Introdução à Antropologia da Religião*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

ENGLER, Steven; GARDINER, Mark Q. A filosofia semântica e o problema *insider/outsider*. *REVER: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, p. 89-105, 2010. Acesso em: 21 maio 2026. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv3_2010/i_engler.pdf.

FIGUEIREDO, Nestor. Religião como objeto científico a partir de uma abordagem definicional. Campinas, *Reflexão*, v. 48, p. 1-27,

2023. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reflexao/article/view/8607. Data de acesso: 31 ago. 2025.

FIGUEIREDO, Nestor. *Religião como objeto de ciência: a ideia de uma disciplina epistemologicamente autônoma a partir de uma abordagem definicional*. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões). João Pessoa: UFPB/CE, 2022.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MELLO, Ana Paula Bopp de. Uma boa educação para além do aprenderismo: considerações acerca do pensamento de Gert Biesta. Caxias do Sul, *Dossiê Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 25, p. 78-89, 2020. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7642. Data de acesso: 31 ago. 2025.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria *et al* (Org.) *Pesquisa em ensino de história*: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. (p. 23-40).

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. La Religion, sujet d'avenir. *Le Monde*, 2006. Disponível em: https://www.lemonde.fr/idees/article/2006/05/04/la-religion-sujet-d-avenir-par-clifford-geertz_767967_3232.html. Data de acesso: 6 set. 2025.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. Religião e ensino religioso na escola. Juiz de Fora, *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*, v. 23, n. 2, p. 9-20, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/32480. Data de acesso: 31 ago. 2025.

JUNIOR, Edson Arantes; REIMER, Haroldo (Orgs). *História e religião na Antiguidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

LOUNDO, Dilip. *Razão com sabor de mel*: ensaios de filosofia indiana. Editora PHI: Campinas, 2022.

MAGALHÃES COELHO, André. O legado da Ciência da Religião: contribuições e desafios na construção de uma disciplina autônoma. *Revista Terceiro Incluído*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2025. Disponível em: https://revistas.ufg.br/teri/article/view/81695. Acesso em: 28 jan. 2026.

MARRONE, Steven P. *A history of science, magic and belief*: From medieval to early modern Europe. New York: Bloomsbury Publishing, 2014.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História*: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História. Florianópolis, *Tempo e Argumento*, v. 13, n. 33, e0208, 2021. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0208. Data de acesso: 31 ago. 2025.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias; GABRIEL, Carmen Teresa. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. *Revista História Hoje*, vol. 9, n. 18, p. 145-169, 2020. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/704/369. Data de acesso: 24 maio 2026.

MATA, Sérgio da. *História & Religião*. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2010.

MOURA, Carlos André Silva de; SANTOS, Mário Ribeiro dos. Experiências em cruzo: o processo ritualístico do ensinar e

pesquisar história a partir das epistemologias de terreiro. Curitiba, *Revista Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 9, p. 1-21, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7431. Data de acesso: 31 ago. 2025.

MOURA, Carlos André Silva de; UZUN, Julia Rany Campos (Orgs.). *História, Religiões e Educação*: espaços do político. 1. ed. Recife: EDUPE, 2021.

NASCIMENTO, Hiago Gonçalves Dias do; MARTINS, Marcos Leonardo Bomfim. História e cultura africana e afro-brasileira no PISM: narrativas legitimadas pelo vestibular da UFJF. In: CERRI, Luis Fernando; ANDRADE, Juliana Alves; KLÜPPEL, Giuvane de Souza (Orgs.). *A pesquisa no ensino de história em tempos presentes*: currículo, aprendizagem e livro didático. Recife: Editora da UFRPE, 2023. (p. 163-179).

NECHI, Lucas Pydd. Educação histórica e religião: análise de tipologias de consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos (Orgs.). *Anais do 4º Seminário de Educação Histórica – História, Narrativa e Identidade: Perspectiva da Educação Histórica*. Curitiba: Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, Universidade Federal do Paraná, 2011. (p. 29-45).

OLIVEIRA, Gustavo de Souza *et al*. *Ensino de História e Religiões*: laicidade e coexistências. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet. Planejar a aula de História: gesto político, pedagógico e ético. Ponta Grossa, *Olhar de Professor*, v. 27, p. 1-18, e23311.047, 2024a. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23311. Data de acesso: 31 ago. 2025.

PEREIRA, Nilton. Spinoza explicado para minha turma de ensino médio. *Revista Conatus*, *Filosofia de Spinoza*, v. 16, n. 27, p. 123-128, 2024b. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/conatus/article/view/12915. Data de acesso: 31 ago. 2025.

PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira. Religião como solvente - uma aula. São Paulo, *Novos Estudos*, n. 75, p. 111-127, 2006. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002698244. Data de acesso: 31 ago. 2025.

PLÁ, Sebastián; BASTOS, Flávio Pereira; BOMFIM, Marcus. A ilusão científica da Didática da História: provocações teóricas sobre o conhecimento histórico escolar. *Educação Em Foco*, Juiz de Fora, v. 29, n. 1, p. 1-13, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br /index.php/edufoco/article/view/46792. Data de acesso: 6 set. 2025.

RIGA, Valmir Medina. As religiões como tema de estudo em História – uma breve revisão teórica para complementação formativa de discentes de licenciatura. In: CREMA, Everton; MARTIN, Nilson Javier Ibagón (Orgs.). *Ensinar História*: aprendizagens. 1. ed. Rio de Janeiro: Projeto Orí/Ed. Esp. Sobre Ontens/UERJ, 2022. (p. 214-223).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (p. 73-102).

SOUZA, Maria Rita Reis dos Anjos; NASCIMENTO, Hiago Gonçalves Dias do. Omissões, Heranças e Vestígios: implicações ideológicas da branquitude no vestibular interno da UFJF. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 11, n. 2, p. 430–449, 2025. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/ view/76185. Data de acesso: 31 ago. 2025.

STERN, Fábio L.; COSTA, Matheus Oliva da (Orgs). *Ciência da Religião Aplicada*: ensaios pela autonomia e aplicação profissional. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

STERN, Fábio L.; ECCO, Clóvis (orgs). *Perspectivas teóricas e profissionalização em ciência da religião aplicada*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

TAJFEL, Henri. Social identity and intergroup behaviour. Sage Journals. *Social Science Information*, v. 13, n. 2, p. 65-93, 1974. Disponível em: https://doi.org/10.1177/053901847401300204. Data de acesso: 31 ago. 2025.

VIANNA, Luciano José (org.). *A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI*: experiências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

WADDELL, Mark A. *Magic, science, and religion in early modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

WERNECK, Mikayla Grace. *Para além do feudocentrismo*: narrativas outras do mundo medieval no Ensino de História. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Juiz de Fora: ICH/UFJF, 2024.

YSSELDYK, Renate *et al*. Religiosity as identity: toward an understanding of religion from a social identity perspective. Thousand Oaks. *Personality and Social Psychology Review*, v. 14, n. 1, p. 60-71, 2010. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20089847/. Data de acesso: 31 ago. 2025.

FISSURAS NA AUSÊNCIA E DEFESAS PELA PRESENÇA: A DISPUTA PELA PALAVRA *GENOCÍDIO* NO PISM[1]

Lavínia Renata de Oliveira Turqueti
Marcus Bomfim

> Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (Larrosa, 2002, p. 21).

A escolha dessa epígrafe se conecta com o presente trabalho de diversas formas. Do mesmo modo que a seleção e o uso das palavras parte de uma intencionalidade consciente ou não, o trecho acima nos ajuda a pensar a tessitura da realidade por meio do discurso e, com isso, situar este capítulo em uma postura teórico-epistemológica (Laclau, Mouffe, 1985). Nessa costura que intencionamos fazer, por meio da leitura de Carmen Gabriel (2016), partimos do pressuposto que nomear é um ato político e, portanto, apostamos em um mundo sem visões essencialistas, ainda que

[1] Este capítulo é um desdobramento e recorte do processo de escrita de um dos capítulos do Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em História (Universidade Federal de Juiz de Fora - *campus* Juiz de Fora) "Entre ausências e permanências: demandas em torno dos sentidos de genocídio no Ensino de História", da graduanda Lavínia Renata de Oliveira Turqueti, orientado pelo prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins.

marcado pelos limites e possibilidades característicos de cada tempo histórico (Martins, 2019). Ao atribuirmos importância aos processos de significação não objetivamos negar a materialidade externa ao discurso, mas defender que estabelecemos relações de sentido por meio dele.

Tendo em vista que o passado existiu e não podemos acessá-lo em sua integralidade, as formas que o nomeamos e definimos fazem uso da linguagem, a qual, para Chantal Mouffe (2021), é uma arena de luta política. O passado é significado pelo presente, o que não relega o *procedimento historiográfico* (Certeau, 1982) ao esquecimento, mas considera valores e intencionalidades específicas de seu tempo. Segundo Marcus Bomfim (2023), durante o século XIX, a estratégia assumida pela História, transformada em disciplina científica, foi se aproximar de noções de neutralidade e objetividade em busca de legitimidade. Esse movimento nega as implicações humanas que participam da construção das narrativas sobre o passado, como se fosse possível um distanciamento objetivo entre o sujeito e seu objeto de estudo.

Diante disso, o uso do conceito de *genocídio* em determinados processos históricos de massacre em detrimento de outros nos intriga. Essa inquietação se dá por compreendermos sua apropriação ou não como uma escolha discursiva e epistemológica, a qual constrói formas de conhecer no e o mundo. Normalmente, é por meio do uso desse significante que nos deparamos com processos históricos outrora relegados ao esquecimento pela História quadripartite e narcísica (Pereira, Torelly, 2020). Destacamos o *conhecer* da população armênia e judia através da apropriação do termo aos empreendimentos de morte que foram submetidos, pouco se é discutido sobre suas vivências para além da violência nos referenciais curriculares brasileiros. Com todas as suas problemáticas, isso evidencia o poder de denúncia que se é assumido, o poder das palavras de organizar o conhecimento.

Hoje, nas manchetes e pronunciamentos públicos, o atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, define a guerra em Gaza, com os violentos ataques investidos por Israel, como

"*genocídio* do povo palestino" (Gomes, Matoso, 2025). De forma semelhante, processos históricos considerados temporalmente distantes, como a escravidão transatlântica e o domínio sobre os povos ameríndios, são percebidos a partir da mobilização do mesmo conceito, criado séculos depois com uma intenção tão particular. De forma similar aos primeiros exemplos, a população palestina nos é apresentada mediada pelo conceito de *genocídio*. Ele é, portanto, instrumentalizado para chocar imaginações e consciências (Sémelin, 2009), uma vez que exerce intenso poder simbólico.

De modo prático, a pergunta "o que é *genocídio*?" pode ser facilmente respondida se recorrermos à dimensão jurídica (ver Anexo I). Criado pelo advogado Rafael Lemkin, o termo foi apropriado e definido pela "Convenção para Prevenção e Repressão aos Genocídios", em 1948. No entanto, "em que medida seria legítimo adotar uma norma jurídica internacional, resultante de um compromisso político entre Estado, como base de pesquisa em História (...)?" (Sémelin, 2009, p. 442). Sem o objetivo de negar a importância desse movimento de busca de sentido para atribuir responsabilidade ao Estado Nazista, entendemo-os como fruto das relações de poder estabelecidas naquele momento.

Anexo I: Descrição dos artigos jurídicos que regulam o crime de *genocídio*.

Convenção sobre a prevenção e a repressão do crime de genocídio.
Resolução 230 da ONU, de 9 de dezembro de 1948

Artigo II
Compreende-se haver genocídio em qualquer dos atos infracitados cometido com intenção de destruir, total ou parcialmente, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso enquanto tal:

a) morte de membros do grupo;

b) ataques graves à integridade física ou mental de membros do grupo;
c) submissão intencional do grupo a condições de existência que acarretem sua destruição física total ou parcial;
d) medidas visando dificultar os nascimentos no seio do grupo;
e) transferências forçadas de crianças do grupo para um outro grupo.

Artigo III
Serão punidos os seguintes atos:
a) o genocídio;
b) o acordo visando o empreendimento de genocídio;
c) a incitação direta e pública para se cometer o genocídio;
d) a tentativa de genocídio;
e) a cumplicidade em genocídio.

Fonte: Sémelin (2009).

Retomamos a passagem citada, onde Jorge Larrosa (2002) destaca que o uso das palavras extrapola a questão terminológica. No caso do significante *genocídio*, não é diferente. O termo *genocídio* transita entre o discurso cotidiano e científico, fora dos contornos jurídicos, visto que "as demandas daqueles que sobreviveram à violência genocida não podem ser atendidas todas pelo Direito" (Zagni, Loureiro, 2019, p. 159). Sendo assim, reconhece-se o caráter político de suas articulações e a insuficiência da chave-interpretativa jurídica para entendê-las historicamente.

Somado a isso, Ana Luiza Flauzina (2016) destaca que a definição do conceito, presente no Artigo II da Convenção, permanece a mesma desde sua concepção, judicialmente inalterada, mas socialmente e historicamente tensionada. Afinal, como ressaltado por Martin (2024), a tipificação do *genocídio*,

inclusive no direito internacional, parte de um processo histórico e de demandas políticas contextuais, o qual considera interesses dos diversos sujeitos interpelados pelo processo, sejam estes de legitimação das demandas de grupos submetidos à essa violência ou de salvaguarda de um Estado genocida.

Se enrijecido em sua definição inicial, o conceito continua apenas a ser aplicado em situações pontuais a partir de um estrangulamento conceitual, justificado pelo temor da banalização em muitos casos. Com isso, deparamo-nos com um vasto campo de estudos e disputas conceituais sobre *genocídio*. Todo esse cenário levou-nos a questionar quais são os sentidos hegemonizados sobre o conceito no acervo empírico constituinte deste livro. Por meio da compreensão dos processos avaliativos como parte integrante da relação de ensino-aprendizagem e sua influência nas organizações curriculares, entendemos que o Pism atua como instrumento de fechamento de sentidos, mesmo que provisórios e contingentes, sobre o que se concebe como *genocídio* no *conhecimento histórico escolar* (Plá; Bastos; Bomfim, 2024).

Debruçar-se sobre a empiria

Em 2022, a publicação de um novo Programa Pism representou, de acordo com Cassiano Amorim, Beatriz Farah e Katiuscia Antunes (2022), a preocupação e compromisso com a sociedade, a partir de conexões de transparência entre o Ensino Básico e Superior. Nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu a necessidade de reestruturação dos conteúdos programáticos e, em 2021, um processo de revisão que contemplasse a nova reforma do Ensino Médio entrou em andamento. Com isso, debruçamo-nos sobre o documento finalizado e encontramos um conteúdo programático explicitamente comprometido com as demandas de diferença e a defesa da democracia, juridicamente reivindicadas pelas leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008.

Diante disso, utilizamos o conceito *genocídio* para nos aventurar por tal *currículo-subtantivo*[2]. A partir do recorte intencionado neste livro, voltamos nossas análises para a área de Ciências Humanas, responsável por conectar e colocar em diálogo as disciplinas Geografia, História, Sociologia e Filosofia, mas, mesmo assim, a ausência do significante se deu de forma absoluta. Se, neste trabalho, defendemos a importância das palavras na organização do mundo e da própria História, surpreendeu-nos significativamente o que poderíamos definir como uma espécie de *lacuna*, o que não significa a impossibilidade de discussão ou problematização de processos históricos que criem as condições contextuais de execução de processos genocidas. No entanto, inibe a compreensão de conteúdos abordados nas questões por meio dos significados mobilizados por este definidor.

Desse modo, não caímos no determinismo de que essa lacuna significa, necessariamente, o fim de todas as reflexões possíveis. Contudo, parte de uma escolha que reverbera em diferentes espaços de produção de conhecimento, dado ao Pism assumir um caráter de indutor de currículo (Amorim, Farah, Nunes, 2022). No entanto, dado que nossa postura teórica reconhece a impossibilidade de mapear as relações que podem ser estabelecidas com essas presenças e ausências em sua integralidade, seguimos aventurando-nos pelo Programa Seletivo de Ingresso Misto da UFJF e nos inclinamos sobre as provas de História do Pism, não com o objetivo de sanar essa suposta "carência", mas compreender como essa ausência programática se materializa nesse espaço. Contudo, a busca nominal foi breve e se encerrou ao encontrarmos somente um item (ver Imagem 1) com o uso da palavra *genocídio*.

[2] O termo é mobilizado por Carmen Teresa Gabriel (2019), a partir da defesa do entendimento do currículo como o percurso e, ao mesmo tempo, o ato de percorrer. Dessa forma, ela categoriza as formas de manifestação desse processo não-hierárquico em *currículo-substantivo* e *currículo-verbo*, os quais se referem respectivamente, aos elementos textuais (como documentos, editais e diretrizes) e ao agir nas relações de ensino-aprendizagem (como a aula de uma professora e as interferências dos estudantes).

Imagem 1: Questão 18, 2019, Prova Objetiva, Módulo III

QUESTÃO 18 - Analise a imagem e o trecho abaixo:



(Disponível em: <http://twixar.me/wMG3>. Acesso em: 10 out. 2018.)

Tradução:

Escrito na porta: "Conselho de Direitos Humanos da ONU".

- Vou embora! Tenho coisas mais importantes para fazer!

Escrito na gaiola: "Crianças imigrantes".

"Se no Natal passado eu afirmasse que o principal candidato a presidente do país mais poderoso do mundo tivesse dito, abertamente, que concordava com a venda de armas, com campos de concentração, com proibições extrajudiciais e com direitos de sangue, a menos que você fosse um sócio atuante da Internacional dos Teóricos da Conspiração, você provavelmente teria dado uma gargalhada na minha cara. E, no entanto, aqui estamos nós, precisamente nesta realidade. E não se trata apenas de Donald Trump. [...] Como todo momento decisivo, é um teste, que avalia o melhor de nós: se as sociedades civilizadas podem, de fato, *continuar* civilizadas, no sentido mais essencial dessa expressão – ou se corremos o risco de mergulhar, outra vez, em uma era de extremismos, guerra mundial e genocídio. Isso lhe parece um exagero? Então, torne a ler o primeiro parágrafo deste ensaio e pergunte a si próprio se esperava que um possível presidente norte-americano defendesse campos de concentração... apenas um ano atrás."

(HAQUE, Umair. *Observatório de Imprensa*. Disponível em: <https://bit.ly/1QCp7VP>. Acesso em: 10 out. 2018.)

Sobre os extremismos e sua relação com a produção de sujeitos desterritorializados na atualidade, é **CORRETO** afirmar que:

(A) A construção do muro na fronteira com o México é uma ação única no mundo, não encontrando equivalente em outros países.

(B) A popularidade do governo Trump é maior nos países de língua hispânica, o que explica o aumento de latino-americanos imigrando em busca do "sonho americano".

(C) Ao contrário da atual política estadunidense, a União Europeia tem se situado na vanguarda humanitária, ao acolher refugiados de diferentes origens.

(D) Os direitos humanos determinam a atual política estadunidense para a imigração e orientam as ações de acolhimento dos imigrantes em território americano.

(E) A política de tolerância zero do governo Trump está criando isolacionismo e constrangimentos diplomáticos junto às Nações Unidas.

Fonte: COPESE, 2025.

Ao examinar essa única questão caracterizada pelo uso da palavra *genocídio*, o teor de ameaça de que esse processo pode vir a acontecer nos chama atenção. Direcionamos esse cuidado para a expressão "continuar civilizadas" mobilizada no trecho apresentado, essa argumentação parte de um pressuposto de

continuidade e do perigo de "mergulhar, outra vez, em uma era de (...) genocídio". Dessa forma, se as ações de Donald Trump podem suscitar comportamentos que impeçam que as sociedades "continuem civilizadas", não existem *genocídios* em curso? Esse item é um exemplo do papel (e poder) da forma de articulação de conceitos que condensam uma série de significações que suscitam emoções e mobilizações, narra a História. Nessa lógica, o texto do autor Umair Haque (2014) expele da *cadeia de equivalências*[3] mobilizada para a significação do termo *genocídio* todos os empreendimentos de violência contemporâneos a sua escrita, restringindo-o exclusivamente a um passado de "campos de concentração". Isso, definitivamente, parte de uma defesa.

Além disso, o autor destaca o *genocídio* como um processo atemporal, o qual marca a História em diferentes momentos, atravessando-a. A ausência de vínculo a um contexto específico não nos impede de perceber as relações estabelecidas com o chamado Holocausto Judeu, por meio da menção de formas de extermínio comumente associadas a esse massacre, mesmo que não possa ser considerado exclusivo. Somado a isso, a organização discursiva remete à transversalidade da violência e ao perigo iminente da "incivilização", argumentação que se sustenta na defesa da civilidade e de sua violação resultaria em barbárie. Nessa linha argumentativa, o *genocídio* estabelece uma conexão com a falta de civilidade. Cabe-nos perguntar, o que o autor chama de civilidade? De algum modo, esta breve análise permite um mergulho raso nas relações de poder tecidas pelos usos e interpretações de uma

[3] O par "cadeia de equivalências" / "cadeias de diferença" consiste em categorias de análise produzidas no seio da Teoria do Discurso dos cientistas políticos Ernesto Laclau e Chantall Mouffe para dar conta de explicar os processos políticos de significação das coisas do mundo. Na cadeia de equivalências, produzida contingencialmente, diferentes elementos se articulam de forma a tornar possível um fechamento precário de sentido. Como nem tudo cabe em uma cadeia de equivalências, aquilo que é expelido dela conforma uma cadeia de diferenças em relação ao que foi contingencialmente produzido como significado. Para saber mais, ler Laclau; Mouffe (1985); Laclau (2011).

palavra. Em uma curta leitura é notável a luta pelo preenchimento de um significante ou, até mesmo, pela retirada de novos sentidos. É uma luta pela memória, pelo existir e pelo sonhar.

Não obstante, não nos detemos nesse enunciado. Convencidos da potência dessa avaliação, mergulhamos nas questões definidas, a partir da categoria *Elementos Axiológicos*[4], como *crítica aos genocídios*. É evidente que poderíamos ter mobilizado outros critérios para acessar questões que, potencialmente, construíssem sentidos sobre o conceito de *genocídio*, mas optamos por operar com aquelas que produzissem discursos contrários a eles. No âmbito do projeto que possibilita este capítulo, o mapeamento sistemático dos *Elementos Axiológicos* identificou enunciados e comandos que, assumidamente, criticam eventos históricos que podem ser classificados dessa forma. Por conseguinte, intencionamos trilhar esse caminho por meio da lente proposta pelo levantamento.

Além disso, cabe destacar que essa escolha se dá pela defesa de um ensino de História comprometido com a construção de leituras de mundo mais democráticas (Martins, 2023). Por outras lentes, as questões definidas como *não identificadas* poderiam compor este acervo empírico de análise, mas elas não assumem as características que desejamos investir no *conhecimento histórico escolar*. Esse movimento é, portanto, uma ação política no fazer pesquisa. Contudo, ao optarmos por esse percurso compreendemos que as categorias foram forjadas pelo próprio projeto e suas definições partem de defesas características desse processo e, por meio delas, que intencionamos tensionar brechas para a discussão sobre *genocídios*, a partir de novas roupagens para o termo, quer se justifiquem ou não mediante o Direito Internacional.

---

[4] Categoria mobilizada pelos autores na construção do projeto que organiza este livro, atribuída à Cultura Escolar, para se referir às "demandas de diferença e de igualdade endereçadas ao currículo de História" (Martins, 2019, p. 81). Dessa forma, os itens foram caracterizados por ela, em diferentes variações como a crítica aos *genocídios*, a partir de suas defesas explícitas sobre/em algum processo histórico e que não se referem exclusivamente à ciência de referência (Martins, 2019).

Diante disso, no acervo construído pelo projeto, encontramos dez itens que mobilizam a *crítica aos genocídios*, sem fazer uso do significante aqui discutido. Na tabela 1, é possível observar a relação entre a identificação da questão, o conteúdo e a temporalidade articulada. Sendo assim, consideramos que a prova de História do Pism não é limitada pela ausência (no conteúdo programático) ou quantidade exígua (nas provas de História) do conceito explícito de *genocídio*. Isso se dá pela aposta de que as tessituras sobre o termo extrapolam as dinâmicas documentais e, apesar de outras formas de articulação que preterem a mobilização da palavra, podem construir itens que catalisam discussões e críticas a processos potencialmente reconhecidos como genocidas.

Tabela 1: Relação entre os conteúdos e temporalidades articuladas nas questões do Pism de História (2004-2023) classificadas como *crítica aos genocídios*.

Questão	Conteúdo	Temporalidade
Módulo II - Questão 19 (Q.O.) (2023);	Guerra do Paraguai	Passado
Módulo III - Questão 18 (Q.O.) (2023);	Negacionismo do Holocausto	Presente
Módulo I - Questão 2 - A (Q.D.) (2021);	Exploração e dizimação das populações indígenas	Presente - Passado
Módulo I - Questão 2 - B (Q.D.) (2021);	Exploração e dizimação das populações indígenas	Presente
Módulo I - Questão 2 - A (Q.D.) (2020);	Contato entre indígenas e portugueses	Presente

Módulo III - Questão 16 (Q.O.) (2017);	Holocausto	Passado
Módulo I - Questão 34 (Q.O.) (2013);	Relação entre os povos indígenas e os portugueses	Passado
Módulo III - Questão 22 (Q.O.) (2013);	Antissemitismo	Passado
Módulo I - Questão 34 (Q.O.) (2010);	Genocídio indígena no séc. XVI	Passado
Módulo II - Questão 1 - C (Q.D.) (2008).	Guerra de Secessão	Passado

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Na próxima imagem (ver Imagem 2), apresentamos uma questão que não faz uso do conceito de *genocídio*. Não obstante, constrói fissuras que podem possibilitar a problematização de processos históricos hegemonizados nacionalmente de formas que podem ser desnaturalizadas. No caso da Guerra do Paraguai, a apresentação do gráfico somada ao enunciado permite um momento de hesitação sobre os dados e que o estudante dê um passo atrás (Foucault, 2004). A questão argumenta, por meio de elementos históricos, que há algo ignorado no saldo de mortos entre os países integrantes da guerra e, com isso, conflui na evidência do massacre sobre a população paraguaia. Esse movimento, mesmo sem o conceito de *genocídio*, gera uma crítica à naturalização das mortes e ao próprio *genocídio*.

Imagem 2: Questão 19, Prova Objetiva, Módulo II.

QUESTÃO 19 - Observe a imagem abaixo:



Os dados presentes no gráfico sobre o número de combatentes e o saldo de mortos na Guerra do Paraguai (1864-1870) indicam que:

(A) A discrepância entre o número de combatentes e de mortos paraguaios evidenciam um massacre sobre a população civil paraguaia.

(B) Uruguaios e argentinos não precisariam do apoio do Brasil para enfrentar o Paraguai nesse conflito.

(C) Cada país que compunha a Tríplice Aliança enviou contingente igual de combatentes para o conflito.

(D) Os Voluntários da Pátria estavam em maior volume que os soldados do Exército Brasileiro e foram os protagonistas do conflito.

(E) O pouco sofrimento da população paraguaia no conflito justifica a proeminência desse país no contexto econômico posterior à guerra.

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Na questão seguinte (ver Imagem 3), o direcionamento associado à imagem também solicita um movimento de compreensão sobre o processo histórico mencionado e suas consequências. A questão discursiva, muitas vezes, constrói certa abertura para a construção de uma resposta autoral. Com isso, consultamos o gabarito oficial e percebemos a reivindicação da mobilização de movimentos racistas e a dizimação de milhares de indígenas. De novo, existe um tensionamento que poderia ser abordado pela lente da articulação discursiva do conceito de *genocídio*, mas que não é, por si só, inibido de promover críticas a ações antidemocráticas e apreender vidas consideradas, por muito tempo, descartáveis. Assim, ao mesmo tempo que reiteramos a importância da mobilização do termo, reconhecemos o potencial das defesas vinculadas às questões.

Imagem 3: Questão I (C), 2008, Prova Discursiva, Módulo II.

QUESTÕES DISCURSIVAS

A expressão "Destino Manifesto" foi primeiramente utilizada por John L. O'Sullivan, num artigo publicado em 1845. Defendia que os EUA estavam destinados à realização dos melhores feitos e a manifestar para a humanidade a excelência dos princípios divinos. Eles seriam a nação do progresso, da liberdade individual e da emancipação universal, e não haveria dúvidas de que, no futuro, seria a maior de todas. Desde essa época toma forma a intenção "de ampliação dos princípios americanos pelo mundo".



1) Com base no texto acima e em seus conhecimentos, responda ao que se pede:

c) Qual o impacto desse acontecimento sobre a organização social dos Estados Unidos na segunda metade do século XIX?

Fonte: COPESE, 2025.

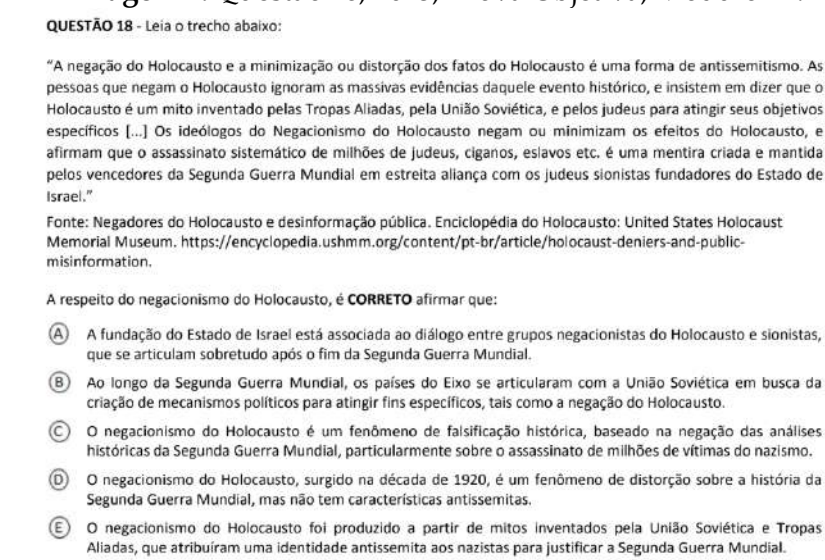
De modo inesperado, o levantamento realizado sobre as questões constrói um panorama que privilegia as discussões sobre o contato entre os europeus e os povos originários (40%). Essa representação apresenta, em certa medida, uma ampliação da defesa de variadas formas de habitar o mundo e nomeá-lo, com uma *crítica aos genocídios* direcionados a essas populações muitas vezes relegadas ao status de não-humano (Krenak, 2023). Ao mesmo tempo, outros conteúdos são abordados, como os itens sobre Holocausto (30%), a Guerra de Secessão (10%) e o Paraguai (10%)

A tentativa de percorrer o Pism norteados pela palavra *genocídio* e a necessidade de encontrar outros mecanismos oportunizou a construção de outras leituras construídas nas

trincheiras, pelo buraco da fechadura. No entanto, ainda acreditamos que a mobilização do conceito pode fornecer um embate mais direto e, até mesmo, contemporâneo, o qual permanece nomeando e constrangendo socialmente atores sociais em busca de responsabilização. No presente, os usos políticos do conceito de *genocídio* perpassam a sociedade com avidez, o que acontece desde sua insititucionalização pelo Direito Internacional. Por isso, cabe destacar que reivindicar a presença dessa palavra na prova de História do Pism não se dá de modo infundado ou que busque uma ampliação banal, mas de investir em uma aposta teórica que busca superar empreendimentos violentos outrora cobertos pela negligência.

Nessa gangorra, balançamos entre os limites e oportunidades dessa falta. E, por meio da argumentação que construímos, não buscamos hierarquizar as dores causadas pelos *genocídios* hegemonizados ou não, pelo contrário. No contato que se estabelece entre *o que é/não é* e *deve ser/não deve ser* considerado como *genocídio*, disputas se acirram e partimos do pressuposto que as crises interpretativas podem nos recordar que o mundo pode ser diferente (Gabriel, 2019). Diante disso, acreditamos que o Pism de História é currículo e, ao mesmo tempo, participa de sua construção. Neste lugar, não têm invisibilizado temas já consolidados como *genocidas* (ver Imagem 3) e, ao mesmo tempo, desestabiliza os sentidos e "corta feito estilete" (Cubas, 2021) ao lamentar por vidas pouco choradas.

Imagem 4: Questão 18, 2023, Prova Objetiva, Módulo III.



QUESTÃO 18 - Leia o trecho abaixo:

"A negação do Holocausto e a minimização ou distorção dos fatos do Holocausto é uma forma de antissemitismo. As pessoas que negam o Holocausto ignoram as massivas evidências daquele evento histórico, e insistem em dizer que o Holocausto é um mito inventado pelas Tropas Aliadas, pela União Soviética, e pelos judeus para atingir seus objetivos específicos [...] Os ideólogos do Negacionismo do Holocausto negam ou minimizam os efeitos do Holocausto, e afirmam que o assassinato sistemático de milhões de judeus, ciganos, eslavos etc. é uma mentira criada e mantida pelos vencedores da Segunda Guerra Mundial em estreita aliança com os judeus sionistas fundadores do Estado de Israel."

Fonte: Negadores do Holocausto e desinformação pública. Enciclopédia do Holocausto: United States Holocaust Memorial Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/holocaust-deniers-and-public-misinformation.

A respeito do negacionismo do Holocausto, é **CORRETO** afirmar que:

(A) A fundação do Estado de Israel está associada ao diálogo entre grupos negacionistas do Holocausto e sionistas, que se articulam sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial.

(B) Ao longo da Segunda Guerra Mundial, os países do Eixo se articularam com a União Soviética em busca da criação de mecanismos políticos para atingir fins específicos, tais como a negação do Holocausto.

(C) O negacionismo do Holocausto é um fenômeno de falsificação histórica, baseado na negação das análises históricas da Segunda Guerra Mundial, particularmente sobre o assassinato de milhões de vítimas do nazismo.

(D) O negacionismo do Holocausto, surgido na década de 1920, é um fenômeno de distorção sobre a história da Segunda Guerra Mundial, mas não tem características antissemitas.

(E) O negacionismo do Holocausto foi produzido a partir de mitos inventados pela União Soviética e Tropas Aliadas, que atribuíram uma identidade antissemita aos nazistas para justificar a Segunda Guerra Mundial.

Fonte: COPESE, 2025.

Na questão acima (Imagem 3), a articulação realizada evidencia os discursos negacionistas referentes ao Holocausto, o que reafirma a instabilidade do reconhecimento, até mesmo, de *genocídios* amparados juridicamente. O perigo da minimização e da falsificação histórica é relatado e, de acordo com o trecho da Enciclopédia do Holocausto apresentado, constrói outras formas de antissemitismo, perpetuando a violência sofrida pelos grupos afetados pela perseguição nazista. Para Marijane Lisboa (2019), o negacionismo do *genocídio* constrói as condições para sua continuidade e, nesse caso, partimos da aposta que impede que o "assassinato de milhões de vítimas do nazismo" sejam choradas e seus carrascos responsabilizados. Mais uma vez, a prova de História do Pism apresenta mobilizações outras sem o uso contundente do conceito, mas opera com processos profundamente atravessados por ele.

Sem fatalismos, defendemos que o Pism constrói aberturas, inclusive para e pelos *elementos axiológicos*, ao mesmo tempo que

apostamos em um investimento explícito em uma palavra que interfere nas formas de se relacionar com o mundo no presente, passado e no futuro. De acordo com Flávio Bastos (2021), o currículo de História é ensino de História por estabelecer uma interface marcada pelo entendimento contextual, pela leitura de quem o lê discursivamente. Sendo assim, em uma cadeia relacional, o Pism também ensina História, marcado pelas particularidades de um processo seletivo para o ensino superior, o que não impede de ser constituído por meio de defesas, apostas políticas e significações sobre o que é/deve ser/pode ser o ensino de História. As questões apresentadas durante este capítulo são um exemplo: não citam a palavra *genocídio*, mas podem ser encaradas como suas combatentes.

Considerações finais

Neste percurso, pudemos perceber que a definição do conceito de *genocídio* é atravessado por disputas de valores e intencionalidades. A derivação de seu campo de estudos do Direito Internacional não se limita ao enquadramento de demandas jurídicas, mas assume diferentes funções e instrumentalizações nas relações sociais estabelecidas contingencialmente. Como Sémelin (2009), não buscamos, com essa reflexão, desqualificar o papel crucial de responsabilização assumido pela Convenção para Prevenção e Repressão aos Genocídios, mas pensar no uso do termo para o pesquisador. Por meio desse breve apanhado, intencionamos nos situar em uma postura pós-fundacional, com o objetivo de pensar o uso desse significante e suas significações em disputas que não se cristalizam nas linhas do Anexo II da Convenção.

Poderíamos dizer que assumimos uma perspectiva política, dado que também defendemos que o direito é político, uma vez que é construído e interpretado por sujeitos. Isso não o desqualifica como instrumento de justiça em uma busca pela imparcialidade. No entanto, inserimo-nos na disputa por significações mais plurais, as quais considerem outras vidas dignas de luto, de reivindicação

e de reparação. Dito isso, entendemos que o Pism, um processo avaliativo de larga escala e indutor de currículo, constitui-se como uma arena discursiva em que esse termo pode ser significado, negligenciado ou explorado. Se a avaliação participa da seleção de determinados saberes em detrimento de outros (Martins, 2011) e exerce o papel de *mensuração* da aprendizagem dos estudantes, ela exerce uma relação de poder que privilegia o *conhecimento histórico escolar* referenciado neste espaço.

Por isso, debruçar-se sobre vinte anos de provas de História do Pism, para diferentes segmentos do Ensino Médio em busca das formas que o termo *genocídio* tem sido mobilizado, é refletir sobre quais sentidos têm sido hegemonizados na História ensinada. Pela impossibilidade de contemplar algo em sua integralidade, o recorte nos possibilitou espiar como essas discussões se aproximam das escolas por meio da avaliação que interfere direta ou indiretamente no cotidiano dos docentes. Por meio desse vislumbre, notamos a ausência de discussões sobre o conceito ou, até mesmo, de seu uso explícito. No entanto, quando mobilizado, o conceito de *genocídio* permaneceu restrito ao passado, sem outros episódios abarcados por essa *cadeia de equivalência* no presente, fortemente associado a campos de concentração (Imagem 1).

O conteúdo programático e as próprias avaliações são construídas de modo que produzem leituras sobre o mundo que combatam os, como chamados por Hannah Arendt (1999), *massacres administrativos*. Não utilizar a palavra, não mata as reflexões ou, nesse caso, a postura assumidamente axiológica. Não obstante, entendemos a importância da linguagem e da nomeação, por isso, retomamos a epígrafe que inicia este texto: é preciso lutar pelas palavras. Do mesmo modo, é preciso pensar sobre a nomeação de eventos históricos como *genocídio* (ou não). Para isso, é necessário entender os sentidos hegemonizados para esse conceito, *o que é/deve ser* e o que *não é/não deve ser*. Se não queremos oportunizar a banalização do conceito ou seu estrangulamento excludente, é preciso pensar sobre ele historicamente e sobre os seus efeitos na produção do *conhecimento histórico escolar*.

Referências

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BASTOS, Flávio. *Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História:* uma análise a partir do Pism. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CUBAS, Caroline Jaques. Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de História. *REVISTA HISTÓRIA HOJE* , v. 11, p. 15-32, 2022.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. As fronteiras raciais do genocídio. *University of Brasília Law Journal* (Direito. UnB), v. 1, n. 1, p. 705, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 143-161.

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

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy*: towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, p. 20-28, 2002.

LISBOA, Marijane Vieira. A sociologia contemporânea e o genocídio armênio. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (et. al.). *100 anos do genocídio armênio*: negacionismo, silêncio e direitos humanos. São Paulo: Humanitas, 2019, p. 121-139.

MARTIN, Fábio Rodrigues. *Produção de memória*: o (não) lugar do holocausto brasileiro no currículo de história em Barbacena/MG [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2024.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *A (IM)POSSIBILIDADE DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA*: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

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

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

MOUFFE, C. *Sobre o Político*. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2021.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G.. Uma aula de história não narcísica. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 753-767, dez. 2020.

PLÁ, Sebastián; BASTOS, Flávio Pereira; BOMFIM, Marcus. A Ilusão Científica da Didática da História: provocações teóricas sobre o Conhecimento Histórico Escolar. *Educação em Foco*, *[S. l.]*, v. 29, n. 1, 2024. DOI: 10.34019/2447-5246.2024.v29.46792. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/46792. Acesso em: 9 out. 2025.

SÉMELIN, Jacques. *Purificar e destruir*: usos políticos dos massacres e dos genocídios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 546 p.

SCHURSTER, K; RAMOS, L. F. *O Ensino de História do Holocausto*: novos problemas, métodos e abordagens. Humanidades & Inovação, v. 10, n. 3, p. 140-152, 2023.

UFJF. Programa Pism: programa de ingresso seletivo misto. Juiz de Fora: Ufjf, 2022. 118 p.

ZAGNI, Rodrigo Medina; LOUREIRO, Heitor de Andrade Carvalho; "Artífices de conceitos: a invenção do conceito de genocídio e sua aplicação aos estudos históricos";. *Revista Fórum de Ciências Criminais* – RFCC. ISSN: 2319-0795; eISSN: 2448-055X. Belo Horizonte, ano 6, n. 12, p. 149-176, jul./dez. 2019.

Conteúdos escolares em disputa

ENTRE REGIMES DE VERDADE E DINÂMICAS DE SUBJETIVAÇÃO: A DITADURA MILITAR NAS QUESTÕES DO PISM

Gabriel Moraes
Maria Beatriz Ragon
Octavio Pontes

Introdução

> Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. (Lopes; Macedo, 2014, p. 41)

Quais processos de subjetivação e de identificação são evidenciados pela prova do Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mais especificamente nas questões voltadas para a discussão sobre Ditadura Militar? Com base na proposição teórica apresentada na epígrafe, apostamos que o Pism se configura como uma prática discursiva curricular, "capaz de ensejar e tornar-se resultado de lutas e disputas pelas fixações hegemônicas de sentido de conteúdos e conhecimentos que se almejam ensinados e aprendidos em âmbito escolar." (Bastos, 2024. p. 16). Nesse sentido, que sujeitos emergem nas questões sobre Ditadura Militar do Pism?

Ao estabelecer os conteúdos programáticos, as matrizes de referência e os itens avaliativos de História, o Pism atua como um mecanismo de produção de sentidos sobre o que deve ser considerado conhecimento legítimo a ser ensinado e aprendido na educação básica. Dessa forma, ele não apenas reflete disputas

hegemônicas em torno do currículo, mas também as constitui, ao fixar significados e valores, como a valorização da democracia e o combate a regimes autoritários, que orientam tanto as práticas pedagógicas quanto a formação de identidades discentes.

Nesse sentido, o Pism exerce uma dupla função: é, ao mesmo tempo, prática de poder e prática de significação. Como instrumento de regulação curricular, ele orienta o comportamento de escolas, professores e estudantes, constrangendo escolhas pedagógicas e definindo prioridades educacionais. Assim, tal como propõem Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), o Pism é currículo, é "espaço-tempo de fronteira produtor de identidades ou como espaço de enunciação de diferença" (Lopes; Macedo, 2014. p, 77). Longe de ser uma política neutra, é um campo de lutas simbólicas onde se disputam os sentidos da educação e da formação humana.

Inscritos em uma abordagem pós-fundacional, compreendemos o currículo como um espaço de disputas e contingências, onde significados sobre o passado recente não são dados *a priori*, mas construídos e legitimados por meio de práticas discursivas e decisões políticas. Desse modo, apostamos que a formulação das questões não se restringe a avaliar conteúdos históricos, ela expressa modos específicos de narrar e, ao fazê-lo, torna o exame um campo privilegiado de negociação de sentidos sobre memória, democracia e os próprios limites do que se configura como um passado sensível.

É nessa perspectiva que este capítulo se dedica à análise das questões de História sobre Ditadura Militar brasileira no Pism. Partimos, porém, de uma premissa central para a nossa análise: nenhum tema é inerentemente sensível, mas alguns podem ser potencialmente mais sensíveis do que outros, a depender de como são mobilizados discursivamente (Martin, 2024). Ou seja, a sensibilidade de um tema no contexto educacional não é uma qualidade inerente ao próprio assunto, mas sim uma construção discursiva e política. Apostar nessa premissa de que certos temas seriam intrinsecamente sensíveis significa ignorar as operações de

poder e as disputas de significação que atribuem carga ética, política e afetiva a determinados passados. Essa visão essencialista resulta no apagamento dos processos pelos quais algumas narrativas históricas são mobilizadas e outras silenciadas, preterindo justamente os mecanismos que conferem a certos eventos sua potência e relevância no presente.

Portanto, é inviável mobilizar qualquer perspectiva do passado por meio de um discurso neutro, já que todo tema é potencialmente sensível a algum grupo ou alguém. Partindo deste pressuposto, ganha centralidade o esforço em compreender as disputas em torno de memórias sensíveis relacionadas à regimes de exceção. O uso da narrativa do passado, grosso modo, até quando mobilizada de maneira não intencional, cumpre funções políticas e se desdobra em caminhos que não são preestabelecidos.

Nesse sentido, o Pism permanentemente nos confronta e interpela por meio da construção de redes de conhecimentos, saberes e linguagens. Estas carregam em si valores afetivos, atribuídos de forma voluntária ou involuntária em cada ato de significação. Isso porque apostamos que a linguagem é, antes de tudo, um ato político como é proposto por Stuart Hall (2016), construída por seres humanos e, portanto, atravessada por intencionalidades e disputas. Do mesmo modo, as seleções didáticas, conforme apontam Carmen Gil e Jonas Camargo (2018), não são neutras: elas revelam lugares de memória que elegemos e as formas como desejamos narrar e olhar para o passado.

Portanto, compreendemos que não se trata aqui de propor um modelo "mais adequado" de avaliação, mas de entender que toda a produção curricular é uma prática discursiva que constantemente tensiona as dimensões axiológicas do conhecimento, produz e negocia narrativas e sentidos de verdades sobre este passado. Ao eleger certos eventos, sujeitos e interpretações, a prova opera como um mecanismo curricular que constrói versões do passado que carregam em si projetos políticos específicos, ainda que não de forma necessariamente consciente e intencional. Dessa forma, o Pism torna-se um espaço privilegiado para observar como a

Ditadura Militar é incessantemente ressignificada através de enquadramentos discursivos que revelam não apenas o que se sabe sobre esse período, mas sobretudo como se deseja lembrá-lo, e que futuros se vislumbram a partir dessas memórias.

Em nossa análise, buscamos compreender quais sujeitos históricos emergem desses enunciados, de que modo são constituídos discursivamente e que sentidos buscam ser alçados à condição de hegemônicos. Partimos do entendimento de que os marcos temporais, a nomenclatura empregada e a seleção de agentes históricos nessas questões não são elementos neutros, mas operadores políticos que revelam projetos de memória em disputa. Como afirmam Pereira e Seffner (2018, p.17), as escritas sobre o passado "[...] não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro".

Nesse sentido, interessa-nos investigar se as questões do exame reproduzem uma narrativa conteudista e cristalizada ou se, ao contrário, abrem espaço para a sensibilização, buscando tensionar versões estabelecidas e problematizar as relações entre passado-presente-futuro. Importa evidenciar, contudo, que este trabalho não busca formular juízos de valor sobre as questões analisadas (se são "bem" ou "mal" elaboradas, por exemplo). O objetivo, em contrapartida, é tensionar as lógicas causais e os pensamentos teleológicos nelas presentes. Antes de proceder a essa análise, faz-se necessário, então, problematizar a ideia de *sujeito*, uma vez que se busca compreender nesse trabalho os processos de significação que constituem e produzem identificações e subjetivações. Para tanto, lança-se um olhar sobre a temática a partir das tensões inescapáveis à disputa política

Processos de subjetivação no Pism: o sujeito em questão

A questão do sujeito é central em debates dos mais diversos espaços intelectuais e neste capítulo nos ajuda a compreender práticas de enunciação. Em inúmeras teorizações das ciências humanas, os processos de subjetivação e de identificação

evidenciam certos nós teóricos. Sem a pretensão de desatar esses nós de uma vez por todas, entendemos que processos que evidenciam sujeitos fazem parte da política. No caso das políticas curriculares, a prova do Pism também produz sentidos e identificações. Aqui, nos inscrevemos em um quadro teórico pós-fundacional para questionar fundamentos unívocos que incidem sobre processos de subjetivação, nos afastando de uma concepção cartesiana e essencialista de sujeito autocentrado, cuja origem ou fundamento último podem ser assimilados ou compreendidos em sua plenitude.

Via pensamento pós-fundacional, Ernesto Laclau (2011) aborda a questão do sujeito rompendo com a ideia da modernidade de um sujeito central, fixo, autocentrado e essencialista. Na teoria do discurso, o lugar do sujeito é sempre o lugar do deslocamento (Laclau, 2011, p. 57). Para o autor, o sujeito não preexiste ao discurso; em vez disso, é um efeito das articulações discursivas que estruturam o social. Isso significa que o sujeito não é uma entidade estável ou definida , mas que emerge em um contexto de relações de poder e de significação que são sempre contingentes e abertas à múltiplas disputas. Daí a escolha de pensar "sujeito" e "identidade" como subjetivação e identificação, como processos abertos, singulares, sempre precipitados na contingência, no inesperado.

Nesse sentido, partimos do pressuposto que todos os enunciados, ao produzirem subjetivações, produzem, também, certos regimes de verdade. Aqui, esses regimes se apresentam como perspectivas que se estabelecem por meio de relações hegemônicas que disputam espaços políticos, culturais e econômicos, a fim de conservar traços identitários que são estabelecidos como mister importância para determinado grupo. Ou seja, podemos compreender que os chamados "regimes de verdade" operam como construções discursivas que buscam fixar sentidos em meio à contingência das relações sociais. Assim como a hegemonia é sempre precária, porque depende da articulação provisória de diferentes significados em torno de um ponto nodal,

também as verdades que circulam na sociedade são efeitos de práticas discursivas que tentam preencher um vazio constitutivo, ou falta constitutiva (Laclau, 2011). Essa ausência de plenitude revela que nenhum discurso alcança a totalidade ou a universalidade que reivindica; o que há são disputas por hegemonia, em que determinados grupos procuram representar o "todo social" a partir de seus próprios interesses e significações.

Nessa perspectiva, compreender os regimes de verdade implica reconhecer a historicidade e a contingência dos processos de produção de sentido. As "verdades" instituídas em um dado momento emergem da luta entre discursos que tentam hegemonizar o campo social, articulando identidades, valores e práticas sob a aparência de consenso. No entanto, esse consenso é sempre instável, uma vez que novos discursos podem deslocar as fronteiras do dizível e do pensável, reconfigurando o que se entende como verdadeiro. A aposta aqui reside justamente no conflito, na disputa, na política.

Chantal Mouffe (2015), propõe uma compreensão agonística da política, que admite e reconhece o conflito como constitutivo da vida social. Para a autora, o social, em uma perspectiva agonística, reconhece a "inerradicabilidade da dimensão conflituosa da vida social" (Mouffe, 2015, p. 4). Ora, se consideramos que o social não é um tecido coeso, mas um espaço onde é enfatizada a natureza relacional de todas as identidades (Mouffe, 2015, p. 14), é possível admitir não apenas o agonismo como um embate entre adversários legítimos dentro de um espaço democrático, mas também na importância de pensar estes adversários sem a tentação de fixar uma identidade.

Entre os estudos curriculares, Alice Lopes (2013, 2019) chama atenção para a complexidade das identidades nos debates políticos e educacionais. A partir da noção de fantasia, a autora chama atenção para processos de subjetivação que constituem o sujeito em narrativas que buscam uma sensação de segurança e plenitude. Ao mesmo tempo, essa sensação é borrada, já que ela apenas oferece "uma imagem de plenitude, totalidade, de salvação ou harmonia,

preenche o vazio constitutivo do sujeito" (Lopes, 2019, p. 5), ao mesmo tempo em que descortina a impossibilidade de fixar uma identidade, já que é uma formação contingente.

A autora aborda ainda a questão do sujeito como projeto "inconcluso" (Lopes, 2013). Essa leitura aponta para a compreensão de que a noção de sujeito, ainda que se tente estabilizar, sempre vaza. Lopes (2013) escreve que

> o sujeito – entendido como subjetivação– é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres linguageiros, cindidos e precários. Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo" (Lopes, 2013, p. 8).

Essa abordagem da noção de sujeito como projeto inconcluso, além de nos ajudar a tensionar, no que diz respeito às discussões referentes a processos de escolarização, à projeções/expectativas em relação ao que se entende por sujeito, é também uma perspectiva de leitura sobre o Pism, já que essa compreensão desloca a ênfase de um sujeito previamente dado para um sujeito projetado na política e atravessado dimensões históricas e institucionais que vazam a qualquer tentativa de estabilização.

A partir da teoria do discurso, com Laclau e Mouffe, é possível pensar também o Pism como parte da política que evidencia sentidos constituídos discursivamente em meio a relações de poder. Se não há identidades fixas, mas articulações políticas, a interpretação de Mouffe (2015) nos convida a desafiar concepções racionalistas que pressupõem um sujeito autônomo e transparente a si mesmo, destacando, em vez disso, sua constituição contingente e situada em disputa. A isso, soma-se a importância de entender a prova como instrumento de legitimação e manutenção de certos regimes de verdade, de tempo, de sujeito. Partindo desse pressuposto, foi construído o acervo empírico de nossa análise.

A Ditadura Militar e o Pism

A constituição do acervo empírico desta pesquisa partiu de um mapeamento abrangente das questões do Pism ao longo de vinte anos (2004–2023) que abordavam a temática da Ditadura Militar e seus desdobramentos no Brasil e na América Latina. Conforme ilustrado no Gráfico 1, esse levantamento inicial permitiu identificar flutuações significativas na incidência do tema ao longo do período. Para fins de análise qualitativa mais densa, optou-se por um recorte temporal focalizado no ano de 2016, no qual se registrou uma concentração expressiva de itens sobre o assunto, oferecendo, assim, um *corpus* representativo e substancial para o exame das narrativas e abordagens avaliativas empregadas pelo programa.

Gráfico 1: Questões sobre ditadura militar

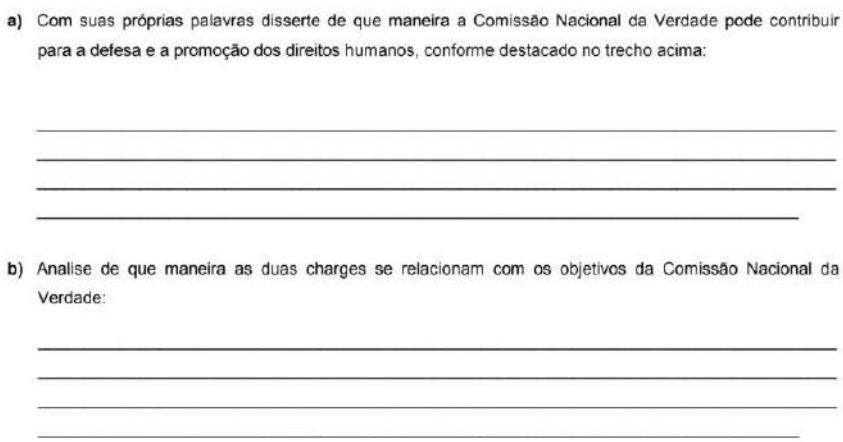


Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Para a organização do acervo empírico, adotou-se o critério de contabilizar como questão cada alternativa ou cada comando distinto em itens discursivos e cada questão de itens objetivos. A Imagem 1, por exemplo, apresenta um excerto da prova discursiva de História do Módulo III de 2016, no qual se identificam duas questões distintas que abordam a temática da ditadura militar sob

perspectivas complementares. Essa sistematização nos permitiu analisar a recorrência e o tratamento dado ao tema ao longo das edições do Pism.

Imagem 1: Comandos da questão 4 do Módulo III do Pism 2016 (Discursiva)



a) Com suas próprias palavras disserte de que maneira a Comissão Nacional da Verdade pode contribuir para a defesa e a promoção dos direitos humanos, conforme destacado no trecho acima:

b) Analise de que maneira as duas charges se relacionam com os objetivos da Comissão Nacional da Verdade:

Fonte: COPESE, 2025

Dessa forma, o corpus analítico da prova do Pism de 2016 é composto por quatro questões dedicadas ao tema da ditadura militar: as de número 19 e 20 (objetivas) e os itens 4A e 4B (discursivas). Analisamos esse recorte específico com o objetivo de identificar as narrativas e abordagens avaliativas empregadas naquele ano.

O mapeamento inicial, sintetizado no Gráfico 1, possibilita ainda uma análise contextual mais ampla. Observa-se que, apesar do intenso debate público fomentado pelo trabalho da Comissão Nacional da Verdade (CNV) entre 2011 e 2014, não houve um aumento correspondente no número de questões sobre o tema no Pism nesse período. Essa disparidade entre a reverberação social do assunto e sua presença no exame levanta questionamentos sobre

os critérios e as possíveis seleções curriculares operadas pela política avaliativa.

Ainda assim, parece haver uma certa constância na periodicidade e quantidade das questões sobre a Ditadura Militar. Com exceção de 2005, todos os anos apresentam ao menos uma questão sobre a temática. Essa presença nos leva a crer que o Pism parece reconhecer a importância e a pertinência da temática. Ou seja, a Ditadura Militar continua a ser uma memória insistente e insurgente, carregando consigo rastros de um passado que se mantém em aberto e disputa.

Nesse sentido, importa ressaltar que, um olhar para a Ditadura Militar, considerando processos de subjetivação e de identificação, não se configura como um simples exercício de resgate histórico, mas como um gesto de reconfiguração das vozes e experiências silenciadas. A partir de um olhar sobre o Gráfico 1, com as questões sempre presentes na prova e, consequentemente, nas políticas curriculares, é possível evidenciar uma movimentação que indica que os sujeitos da memória continuam a disputar o sentido do passado, produzindo fissuras nas versões hegemônicas e reinscrevendo a violência de Estado no presente.

Ao dar enfoque para o ano de 2016, não deixamos de lado o que acontecia no país no contexto de aplicação da prova: um momento de incertezas e inseguranças democráticas, marcado por uma postura institucional revanchista que culminou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, ou, em outras palavras, um golpe. Essa articulação colocou o cargo presidencial nas mãos de Michel Temer (vice-presidente). O golpe da presidenta Dilma, ao reacender debates públicos sobre a solidez das instituições democráticas e os limites da intervenção política, oferece uma chave interpretativa relevante para se analisar a recorrência de questões sobre a Ditadura Militar nas provas do Pism. É plausível supor que a efervescência política daquele ano, marcada por tensões entre os Poderes e por ampla discussão sobre os riscos à democracia, tenha influenciado a ênfase curricular conferida ao tema do autoritarismo no exame.

Ao eleger a Ditadura como objeto de avaliação em um contexto de crise institucional, o Pism, enquanto política curricular, não apenas sinalizou a atualidade do tema, mas também buscou fomentar a reflexão entre os estudantes sobre os perigos do arbítrio e a importância da memória de regimes autoritários e a defesa do Estado democrático de direito. Esse contexto nos ajuda a reafirmar o Pism como objeto de disputas e produção de sentidos, uma vez que se abre a reflexões sobre as dores, os silenciamentos, a exclusão, a violência, e, não menos importante para uma leitura teórica e uma postura ética de pesquisa, sobre os processos de subjetivação e de identificação. As quatro questões de 2016 deixam rastros de momentos a serem lembrados.

Importa ressaltar, contudo, a necessidade de evitar uma leitura simplista que atribua à abordagem da ditadura no Pism um sentido meramente pedagógico ou moralizante. Não se deve incorrer no equívoco de interpretar a presença do tema como um direcionamento teleológico positivo, baseado na mera ideia de que é preciso "aprender com o passado para não repetir os mesmos erros no presente". Como adverte Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012, p. 25), essa perspectiva frequentemente associa o ensino de História a uma função prescritiva:

> A história passa a ter, assim, a função de dizer a verdade sobre o passado da civilização e da nação, servindo de inspiração para os homens do presente, que, com ela, aprenderiam lições - como deveriam comportar-se enquanto cidadãos, que ideias, valores e costumes deveriam professar, praticar e cultivar - e, por ela, seriam convencidos das versões para o que seriam nação e progresso.

Entendemos que qualquer tema abordado nessa perspectiva, tradicional no ensino de História, não apenas restringe as possibilidades de interpretação, mas também limita a riqueza das formas heterogêneas pelas quais as ações humanas se desdobram no tempo. Se as fontes históricas são polissêmicas, carregadas de significados múltiplos, são abertas a reinterpretações narrativas que coexistem e se entrelaçam de maneira complexa. Dessa forma, a

abertura para essa pluralidade faz com que o conhecimento histórico escolar possa abrigar espaços de significação alternativos e narrativas que desafiem versões únicas e homogeneizantes do passado.

Sob a ótica pós-fundacional, qualquer documento ou posicionamento que reivindique o estatuto de verdade demanda tensionamento. Dada a complexidade dos processos de subjetivação e de identificação, lida-se com transitoriedades e fronteiras contingentes, o que evidencia a inexistência de uma essência definitiva nas coisas; logo, todo sentido se dá por meio de articulações contextuais. Por isso, compreende-se que as práticas discursivas que permeiam a sociedade constituem os sujeitos e suas convicções, estabelecendo fixações provisórias de sentido, mas nunca uma verdade absoluta ou fundacional.

Portanto, nessa leitura, tanto a verdade quanto a hegemonia não se assentam em fundamentos fixos, mas em movimentos contínuos de negociação, exclusão e reinscrição de sentidos, nos quais o político se manifesta como dimensão inevitável da vida social. Então, de que forma as questões que analisamos sobre Ditadura Militar no Pism "assumem, num certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente" (Laclau, 2011, p. 122)?

Que "verdade" sobre a Ditadura Militar busca se hegemonizar via Pism?

Iniciaremos este tópico chamando atenção para alguns pontos referentes à questão de número 19. O primeiro aspecto a ser destacado é a forma como o nome da autora do texto de referência aparece digitado na prova: "ARAUJO, Maria 'Paulo'". À primeira vista, pode parecer um simples erro de digitação, mas, com um olhar mais cuidadoso, existe um certo descaso com a demarcação da autoria feminina do texto referenciado. Compreendemos aqui que o sujeito é sempre constituído pelas formas como é nomeado e reconhecido nos campos discursivos. Logo, o modo como se escreve um nome, quem é lembrado ou esquecido, quem é

corretamente identificado ou não, participa da própria produção de sentidos e posições de sujeito na política e na história.

Ainda no âmbito do discurso, há uma dissincronia significativa entre a nomeação feita por Maria Paula Araújo e a adotada pela prova: enquanto a autora utiliza o termo Ação Libertadora Nacional (ALN), a questão o apresenta como Aliança Libertadora Nacional, alterando o sentido original. Reiteramos que compreendemos que nomear é um ato político, pois produz sentidos e posicionamentos politicamente constituídos. A substituição de "Ação" por "Aliança" desloca o movimento de uma prática insurgente e de aposta em ações diretas para uma conotação mais conciliatória, revelando como escolhas linguísticas participam das disputas de memória e hegemonia em torno da resistência armada. Assim, o que poderia parecer um simples erro factual expressa, na verdade, formas distintas de significar o passado e de se posicionar frente a ele.

Imagem 2: Questão 19 da prova do Módulo III do Pism 2016 (objetiva)

19. Os anos 1960 foram marcados pela formação de diferentes organizações na América Latina, que emergiram no contexto de repressão que se abateu sobre diversos países do continente, como foi o caso da Aliança Libertadora Nacional (ALN), no Brasil, liderada por Carlos Marighela. Leia o trecho abaixo e responda ao que se pede.

"Em 1962 foi fundado, por Raúl Sendic, o Movimento de Liberación Nacional, mais conhecido como *Tupamaros* (...). Na Venezuela, em 1965, Douglas Bravo, antigo dirigente do Partido Comunista Venezuelano (PCV), rompeu com este e criou o Partido da Revolução da Venezuela (PRV). Na Colômbia, também em 1965, foi criado o Ejército de Liberación Nacional (...). No Brasil, para fundar em 1967, a organização guerrilheira Ação Libertadora Nacional (ALN), o histórico dirigente do PCB Carlos Marighela rompeu com o partido. (...). No Chile, em 1965, foi fundado o Movimiento de Izquierda Revolucionária (MIR) (...). Na Argentina, desde 1967, estavam surgindo organizações guerrilheiras, no âmbito da esquerda ou do peronismo – Fuerzas Armadas Peronistas, Descamisados, Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), Fuerzas Armadas de Liberación – e no início de 1970 já estavam em atividade duas organizações armadas que tiveram maior influência política e atraíram o maior número de militantes, especialmente jovens: o Ejército Revolucionário del Pueblo (ERP) (...) e os Montoneros"

(ARAUJO, Maria Paulo, "Esquerdas, juventude e radicalidade na América Latina nos anos 1960 e 1970", p.259-260).

A partir da leitura do texto, é **CORRETO** afirmar que organizações como a Aliança Libertadora Nacional (ALN), os Tupamaros, o Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) e os Montoneros:

a) se identificavam com os partidos comunistas e seguiam estratégia por eles adotada de mudança gradual para chegar ao poder na América Latina.
b) constituíam organizações que defendiam a luta armada como o caminho para a superação das desigualdades sociais e do autoritarismo das ditaduras militares no continente latino-americano.
c) sofreram oposição por parte dos revolucionários cubanos, liderados por Fidel Castro e Che Guevara, que discordavam que a tática guerrilheira pudesse ser utilizada em outros países da América Latina.
d) influenciados pelo princípio da não-violência adotado na luta pelos direitos civis, impulsionada por Martin Luther King, nos Estados Unidos, acreditavam na democracia como instrumento para a promoção das reformas estruturais na América Latina.
e) foram bem sucedidos em suas estratégias de combate aos regimes autoritários, sendo responsáveis por liderar as transições democráticas nos países latino-americanos.

Fonte: COPESE, 2025

Dito isso, a questão (Imagem 2) possui características comuns de um tipo de abordagem recorrente nas provas de História da Pism. Em primeiro lugar, destaca-se a contextualização histórica ampla e comparativa, que situa o estudante no cenário latino-americano das décadas de 1960 e 1970, evidenciando o surgimento de diferentes movimentos armados em vários países. Nesse

sentido, é possível perceber uma inclinação para uma leitura regional e relacional desse movimento histórico, o inserindo dentro de um contexto internacional mais amplo. Nesse sentido, a leitura do excerto textual de Maria Paula Araújo investe em uma proposição interpretativa, com ênfase na compreensão contextual e não na memorização de determinado conteúdo histórico.

Está presente, também, uma interessante articulação entre "fatos" e conceitos históricos, visto que a questão demanda a compreensão das ideias de "luta armada", "autoritarismo", "repressão", "movimentos de esquerda", entre outros, inseridos principalmente em um contexto de Guerra Fria e resistências latino-americanas. As alternativas de resposta apresentam confusões conceituais deliberadas, que funcionam como armadilhas interpretativas (como a vinculação com partidos comunistas tradicionais ou a defesa da não-violência), de modo a avaliar se o aluno distingue as especificidades e estratégicas das organizações citadas. A resposta correta (alternativa b) reforça o entendimento de que esses grupos defendiam a luta armada como meio de enfrentamento às desigualdades sociais e aos regimes autoritários, revelando uma leitura política da história recente, marcada pelas tensões entre repressão e resistência.

Na questão imediatamente seguinte (Imagem 3), desloca-se o olhar do campo político-institucional para o campo cultural, convidando o estudante a compreender as múltiplas formas de resistência e de construção de sentidos sobre a democracia no Brasil dos anos 1980. O excerto selecionado, que narra o primeiro Rock in Rio e o gesto simbólico de Cazuza ao desejar "um Brasil novo", insere-se em um momento de transição institucional entre o autoritarismo e a redemocratização.

A questão apresentada remete ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, momento amplamente reconhecido pela historiografia como um marco de reconfiguração política do país. Diferentemente de outras questões que utilizam produções acadêmicas como fontes, esta mobiliza um texto jornalístico, aproximando o olhar do campo cultural e da

experiência cotidiana dos sujeitos e reforçando a valorização do trabalho com múltiplas fontes no ensino de História.

Imagem 3: Questão 20 da prova do Módulo III do Pism 2016 (objetiva)

20. Leia o texto abaixo e, em seguida, responda o que se pede:

"Na cidade do Rock em Jacarepaguá 200 mil jovens se comprimiam enquanto acontecia a apresentação do grupo Barão Vermelho na noite de terça-feira, 15 de janeiro de 1985. Muitos estavam vestidos de verde e amarelo ou empunhavam bandeiras do Brasil. Era o primeiro Rock in Rio e havia um intenso clima de brasilidade no palco e na multidão. Aqueles milhares e milhares de jovens vibraram e choraram de emoção, quando após interpretar "Pro dia nascer feliz", Cazuza deu sua mensagem final: 'Que o dia nasça feliz para todo mundo amanhã. Em um *Brasil novo*, uma rapaziada esperta. Valeu' (NOBLAT, Ricardo).

http://noblat.oglobo.globo.com/artigos/noticia/2015/01/pro-dia-nascer-feliz.html

A mensagem final de Cazuza na primeira edição do Rock in Rio, em 1985, remete à ideia de um "Brasil novo", que estava sendo construído no contexto da transição da ditadura à democracia no Brasil. Sobre o contexto mais amplo dos anos 1980, é **CORRETO** afirmar que:

a) ocorreram as manifestações em torno das "Diretas Já!" e aprovação da emenda Dante de Oliveira que permitiu aos brasileiros elegerem, pela primeira vez, de forma direta Tancredo Neves como Presidente da República.

b) foram realizados os julgamentos relacionados com a Lei da Anistia, de 1979, que possibilitaram condenar militares acusados de cometer crimes durante a ditadura militar.

c) após o fim do bipartidarismo em 1979, que limitava as disputas aos partidos Arena e MDB, aconteceram, nos anos 1980, as primeiras eleições com sistema pluripartidário.

d) este período foi marcado pelo enfraquecimento de movimentos sociais, em especial dos sindicatos, que perderam a força política que possuíam nos anos 1960 e 1970.

e) os governos de João Figueiredo e de José Sarney desenvolveram planos econômicos que estabilizaram a moeda e enfrentaram os problemas inflacionários do país naquela conjuntura.

Fonte: COPESE, 2025

O sujeito discursivo mobilizado pela fonte é, portanto, um participante da sociedade civil, situado no campo das manifestações culturais. Trata-se de um agente que, embora não envolvido diretamente nas arenas institucionais, expressa no espaço público o desejo de transformação social. Reconhecemos a importância de destacar a participação do setor civil e dos movimentos culturais na cena política dos anos 1980,

especialmente em um momento de transição marcado pelo pluripartidarismo e pela busca de novas formas de expressão e pertencimento. Parece-nos que a questão ultrapassa as narrativas centradas na política formal e destaca o papel dos movimentos culturais como práticas de resistência, produção de identidades e reconfiguração do espaço público.

No que concerne às questões abertas, a proposta articula as *charges* e o fragmento do Relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014) como instrumentos de reflexão sobre memória, justiça e dignidade humana (Imagem 4). O texto selecionado evidencia o empenho da Comissão em recuperar documentos, ouvir testemunhos e reconstruir a memória de um período marcado por violações de direitos humanos, buscando consolidar um movimento de recuperação de vozes silenciadas pela Ditadura Militar.

Já as *charges*, buscam destacar as tensões entre diferentes regimes de verdade que se disputavam (e ainda se disputam) no contexto da CNV: de um lado, o discurso militar, que busca preservar uma narrativa de normalidade e ocultar os crimes cometidos; de outro, a dor das vítimas e familiares, simbolizada nos "arquivos que choram", que expressam a persistência do sofrimento diante da impunidade e do esquecimento. Assim, tanto o texto quanto as imagens evidenciam que a luta pela verdade não é apenas um resgate do passado, mas uma disputa política sobre o direito à memória e à justiça no presente.

Imagem 4: Enunciado da Questão 4 da prova do Módulo III do Pism 2016 (Discursiva)

Questão 4:

Observe o texto e as charges abaixo e, em seguida, responda às questões propostas:

"Com apoio de um diligente conjunto de consultores e assessores, e de colaboradores voluntários, nós, conselheiros da Comissão [Nacional da Verdade], por designação presidencial, dedicamo-nos à busca de um grande volume de documentos, tomamos centenas de depoimentos, realizamos audiências públicas por todo o território nacional, dialogamos intensamente com a sociedade, buscando fazer de nossa missão fator de mobilização da sociedade brasileira na defesa e na promoção dos direitos humanos" (Trecho do Relatório da Comissão Nacional da Verdade, 2014, p.15).



- Afinal, onde está a "verdade" que essa a maldita comissão procura?
- Estamos sentados nela.

http://blogdotarso.com/tag/comissao-da-verdade/page/2/



https://blogdoces.wordpress.com/tag/direitos-humanos/

Fonte: COPESE, 2025

Já os comandos da questão (Imagem 4), buscam avaliar a capacidade interpretativa do estudante diante de diferentes linguagens e fontes. O primeiro item (a) solicita uma resposta explicativa, pedindo que o aluno formule uma resposta sobre como a Comissão Nacional da Verdade contribui para a defesa e a promoção dos direitos humanos. O foco está na compreensão do

papel político e ético da Comissão, especialmente no reconhecimento das violações cometidas durante a ditadura e na reparação simbólica às vítimas.

Já o segundo item (b) exige uma análise interpretativa das charges, relacionando-as aos objetivos da Comissão Nacional da Verdade. Neste item, o estudante deve identificar como as imagens expressam críticas à ocultação de informações e à resistência dos militares em reconhecer os crimes cometidos, articulando a linguagem visual ao debate sobre memória, verdade e justiça. Assim, ambas as questões, em conjunto, incentivam o exercício de leitura que visa articular sentidos de passado e presente na construção dos direitos humanos no Brasil, além de valorizar políticas de memória frente a regimes autoritários.

Apontamentos últimos

Ao analisar as questões do Pism, observamos que a sensibilidade não está somente na defesa de pautas ou ideologias, mas se relaciona com a ideia de preservação, resistência e de vida. Quando apontamos que algo tem maior peso para o outro, é um momento reflexivo acerca de vozes e ouvidos, das carnes, da pele, em referência a Albuquerque Júnior (2025), de grupos que gritam e agonizam para ter direitos sociais, mas não são ouvidos, sendo ignorados e marginalizados. Perdendo o caráter não apenas de "outros", mas perdendo o senso de humanidade.

Quando torturadores são "anistiados" de seus crimes, é legitimado e produzido um discurso ancorado em um sistema desigual, que aponta quem é humano e quem merece ser lembrado. Dar atenção às narrativas que circulam entre políticas curriculares, aos materiais são difundidos, apresenta-se como compromisso ético-político de olhar para cada sujeito que sofreu e apontar que há uma dimensão de vida para aqueles que foram apontados como marginais, é entender que são pessoas como nós, que sentiram, viveram e foram brutalmente violentados, tiveram seus nomes esquecidos.

Cabe ressaltar que uma leitura de processos de subjetivação e de identificação que questiona o estatuto unívoco do "sujeito" representa também um cuidado com o comum (Laval; Dardot, 2016), em uma defesa da coletividade. Ou seja, "o que importa é menos o direito de propriedade de um bem comum do que a participação democrática coletiva do uso desse bem instituído como comum" (Gabriel, 2019. p. 18). Então, não se trata de algo dado ou natural, mas de um espaço construído por meio de práticas sociais e disputas hegemônicas (Gabriel, 2019), em que o conhecimento é produzido coletivamente e não se reduz à propriedade, mas ao compartilhamento inapropriável. Trata-se, portanto, da capacidade de instituir o inapropriável, criando marcas que, ainda que metamorfoseadas, sustentam-se como resistência e como prática democrática.

Nesse mesmo horizonte, foi possível observar como a prova do Pism buscou evidenciar e valorizar sujeitos que, de alguma forma, resistem aos sistemas e aparatos ditatoriais e opressivos. Considerando o contexto de produção já mencionado, esse enfoque pode ser interpretado como uma tentativa de afirmar a democracia e a participação popular, ressaltando o protagonismo de sujeitos e movimentos que se contrapuseram às estruturas autoritárias e reivindicaram espaços de ação política, inclusive para além das instâncias institucionais tradicionais.

Essa leitura, ao se articular com a compreensão aqui defendida de sujeito, convida-nos a pensar os processos de subjetivação e identificação como movimentos contingentes e relacionais. Tal perspectiva implica um cuidado com o comum como coletividade (Laval; Dardot, 2016), na qual o que está em jogo é a participação democrática no uso e na construção dos bens e saberes comuns (Gabriel, 2019). Desse modo, as vivências humanas não são lidas a partir do binarismo mentira/verdade, mas como processos diferenciais que escapam a qualquer tentativa de fechamento definitivo.

Assim, não nos cabe buscar "a verdade", mas abrir-nos ao coletivo e à diferença, compreendendo-as como potências que nos

permitem atravessar e tensionar as verdades estabelecidas. Nesse movimento, reconhecemos os antagonismos e as contingências que compõem o existir humano e aceitamos o convite a "desaprender certas crenças pedagógicas" (Macedo; Ranniery, 2023), deslocando o olhar para a multiplicidade e para o inacabamento que constituem o social. Diante disso, a questão que nos orientou até aqui permanece em aberto: que sujeitos e, logo, que sentidos de verdade o Pism legitima?

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *A Pele da História*. Petrópolis: Vozes. 2025.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: Márcia de Almeida Gonçalves [*et. al*.] (orgs). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

BASTOS, Flávio. A*rticulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História*: uma análise a partir do Pism. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024.

BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade. Relatório* – Volume – I. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: < http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf>. Acessado em: 29 de set. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *O comum*: um ensaio sobre revolução no século 21. Tradução de Renan Porto. São Paulo: Universidade Nômade, 2016. Disponível em: https://bit.ly/2sXx8AL. Acesso em: 5 dez. 2019.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n.

20, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005> Acesso em: 25/08/2025.

GABRIEL, Carmen. Currículo e Construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de Formação Docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.4, p. 1545-1565 out./dez. 2019.

GIL, Carmen. Zeli de Vargas.; CAMARGO, Jonas. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, *[S. l.]*, v. 7, n. 13, p. 139–159, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i13.430. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430. Acesso em: 17 set. 2025.

HALL, Stuart. *Cultura e representação,* Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado:* contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

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

LOPES, Alice C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao "marxismo cultural." [Comentário]. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(109). 2019.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade* & Culturas, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. *Imagens da Educação*, v. 3, p. 26-46, 2023.

MARTIN, Fábio. *Produção de memória*: o (não) lugar do holocausto brasileiro no currículo de história em Barbacena/MG. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

MOUFFE, C. *Sobre o político*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; FERRARI, Anderson; CHAR, Carla. "A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA": heterotopias de um samba-enredo no currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.19, n.2, p. 634-658, abr./jun. 2021.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, *[S. l.]*, v. 7, n. 13, p. 14–33, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i13.427. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427. Acesso em: 25 set. 2025.

UMA AVENTURA NOS SENTIDOS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR ATRAVÉS DA TEMÁTICA INDÍGENA NO PISM (2020-2024)

Carlos Willian Lara de Azevedo

Introdução

O presente texto apresenta uma pesquisa que analisa as avaliações do Programa de Ingresso Seletivo Misto - Pism[1] da Universidade Federal de Juiz de Fora. O estudo realizado considerou documentos do processo de ingresso, bem como o seus módulos I, II e III com as questões de todas as provas do caderno do segundo dia[2] com as objetivas de Literaturas, Química, Geografia e História.

A aventura desta pesquisa focou na leitura e interpretação de todas as questões objetivas das provas de História, pois o Pism busca seguir a lógica e a terminologia utilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A opção pelas questões objetivas atende a uma necessidade de delimitação do objeto de estudo, garantindo maior foco na investigação dos sentidos produzidos especificamente na

[1] Programa de ingresso seriado com três módulos realizados pelos alunos de cada ano do ensino médio que com somatório das notas das provas, possibilita o acesso ao Ensino Superior na Universidade Federal de Juiz de Fora. A nomenclatura do ano referente à avaliação está associada ao ano seguinte de possível de continuidade nos módulos ou ingresso à graduação. (Antunes; Santiago; Amorim, 2020).

[2] Caderno de Provas do Pism aplicado no segundo dia de avaliação que tem como uma de suas disciplinas a História.

disciplina de História e evitando a confusão que a análise simultânea de questões discursivas poderia gerar.

O recorte temporal desta pesquisa, compreendido entre as provas de 2020 e 2024, justifica-se pelo panorama mais recente do processo seletivo refletindo as novas dinâmicas do Ensino Médio, bem como um ciclo de cinco anos, tempo possível para identificar as questões de múltipla escolha das avaliações do Pism com a análise de todos os módulos das provas do então nomeado segundo dia.

Após a escolha de análise somente das questões objetivas e a partir do recorte definido, foram selecionadas as avaliações que apresentaram as palavras "indígenas", "índios", "nativos" e/ou "povos originários", além do olhar apurado para cada item de avaliação em busca destes termos. As avaliações do Pism apresentam questões referentes à disciplina História sobre os povos indígenas? Quais são os significados sobre os povos indígenas que as provas do Pism tentam tornar hegemônicos? Este estudo tenciona a análise dessas provas a partir de uma breve discussão entre as questões epistêmicas pós-estruturalista e decolonial.

O conhecimento histórico escolar pode ser compreendido como uma construção social e epistemológica dotada de natureza própria, que não se reduz a uma simples simplificação ou transposição mecânica do conhecimento acadêmico (Gabriel, 2017). "O conhecimento histórico escolar é epistemologicamente diferente da História como ciência. O resultado é uma negação do (a) professor (a) como criador (a) de conhecimento" (Plá; Bastos; Bomfim, 2024, p. 11). Para estes estudiosos do campo, este conceito está relacionado a uma construção histórica, cultural e política, produzida em condições específicas de escolarização, que se diferencia do conhecimento acadêmico tanto em sua origem quanto em sua função. Segundo Plá, Bastos e Bomfim (2024, p. 11) "é inimaginável que não haja relação entre a historiografia e o ensino de História".

> O conhecimento histórico escolar incorpora a relação com saberes históricos produzidos pela ciência histórica, com o senso comum, com a memória de diversos grupos de interesse (religiosos, movimentos sociais, etc.), com os constrangimentos da cultura escolar e da cultura da escola, com o contexto espaço-temporal em relação a aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais (Martins, 2023, p. 60)

O conhecimento histórico escolar está atrelado a múltiplos fatores e relações de poder, e sua epistemologia é própria, não podendo ser reduzida à mera transposição do saber acadêmico para a sala de aula na Educação Básica. Consideramos, portanto, esses sentidos do conceito supraelencado para compreender até onde vão as subjetividades nas questões do Pism no que tange à temática indígena.

O apagamento dos povos indígenas na América do Sul é um tema que merece ter um olhar sob a perspectiva educacional, especialmente no que diz respeito às avaliações externas. Cinta Silva e Roseana Amorim (2016) dizem que a historiografia brasileira tende a representar o indígena como uma figura de pouca relevância. Segundo as autoras, os povos indígenas não só enfrentaram, mas ainda encontram, uma série de desafios e retrocessos ao longo da história, tornando-se alvos de extermínios físicos, psicológicos e culturais. Negar ou desconsiderar a contribuição desses povos é, talvez, ignorar a sua importância e a base histórica que sustentam sua presença na sociedade. Bicalho (2011, p. 3) ressalta que "são poucos os estudos identificados que abordam, de forma sistemática, a emergência político-social indígena dentro do contexto latino-americano e brasileiro". Diego Velasco, em sua pesquisa acerca das narrativas dos povos indígenas no Exame Nacional do Ensino Médio defende que as questões da avaliação "foram significadas no espaço discursivo do ENEM, hegemonicamente em diálogos com perspectivas sedimentadas e tradicionais no currículo de História, pouco deslocando a fronteira definidora do conhecimento escolar" (2018, p. 174).

Epistemologicamente, este estudo se legitima a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau (1985) e na teoria decolonial de Aníbal

Quijano (2007) e Walter Mignolo (2017). E nessas perspectivas, percebemos que as políticas de avaliação atualmente "têm aberto pistas investigativas que permitem considerá-las como espaços de hegemonização de sentidos do que deve ser ensinado/aprendido nas escolas de educação básica" (Gabriel; Martins, 2018, p. 233). Sendo assim, a pesquisa foi dividida em três momentos. O primeiro realiza um diálogo entre a teoria do discurso e a decolonialidade como fundamento teórico da pesquisa.

A segunda etapa desta pesquisa analisa as questões objetivas das provas de Literaturas, Química e Geografia que abordam a temática indígena. Essa análise justifica-se pela percepção de que tais itens, embora situados fora da área específica de História, exigem que o estudante mobilize o conhecimento histórico escolar para realizar as interpretações necessárias à sua resolução.

Já o terceiro momento considera as avaliações de 2021 a 2024 com questões preferencialmente objetivas da Prova de História de todos os módulos do programa de ingresso para graduação na UFJF. Sendo assim, esses três momentos permitiram que a pesquisa articulasse a fundamentação teórica com uma análise empírica abrangente.

Pós-estruturalismo e Decolonialidade: uma discussão em cena

A teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe surge nos anos 1980 e com o rompimento com as concepções essencialistas de verdade e identidade, sustentando que o social é uma construção discursiva. Em a Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical de 1985, Laclau e Mouffe definem o discurso como o conjunto de práticas que articulam elementos dispersos em uma totalidade significativa. Segundo Javier Balsa (2017, p. 139), podemos compreender que "discurso como totalidade estruturada resultante da prática articulatória que estabelece uma relação entre elementos, que a identidade destes resulta como resultado desta prática". Segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 180) "todo objeto é constituído corno objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é

dado fora de condições discursivas de emergência". O discurso não é mera representação da realidade, mas um ato performativo que constitui objetos, sujeitos e relações sociais, como "práticas e a transformação de instituições e de organizações" (Balsa, p. 139, 2017). O projeto hegemônico ocorre quando uma força política particular através de práticas discursivas consegue articular diferentes demandas sociais, modificando a identidade original dessas demandas para que representem um projeto comum (Laclau; Mouffe, 2015). A hegemonia pode ser então compreendida como um tipo específico de prática articulatória que busca fixar sentidos parciais em discursos.

Para Nora Merlin (2017, p. 83) o conceito de hegemonia, "penetra a representação política como identidade equivalencial, a partir de uma lógica articulatória que mantém uma tensão irredutível entre identidade e a diferença da construção". Kamila Nascimento (2020, p. 20) diz que "não há nenhuma maneira de emancipar uma constelação de forças sociais, exceto através da criação de um novo poder em torno de um centro hegemônico". O conceito de hegemonia permite pensar o conhecimento não como representação fiel da realidade, mas como resultado de lutas discursivas. A verdade para esses autores pós-estruturalistas é compreendida como um efeito de poder. Portanto, a hegemonia se relaciona como as representações políticas se estabelecem e como a liderança de um grupo ou ideologia se torna dominante em uma sociedade (Merlin, 2017). A hegemonia pode ser considerada um processo dinâmico e contingente de articulação política. Na perspectiva de Laclau e Mouffe, a hegemonia não é um dado prévio, mas o terreno onde as identidades e interesses são construídos através de uma luta discursiva. A relação entre a noção de hegemonia em Laclau e Mouffe e a vontade de verdade em Foucault é intrínseca, pois a hegemonia é a operação política que busca fixar sentidos em um campo social incompleto, instituindo o que passará a ser aceito como algo "verdadeiro" em uma determinada sociedade.

Segundo Michael Foucault (1996, p. 20), o "discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo". O autor argumenta que a verdade não é uma propriedade objetiva que pode ser encontrada ou descoberta; ela é uma construção social que está intrinsecamente ligada aos discursos do poder. A verdade para ele é moldada por relações de poder e pelas normas culturais que prevalecem em um determinado contexto histórico (Foucault, 1996).

Ainda em Foucault (1979, p. 14), "a 'verdade' está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a produzem". Dentro das questões objetivas nas provas do Pism "o considerado 'certo' só pode se constituir /afirmar discursivamente a partir da sua cadeia antagônica, que, no caso, é o conjunto de afirmativas incorretas produzidas em cada um de seus itens" (Velasco, 2018, p. 24). E nesse contexto das avaliações do programa de ingresso da UFJF até mesmo as provas abertas que estão atreladas

> as disputas por significações hegemônicas mobilizam processos epistêmicos de fechamentos/totalizações discursivas, que segundo a terminologia laclauniana, são processos contingentes, visto que cada verdade histórica se constitui de acordo com as demandas de seu tempo presente, não podendo ser estabelecida fora dos jogos políticos de fixação de sentidos. (Velasco, 2018, p. 24).

No contexto das avaliações, existem disputas por significações que são consideradas hegemônicas, ou seja, formas dominantes de entender e interpretar o mundo, pois o que é considerado certo e errado está profundamente influenciado por dinâmicas sociais e políticas. A partir da dinâmica desta pesquisa, partiremos da visão lauclauniana sobre essas "verdades" nos itens que trazem a temática indígena no Pism.

A história do conhecimento ocidental foi marcada por uma profunda hierarquização epistêmica, na qual o saber europeu se

impôs como parâmetro universal de verdade. Essa hegemonia, consolidada desde a expansão colonial, estruturou não apenas formas de dominação política e econômica, mas também modos de pensar e de compreender o mundo (Gonzaga, 2021).

As reflexões de Aníbal Quijano e Walter Mignolo questionam essa hegemonia da teoria do conhecimento proveniente da Europa. Segundo Gonzaga (2021, p. 121), para Aníbal Quijano, "colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, embora diferentes. Isto porque colonialismo diz respeito a um modelo de exploração" e colonialidade se refere às relações de dominação que continuam a existir em áreas como o conhecimento, a cultura, a economia e a identidade, mesmo em contextos pós-coloniais. Para Quijano (2007), o eurocentrismo construiu-se como uma perspectiva hegemônica que nega e inferioriza outros modos de conhecer o mundo, impondo o paradigma científico ocidental como único portador da verdade. Portanto, ele nos convida a refletir sobre as estruturas de poder que ainda afetam as sociedades contemporâneas e a importância de reconhecer e valorizar os saberes e as experiências dos povos colonizados.

> Os discursos e teorias decoloniais começaram a desafiar essa hegemonia, um desafio impensável (e talvez inesperado) por aqueles que antes construíram e assumiram a noção de Modernidade como um período histórico e implicitante como um 'locus de enunciação', expressão já utilizada por Walter Mignolo no início da década de 1990 e que deriva de vários termos análogos. Um lugar de enunciação em que, em nome da racionalidade, políticas dos poderes e das ideias e iniciativas que partiram do colonizado (Gonzaga, 2021, p. 124).

Os discursos decoloniais emergem como uma resposta a essa hegemonia. Eles buscam desafiar e desconstruir as narrativas que foram historicamente impostas pela modernidade que usou o seu discurso para justificar políticas de poder, incluindo a colonização. Mignolo (2024, p. 24) defende que

> Sin embargo, se dio por sentada la idea de que la modernidad concebida y ejecutada por actores e instituciones de Europa occidental lograran construir imágenes del destino final de la historia humana y el modelo para todo el planeta. El lado más oscuro de la modernidad se materializó en esta convicción Lo expon lado más oscuro de la modernidad se materializó en esta convicción. Lo expongo como "la retórica de la modernidade" (las promesas de salvación, progreso, desarrollo) y "la lógica de la colonialidad" (la dominación, la apropiación, a opresión, la explotación).

Os colonizadores impuseram suas ideias e valores como "verdades absolutas" enquanto não reconheciam ou validavam as iniciativas e pensamentos dos colonizados. Para Gonzaga (2021, p. 125), "o pensamento decolonial tem desempenhado um papel fundamental nesse esforço crítico". Para Mignolo (2018), "decolonizar" é criar novas formas de conhecimento que afirmem a dignidade epistêmica dos povos historicamente silenciados, como os povos indígenas da América colonizada.

Como esse estudo possui um enfoque na temática indígena podemos atrelar também essa perspectiva decolonial na análise das questões do Pism a partir do pensamento de Sônia Guajajara que defende a importância de contestar a construção no imaginário coletivo da sociedade quanto aos indígenas, decorrente, dentre outros elementos, da sua representação atrelada a um discurso colonial que os destina a um espaço inferiorizado. Nas palavras da autora indígena: "[...] o resultado é uma visão hegemônica estereotipada e distorcida: povos indígenas são atrasados, primitivos, preguiçosos, entraves ao desenvolvimento social e econômico do país" (Guajajara, 2019, p. 171).

Portanto, ao escolher o diálogo entre as duas propostas teóricas para legitimar esta pesquisa permitiram a compreensão de que a produção do conhecimento não apenas está pautada na disputa de sentidos dentro de um campo discursivo, mas que também desafia estruturas históricas de exclusão epistêmica. Cabe ressaltar que essas abordagens apontam para horizontes de pesquisa que sejam simultaneamente plurais, críticos, e

transformadores, capazes de reconhecer a multiplicidade de teorias e de práticas de resistência.

O conhecimento histórico escolar em outras aventuras

Durante a pesquisa, foram encontradas questões que dialogam com o tema e que estavam em seus enunciados e o/ou alternativas (gabarito e distratores)[3] de diversas provas, pois o Pism é uma avaliação por disciplinas. Acredita-se na possibilidade de trazer essas questões para as discussões que não estão inseridas nas provas de História no Pism, para compreendermos que o saber histórico escolar pode ser associado a outras disciplinas. Conforme a tabela 1, foram encontradas apenas questões com a temática indígena nas provas de Literaturas, Química e Geografia.

Tabela 1: Disciplinas com itens de prova com a temática indígena

Pism	Módulo I	Módulo II	Módulo III
2020	-	Literaturas	Química
2021	-	-	-
2022	-	Literaturas	Geografia
2023	-	-	-
2024	-	-	Geografia

Fonte: Elaborado pelo autor

Em Literaturas, ambas questões do Módulo II, no Pism 2020 (questão 01) e 2022 (questão 02) foram apresentadas aos candidatos essas duas objetivas que estão relacionadas à crítica ao Romantismo do Século XIX a partir da visão da Semana de Arte Moderna de 1922 contra o colonialismo. As questões trazem poesias de Oswald de Andrade com o poema "Erro Português" em 2020 e em 2022 a poesia "O Trovador".

[3] As respostas consideradas corretas são nomeadas pelo INEP de gabarito e as consideradas incorretas são denominadas de distratores (Velasco, 2018).

Na prova de Geografia referente a 2022, a questão 12 do Módulo III, trata sobre decolonialidade na América Latina e organizações políticas fortalecidas pelas diversidades étnico-raciais com citação no enunciado sobre os povos indígenas latino-americanos.

Imagem 1: (Questão 09: Pism 2020/Preservação de alimentos pelos Kaingang)

QUESTÃO 09 - Os seres humanos lidam com questões de preservação de alimentos há milênios. Entre os índios Kaingang, na região sul do país, havia uma forma de conservar pinhão na água fria de poços de rios, presos em cestos de trança larga, que eram buscados depois que já não havia pinhões nos pinheiros (era o chamado "pinhão ŏkór"). A respeito desta técnica de conservação dos pinhões, no que diz respeito às reações químicas, é **CORRETO** afirmar que:

(A) As baixas temperaturas na água aumentam a velocidade de conservação dos pinhões ao aumentar a frequência de choques entre as moléculas.

(B) Guardar os pinhões nos poços escuros dos rios propicia a fotólise, ou seja, a diminuição na velocidade de reação causada pela ação da luz.

(C) Guardar os alimentos em um local frio permite sua conservação, pois diminui velocidade de decomposição dos alimentos.

(D) Se os pinhões fossem guardados ao abrigo da luz, mas em altas temperaturas, não haveria aumento na velocidade da reação, pois não ocorrem reações químicas na ausência da luz.

(E) O frio é um catalisador das reações químicas que evitam a decomposição dos alimentos.

Já na parte de Química, a questão objetiva número 9, do Módulo III de 2020, apresentou a vivência dos indígenas Kaingang na sua forma de conservar pinhão em água fria, valorizando a cultura e a identidade deste grupo, visto que a maneira como os alimentos são preservados pode estar interligada a tradições e modos de vida. Ademais, talvez possamos considerar essas informações importantes, uma vez que podemos perceber que os assuntos relacionados à temática indígena não estão intrinsecamente voltados para o conteúdo da disciplina História e os mesmos estiveram presentes em provas outras disciplinas.

Tabela 2: Número de questões de outras disciplinas com temática indígena

PROVA	Tipo de questão	Quantidade
Literaturas	Objetiva	02
Química	Objetiva	01
Geografia	Objetiva	01

Fonte: Elaborado pelo autor

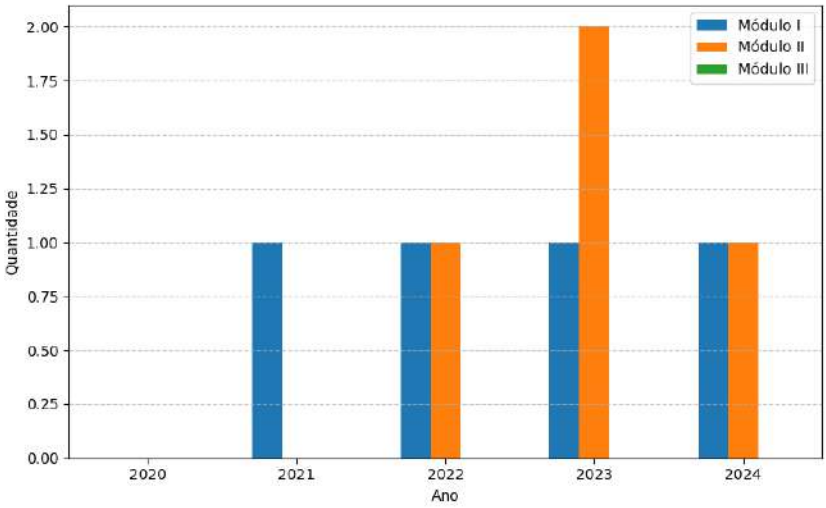
A presença de questões sobre a temática indígena em diversas disciplinas, mesmo que tímida como apresenta a tabela acima, pode ser o reflexo do esforço de inclusão do conhecimento e das experiências indígenas em avaliações externas, contribuindo para a valorização de sua cultura e história. A Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 torna obrigatória nas escolas de educação básica, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história do Brasil, a "inclusão e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar, visando promover uma educação mais plural, igualitária e respeitosa com a diversidade do nosso país" (Azevedo, 2024, p. 62).

As provas de História no Pism (2020-2024) e suas peripécias

As provas da disciplina História no Pism acontecem sempre no segundo dia, acompanhadas das disciplinas que realizamos um breve apanhado na parte anterior deste trabalho. Durante o processo de pesquisa foram analisadas 75 (setenta e cinco) questões objetivas.

Com o olhar para o gráfico abaixo, podemos identificar que poucos foram os itens com a temática da história dos povos indígenas encontrados nas avaliações do Pism da disciplina História entre os anos de 2019 e 2023. O total de questões objetivas foi de 08 (oito) em uma totalidade de 75 (setenta e cinco).

Gráfico 1: Itens objetivos com a temática indígena nas provas de História do Pism



Fonte: Elaborado pelo autor

No caderno 2020, não foi apresentada nas provas de História dos três módulos, nenhuma questão objetiva com a temática indígena. Conforme o gráfico, em 2021 aparece apenas na questão número 20, do Módulo I no contexto da economia colonial no Brasil com três mapas demonstrando o povoamento e a urbanização do nosso país. Apresenta-se apenas um distrator, com a palavra "indígenas" referenciando bandeiras e guerras indígenas, desviando a atenção para o gabarito que faz referência ao que se chamam de descoberta do ouro.

Já no Pism 2022, no módulo I, a questão número 19 trata-se apenas dos povos indígenas da Mesoamérica e Andes Centrais, e não são citados os povos indígenas brasileiros. No módulo II deste mesmo ano, apresenta-se na questão 19 uma tabela de informações sobre as Revoltas Regenciais que tem como fonte o pesquisador José Murilo de Carvalho. A menção aos grupos indígenas está como a palavra "índios" como principais participantes nas revoltas dos Cabanos e Cabanagens em apenas duas linhas da coluna. Nos

itens não há citação dos indígenas, pois o gabarito está associando a insatisfação das elites regionais com a corte.

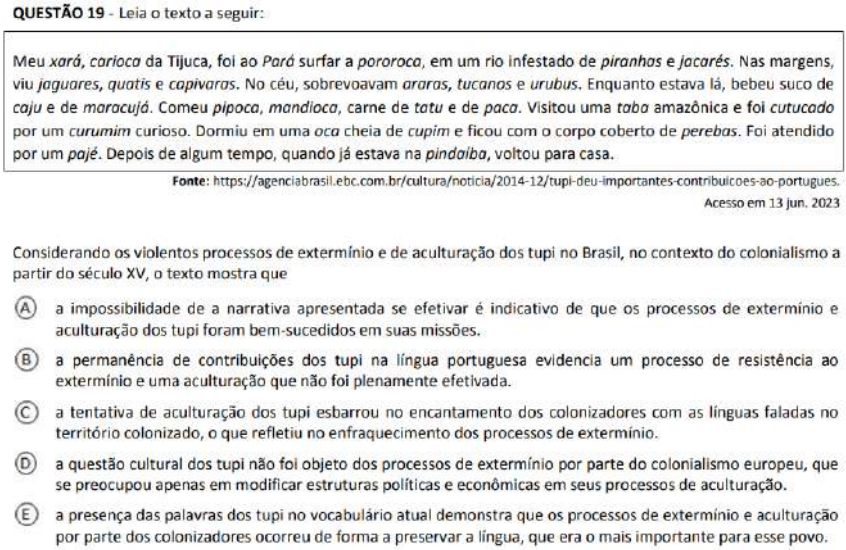
O Pism 2023 foi identificado com o maior número de questões, mesmo que tenha sido analisada uma questão no módulo II que trata da América do Norte que não poderíamos deixar de citar, uma vez que a mesma traz a palavra "indígenas" em dois itens. A questão número 18 dessa prova do segundo módulo em seu enunciado apresenta a pintura de John Gast, "Progresso Americano" e indaga o conhecimento acerca da Marcha para o Oeste. O gabarito desta questão está relacionado ao extermínio das populações indígenas estadunidenses.

Ainda no de 2023 e tratando-se agora da temática indígena brasileira, observamos que a questão 18 do módulo I mostra em seu enunciado um trecho do Diretório dos Índios no dicionário governamental da Memória da Administração Pública Brasileira. No texto é citado o aceleramento do povoamento da colônia e a mão-de-obra indígena. A questão deseja descobrir do candidato a respeito da escravidão indígena no Brasil e o gabarito diz que a escravidão dos indígenas era ilegal a partir do século XVI, mas que essa proibição não impediu o trabalho forçado dos nativos.

No módulo II, questão 16 é apresentado um trecho no enunciado da Carta Régia de 13 de maio de 1808, e tem como fonte o site oficial da Câmara dos Deputados. O que se pede na questão é que o candidato compreenda sobre as relações entre os indígenas e o Estado luso-brasileiro no início do século XIX. E a resposta considerada "verdadeira" está relacionada à manutenção da violência sofrida pelos indígenas.

A prova 2024, última na busca de sentidos do conhecimento histórico escolar no Pism, aparecem duas questões com a perspectiva indígena. No módulo II, a questão trata sobre os conflitos dos povos indígenas estadunidenses e a expansão territorial sem muitas informações no que diz respeito aos conflitos com apenas um mapa e uma imagem em seu enunciado.

Imagem 2: (Questão 19: Pism 2024/Aculturação dos tupi no Brasil)



QUESTÃO 19 - Leia o texto a seguir:

Meu *xará*, *carioca* da Tijuca, foi ao *Pará* surfar a *pororoca*, em um rio infestado de *piranhas* e *jacarés*. Nas margens, viu *jaguares*, *quatis* e *capivaras*. No céu, sobrevoavam *araras*, *tucanos* e *urubus*. Enquanto estava lá, bebeu suco de *caju* e de *maracujá*. Comeu *pipoca*, *mandioca*, carne de *tatu* e de *paca*. Visitou uma *taba* amazônica e foi *cutucado* por um *curumim* curioso. Dormiu em uma *oca* cheia de *cupim* e ficou com o corpo coberto de *perebas*. Foi atendido por um *pajé*. Depois de algum tempo, quando já estava na *pindaíba*, voltou para casa.

Fonte: https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/tupi-deu-importantes-contribuicoes-ao-portugues. Acesso em 13 jun. 2023

Considerando os violentos processos de extermínio e de aculturação dos tupi no Brasil, no contexto do colonialismo a partir do século XV, o texto mostra que

(A) a impossibilidade de a narrativa apresentada se efetivar é indicativo de que os processos de extermínio e aculturação dos tupi foram bem-sucedidos em suas missões.

(B) a permanência de contribuições dos tupi na língua portuguesa evidencia um processo de resistência ao extermínio e uma aculturação que não foi plenamente efetivada.

(C) a tentativa de aculturação dos tupi esbarrou no encantamento dos colonizadores com as línguas faladas no território colonizado, o que refletiu no enfraquecimento dos processos de extermínio.

(D) a questão cultural dos tupi não foi objeto dos processos de extermínio por parte do colonialismo europeu, que se preocupou apenas em modificar estruturas políticas e econômicas em seus processos de aculturação.

(E) a presença das palavras dos tupi no vocabulário atual demonstra que os processos de extermínio e aculturação por parte dos colonizadores ocorreu de forma a preservar a língua, que era o mais importante para esse povo.

Fonte: COPESE, 2025.

No módulo I, a última questão analisada desta pesquisa, apresenta um texto fictício que evidencia algumas palavras indígenas que se atrelaram à Língua Portuguesa. Na solicitação de resposta, o gabarito evidencia a permanência das contribuições dos povos tupi, como forma de validar a existência e a luta dos povos indígenas e suas resistências. Velasco, (2018, p. 169) em sua análise sobre questões do ENEM diz que

> parece possível afirmar que essas formulações discursivas tendem a subordinar a dimensão de dominação e o protagonismo europeu a uma intriga histórica que protagoniza a presença de hábitos indígenas decorrentes dos contatos /intercâmbios realizados a partir do século XVI.

A escolha pela exibição neste trabalho da única questão do Pism acima está relacionada à diferença que ela se apresenta frente às outras propostas no contexto do programa, uma vez que a mesma tenta dar protagonismo ao povo tupi e sua língua. Percebemos na proposta, a relação direta com o colonialismo, como se os indígenas da História somente tivessem sua existência e

resistência por conta desse contexto histórico. Houve nesse sentido, uma questão que demonstra as ações do colonizador em face do povo colonizado (Gonzaga, 2021).

Assim, como Velasco (2018, p. 80) podemos identificar os possíveis "confrontos hegemônicos no interior do conhecimento histórico escolar em torno do que deve ser considerado verdadeiro e importante para um estudante do Ensino Médio saber e quais tantas outras narrativas devem ser silenciadas e/ou negligenciadas." O discurso evidenciado nas questões do Pism está predominantemente com a visão eurocêntrica na forma de apresentar as questões desta avaliação. A análise destas provas também "apontou para uma hegemonização/validação do sentido de conhecimento histórico escolar marcado pelo viés eurocêntrico e linear com foco nos eventos políticos" (Gabriel; Martins, 2016, p. 707). A quantidade de questões e a forma como os nativos brasileiros estão nas avaliações do Pism nos permite questionar essas avaliações e perceber que:

> A análise dos sentidos de "verdade" fixados para esse passado sensível apontou a hegemonização de um entendimento singular desses povos resultante de operações discursivas por meio das quais os povos indígenas são narrados, de forma recorrente, na sua relação com o europeu e principalmente a partir do olhar europeu sobre esses povos que os coloca na posição subalterna de dominados e violentados, com pouca capacidade de agência (Velasco, 2018, p. 154).

Para Gabriel (2019, p. 151-152), "as disputas sobre a seleção de certos conteúdos - ou periodizações - em detrimento de outros, traduziram e traduzem as lutas pela hegemonização de narrativas de brasilidade e de projetos de sociedade". Esta pesquisa, no entanto, nos mostra uma tendência de hegemonização de sentidos que frequentemente vincula a representação dos povos indígenas a contextos de subalternidade e violência, como o trabalho forçado, o extermínio e a manutenção de conflitos. Tais narrativas, predominantemente pautadas por uma perspectiva eurocêntrica, tendem a situar os povos originários de forma relacional ao

colonizador europeu, o que pode limitar o reconhecimento de sua agência e protagonismo histórico. Essa recorrência discursiva, ao priorizar eventos de dominação e sujeição, acaba por reforçar visões reducionistas.

Episódios finais

O estudo em relação às avaliações do segundo dia do Pism (2020 a 2024) nos possibilitou encontrar na maioria das questões analisadas a manutenção dos estereótipos negativos e visão reducionista e eurocêntrica, colocando os indígenas em uma posição subordinada e frequentemente destacando sua relação com os colonizadores.

Nesta pesquisa, considerou que a verdade, no contexto da hegemonia, é uma construção discursiva que reflete as relações de poder e os interesses de grupos dominantes. Para Gonzaga, "a decolonialidade busca desestabilizar a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e abrir espaço para narrativas que reconheçam a cultura e a resistência dos povos historicamente subjugados" (2021, p. 133). A decolonialidade questiona uma verdade hegemônica, propondo uma ruptura com a lógica da colonialidade e a valorização de saberes plurais e alternativos.

Acredito que esta proposta tenha sido muito ousada quando se propôs uma interseção entre pós-estruturalismo e decolonialidade, pois utilizou-se dessas teorias para compreender o social como uma construção discursiva e a "verdade" como um efeito de poder e hegemonia, na busca por desestabilizar a hierarquia do conhecimento eurocêntrico e abrir espaço para narrativas historicamente silenciadas.

As duas correntes teóricas revelam a necessidade da desestabilização de sentidos fixados e a complexidade das relações de poder, desafiando não apenas a lógica colonial, mas também os alicerces sobre os quais essas lógicas se sustentam. Percebe-se, no entanto que essa relação dialógica se torna uma ferramenta poderosa para repensar e reconfigurar experiências indígenas e

outras vozes marginalizadas, possibilitando que a luta pela decolonialidade não seja olhada como uma meta a ser alcançada, mas como um processo contínuo de resistência e reimaginação.

Diante destes episódios, a pesquisa demonstrou a importância em repensar as avaliações em prol de uma representação mais justa e inclusiva dos povos indígenas. Isso implica não apenas na quantidade de questões, mas na qualidade da representação, que deve incorporar vozes indígenas e perspectivas decoloniais. Assim, talvez possamos avançar em direção a uma educação que valorize a diversidade cultural e reconheça a importância dos povos originários na tessitura da história brasileira, contribuindo para a formação de uma sociedade mais equitativa e representativa.

Cristiani Bereta da Silva (2019, p. 54) defende um conhecimento histórico escolar "que seja capaz de possibilitar aos estudantes lidar com versões contraditórias, com conflitos, que consigam contextualizá-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo" (Silva, 2019). Os sentidos das questões identificadas apontam para uma hegemonização de narrativas eurocêntricas, lineares e focadas em eventos políticos, que frequentemente situam os povos indígenas em uma posição de subalternidade e passividade, vinculando-os quase exclusivamente a contextos de violência, extermínio e trabalho forçado. A expectativa é que as futuras avaliações transcendam a mera inclusão quantitativa de temas e avancem para uma representação qualitativa e plural e possibilitando ao conhecimento histórico do estudante o diálogo com o diferente.

Referências

ANTUNES, Katiuscia Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina; AMORIM, Cassiano Caon. O Programa Seletivo Misto (PISM) da UFJF: um estudo de caso do atendimento especial aos candidatos com deficiência. *Revista Alephy*. UFF, Niterói, 2020. p. 49-63.

AZEVEDO, Carlos Willian Lara de. *A representação da História Indígena brasileira na construção de jogos educacionais*. Dissertação de Mestrado, UFRRJ. Seropédica, 2024.

BALSA, Javier. Pontos de Diálogo entre a Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau e os estudos de linguagem. In: *Pós- Estruturalismo e Teoria do Discurso*: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas. Org. Luiz Gustavo Teixeira da Silva. Curitiba, CRV, 2017. p. 139-158.

BICALHO, Poliene Soares Dos Santos. PROTAGONISMO INDÍGENA NO BRASIL: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009) *Anais* do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH - São Paulo, julho 2011. Disponível em: https://anpuh.org.br/. Acesso em: 8 out. 2025.

COPESE, Comissão Permanente de Processos Seletivos. PISM (2020-2024) Cadernos de Provas do 2º Dia, UFJF, Juiz de Fora, 2019-2023 [2023].

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Microfisica do poder; organização e tradução de Roberto Macha. Do. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

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. Disponível em:https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/36308 Acesso em: 05 nov.. 2025.

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. *Educação Básica Revista*, vol.3, n.2, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa *em* Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In MONTEIRO, Ana

Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 143-161.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 693-713, v. 11, n. 3, set./dez. 2016 Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa Acesso em 08 de nov. de 2025.

GONZAGA, Álvares de Azevedo. *Decolonialismo Indígena*. São Pauto: Matrioska Editora, 2021.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 171-174.

LACLAU, Ernesto; Mouffe, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista*: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015 [1985].

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas. Fronteiras: *Revista Catarinense de História*, Brasil, n. 41, p. 53–68, 2023.

MERLIN, Nora. Política e representação: uma perspectiva psicanalítica. In: *Pós- Estruturalismo e Teoria do Discurso*: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas. Org. Luiz Gustavo Teixeira da Silva. Curitiba, CRV, 2017. p. 73-88.

MIGNOLO, Walter D. El lado más oscuro de la modernidad occidental: futuros globales, opciones descoloniales. 1ª Ed. *Ciudad Autónoma de Buenos Aires*: Prometeo, 2024.

MIGNOLO, Walter D. Desafios Decolonias Hoje. *Epistemologias do sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), PP. 12-32, 2017.

NASCIMENTO, Kamila. Ernesto Laclau para iniciantes. Fortaleza: Kamila Nascimento, 2020. E-book.

PLÁ, Sebastián; BASTOS, Flávio Pereira; BOMFIM, Marcus. A Ilusão Científica da Didática da História: provocações teóricas sobre o Conhecimento Histórico Escolar. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 29, n. 1, 2024.

QUIJANO, Aníbal Colonialidade e Modernidade/Racionalidade. *Estudos Culturais* , 21 (2–3), 168–178. https://doi.org/10.1080/09502380601164353 Acesso em 03 de nov. 2025.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. Sonia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, PP 50-54, 2019.

SILVA, Cintia Gomes da; AMORIM, Roseane Maria de. A imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de História do segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental: contextos, caminhos e alternativas *Revista COCAR*, Belém, v. 10, n. 20, p. 158 a 184, ago./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.uepa.br /index.php/cocar/article/view/970/628. Acesso em: 11 jan. 2025.

VELASCO, Diego Bruno. *Narrativas de História do Brasil no ENEM*: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar. (Tese de Doutorado em Educação) Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

VOLOCHKO, Danilo. *O cotidiano dos pobres não pode parar*: a pandemia e a necrodemografia do capital. COVID-19 e a crise urbana[recurso eletrônico]/ Coordenadora: Ana Fani Alessandri Carlos. --São Paulo :FFLCH/USP, 2020. p. 35-41.

FASCISMO EM DISPUTA NO PISM! SENTIDOS E ABORDAGEM POR MEIO DAS PROVAS DE HISTÓRIA

Jess James Sobrinho Bezerra
Fábio Rodrigues Martin
Igor Fernandes de Faria

Introdução

O capítulo proposto tem como objetivo analisar os sentidos abordados e legitimados em torno dos fascismos[1] no contexto das questões do Pism. Assim como Martin (2024) problematizou os significados hegemonizados do Holocausto, defendemos aqui que nomear é um ato político; por isso, é preciso disputar esses significados de regimes autoritários e investigar como estão sendo abordados. O que tem sido denominado como fascismo? Em qual/is contexto(s) ele é abordado? Qual/is a(s) temporalidade(s) utilizada(s)?

Tendo em vista que o estudo do fascismo também é uma política de memória, que visa tanto à não repetição desses atos quanto ao respeito à memória das vítimas, é preciso tensionar e confrontar narrativas estabelecidas, visto que há um crescimento de movimentos nazifascistas ao redor do globo. Defendemos aqui uma análise pós-fundacional[2] de um "mundo outro", cujo

[1] Justifica-se o uso do plural devido às diferentes formas que o fascismo pode tomar, como: nazismo, neonazismo, fascismo, neofascismo etc. Desse modo, estamos fazendo referência não apenas ao fascismo italiano, mas também a outras formas possíveis desse modelo político-ideológico.

[2] Conforme aponta Gabriel (2023, p. 40), "a crítica pós-fundacional contribui para a desestabilização de Matrizes essencialistas, deterministas e positivistas do pensamento ocidental, ao mesmo tempo em que questiona certezas estabelecidas e abre possibilidades para novas leituras do social".

significado não está definido a priori, ou seja, seu significante não está fechado, está sempre em disputa (Gabriel, 2017).

Vale ressaltar que a escolha das questões se dá a partir da análise de todas as questões do módulo III do Pism, privilegiamos três delas, por exemplificar, de forma profícua, a temática que se desdobra, em maior ou menor medida, nas demais questões.

Fascismo em (dis)curso

Como destacado por Eigen (2023), o fascismo é um conceito político que, muitas vezes, é evocado a fim de taxar um discurso como moralmente errado. Esse conceito tem sido deliberadamente utilizado para nomear inimigos políticos de um certo grupo, podendo cair numa lógica em que "todos os meus inimigos são fascistas" e eu "possuo a moralidade e a verdade do meu lado". Essa questão pode ser uma armadilha, pois acaba por esvaziar os sentidos de fascismo: se tudo é fascismo, logo nada é fascismo. Assim como nomear, definir ou classificar é um ato político (Martins, 2019), defendemos que a utilização desse termo também o é. Já que nem tudo é fascismo, o que deve ou pode ser nomeado como tal?

Para Paxton (2007), o significante *fascismo* tem seu ponto de inscrição no *fascio*, um feixe ou um maço, em italiano, que se remete ao *fasces* latino, um machado que era levado a magistrados e em procissões romanas, simbolizando autoridade e unidade. Em 1914, um grupo de nacionalistas, do qual Mussolini se juntou a *posteriori*, tentou levar a Itália ao combate na Primeira Guerra ao lado dos Aliados. Para evocar à solidariedade e o fervor da campanha, intitularam-se: *O Fascio Rivoluzionario d'Azione Interventista*

Ainda dialogando com Paxton (2007), Mussolini cunha o termo "fascismo" para descrever o estado de ânimo dos ex-soldados nacionalistas e sindicalistas que ele passou a reunir ao seu redor, mas ainda sem possuir o monopólio do uso do termo. Para o autor, o fascismo nasceu de forma oficial em Milão, em 23 de março de 1919:

> Naquela manhã, pouco mais de cem pessoas... encontraram-se na sala de reuniões da Aliança Industrial e Comercial de Milão, cujas janelas se abriam para a Piazza San Sepolcro, para "declarar guerra ao socialismo (...) em razão de este ter-se oposto ao nacionalismo". Nessa ocasião, Mussolini chamou seu movimento de *Fasci di Combattimento*, que significa, aproximadamente, "fraternidades de combate" (Paxton, 2007, p. 16).

Porém, o fascismo é um conceito ou modelo político que não se limita apenas à Itália de Mussolini ou à Alemanha de Hitler. Circula, de forma hegemonizada, um sentido cristalizado do que seria o *fascismo*, podendo ser apresentada por vívidas imagens de demagogos chauvinistas discursando para multidões, desfiles de jovens militares, militantes usando camisas coloridas e espancando alguma minoria, invasões surpresa e marchas de soldados em territórios conquistados (Paxton, 2007).

Contudo, esse imaginário, proveniente de um senso comum, pode levar a erros graves. A figura de um ditador poderoso, muitas vezes, leva a uma personificação do fascismo, gerando uma falsa premissa de que, se entendermos esse líder, pode-se compreender o movimento inteiro. Essa ideia representa a vitória da propaganda do nazifascismo, na visão de Paxton, já que acaba por oferecer um álibi às instituições e grupos que auxiliaram esses movimentos. Por isso, devemos ter um "modelo" de fascismo mais abrangente, no qual se englobe o líder, a nação, o partido, a sociedade civil e suas interações (Paxton, 2007).

Nesse sentido, podemos pensar em uma "essência" fascista? Segundo Robert Paxton, autor de *Anatomia do Fascismo* (2007), o fascismo é um discurso potencialmente complexo e, em sua obra, ele buscou operar com aspectos históricos de como o movimento emergiu, expandiu-se, chegou ao poder e promoveu radicalização (quando alcançava o poder), deixando de lado a procura por um essencialismo fascista. Contudo, ele produz definições (mais abrangentes), nos ajudando a traçar uma leitura que se distancie de outros autores que identificam nos movimentos pré-conquista do poder um "fascismo puro" ou uma essência fascista, enquanto os regimes fascistas seriam uma corrupção de "ideologia pura",

categorizados como conciliações dentro das esferas do poder. Dessa forma, o autor compreende que as adaptações e conciliações para chegada a este poder, também podem ser categorizadas como fascismo. Paxton (2007) tenta englobar o maior número de variáveis em seu escopo analítico. Nas palavras do autor:

> O fascismo no poder consiste num composto, um amálgama poderoso dos ingredientes distintos, mas combináveis, do conservadorismo, do nacional-socialismo e da direita radical, unidos por inimigos em comum e pela mesma paixão pela regeneração, energização e purificação da Nação, qualquer que seja o preço a ser pago em termos das instituições livres e do estado de direito. As proporções exatas dessa mistura resultam de processos tais como escolhas, alianças, compromissos e rivalidades (Paxton, 2007, p. 336).

Em uma perspectiva semelhante, Umberto Eco (2018) nomeou o conceito de "Fascismo Eterno", articulando as seguintes características: culto à tradição, tradicionalismo, irracionalismo, censura às críticas, medo da diferença, frustração social, nacionalismo vago, inimigo contraditório, culto à guerra, elitismo, heroísmo como culto à morte, machismo, apelo bélico, populismo qualitativo e uso manipulador da linguagem. Ademais, o autor nos alerta que o fascismo não é um movimento cristalizado, tampouco exclusivo do passado, e menos ainda um fenômeno que possa ser considerado superado. Nesse sentido, concordamos com o autor, quando ele defende que: "tais características não podem ser reunidas em um sistema; muitas se contradizem entre si e são típicas de outras formas de despotismo ou fanatismo. Mas é suficiente que uma delas se apresente para fazer com que se forme uma nebulosa fascista" (Eco, 2018, p. 44).

Partindo desse pressuposto[3], compreendemos que o significante fascismo, ao assumir essa condição discursiva rígida e

[3] Aqui todos os pressupostos são/serão entendidos como apostas políticas, e não como entes *essencialmente* verdadeiros – de que definir/nomear/classificar é um ato político em meio a jogos circunscritos em determinados contextos discursivos. Estes apresentam configurações específicas, atravessadas por relações de poder, que concorrem para tensionar o campo de possibilidades no qual e a partir do qual algo pode, ou não, ser dito sobre alguma coisa. (Martins, 2019, p. 34, grifos do autor).

pouco flexível de definições acerca de seu movimento, pode ser perigoso, uma vez que tende a cristalizar um sentido de "nazifascismo limitante", ou seja, o petrificado no passado. Logo, faz-se pertinente tensionar e problematizar essa narrativa essencialista estática, tendo em vista que "o fascismo em ação se assemelha muito mais a uma rede de relações do que a uma essência fixa" (Paxton, 2007, p. 336). É importante salientar que conceitos são polissêmicos (possuem vários sentidos); assim sendo, não há uma interpretação unívoca de fascismo, e, sim, "entrar no jogo político onde as definições encontram-se em constante disputas por significados" (Martin, 2024, p. 111).

O significante em questão, se mostra como um fenômeno complexo que causa debates há décadas. Para Sérgio Menezes (2022), estabelecer um conceito de "fascismo mínimo", ou seja, um modelo comum a todos os fascismos, sem o qual o movimento não existiria, acaba por sedimentar o conceito, que está em constante mudança e adquire novas características de acordo com suas aparições históricas. Em função disso, o autor esclarece que:

> Entender o que é fascismo, suas principais correntes de interpretações, suas principais características - sem descartar que podem existir outras, ou que podem existir fascismos sem algumas dessas- e a seguir perceber suas reconstruções com particular atenção para o plano discursivo (Menezes, 2022, p.11).

O excerto acima estabelece um diálogo estreito com a postura epistêmica pós-fundacional aqui assumida; logo, as possíveis definições de fascismo que buscamos mobilizar até o momento são uma das possibilidades de se disputar "múltiplas verdades, contingentes e precárias" (Martins; Gabriel, 2017, p. 695). Desse modo, quais maneiras a problematização do fascismo pode ser potente no ensino de História?

Fascismo e o ensino de História[4]

> Os fascismos estão nas ruas, o fascismo sorri com seus dentes ávidos de sangue em cada recanto do país. É preciso que o ensino da História atue no sentido de mostrar que o fascismo não foi apenas um regime localizado em certo país e tempo, mas um anacronismo que não deixa de nos obsedar, está a nossa volta, ele é um regime que deglutimos e que muitos excretam todos os dias, em cada uma de suas relações, em cada uma de suas palavras. (Albuquerque Júnior, 2016, p. 31-32)

A leitura de Albuquerque Júnior (2016) reafirma que o fascismo não é um movimento contido no passado, mas um espectro que se reinscreve no cotidiano, nos gestos, nas relações e nas linguagens que moldam o mundo social. Esse fascismo que "sorri com seus dentes ávidos de sangue" e que se dilui no discurso cotidiano atravessa diretamente o diálogo defendido por Umberto Eco (2018), especificamente quando o autor enfatiza o medo da diferença como um de seus componentes estruturantes. Se, como sugere Albuquerque Júnior, o fascismo se infiltra nas práticas ordinárias, isso ocorre porque ele se alimenta dessa aversão ao outro, aversão que, segundo Eco (2018), constitui um operador central da lógica fascista.

Portanto, torna-se potente trabalhar o conceito de fascismo no ensino de História, para além da complexificação do passado e de alertar à não aderência dos alunos a ideias fascistas. Entendemos como uma das funções do ensino de História a subjetivação dos estudantes, ou seja, o atravessamento de sujeitos por meio da "viagem no tempo" promovida nas aulas, já que é inerente à História a perspectiva do tempo. Dito de outro modo, "deslocar os alunos de suas temporalidades para que, através da experimentação de outros tempos, eles possam retornar a seus tempos transformados" (Albuquerque Júnior, 2016, p. 27). Ou seja:

[4] Neste capítulo, iremos operar com "Ensino de História" (com E maiúsculo) ao referimo-nos ao campo de ensino como objeto de investigação, e ao "ensino de História" (com e minúsculo) como prática pedagógica.

> O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo. Para que seja possível a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós (Cooper, 2006, p. 8-15 *apud* Ragon, 2025, p 18).

Assim, articulando esta ideia com o pensamento do pesquisador indo-britânico Homi Bhabha (1998), percebemos a necessidade de explorarmos e evidenciarmos as questões que norteiam o "eu" e o "outro". Bhabha busca se distanciar das interpelações que colocam as relações de diferença como oposições puramente simplificadas e/ou perenemente fixas. Segundo o mesmo, quando duas culturas se chocam e se encontram não ocorre uma fusão homogênea, muito menos se situam em processo de separação total, mas geram um "entrelugar" onde o "eu" e o "outro" se encontram em um processo relacional, constante, mútuo e fluído, onde os elementos que delimitam as características identitárias de cada um são discursivamente (portanto politicamente) construídas, dado um específico lugar de enunciação. Não obstante, é pertinente pensar que o "eu" de um determinado discurso, pode também ser relacionado ao lugar de "outro" quando enunciado por um discurso antagônico a este.

Os fascismos buscam delimitar e definir o "outro" (e essa definição não se coloca como eterna), portanto a nomeação do "outro" opera intermediando a construção de imagens estereotipadas na grande maioria das vezes. Construindo uma imagem negativa do seu próprio "eu", algo enviesado e demonizado a fim de hegemonizar determinado discurso, imagem esta, que por consequência estaria fadada a incompletude (Macedo, 2004). Fica demarcado, neste aspecto, o não reconhecimento da diferença e a busca pela fixação de apenas uma significação que define o "outro". Havendo um estabelecimento da "Zona de Ambivalência", que Appadurai (2009) apontou como sendo um processo de viabilização das "identidades predatórias" e que se estabelecem em prol do extermínio de outras. Por isso é necessário

a defesa por um compromisso ético, moral e democrático ao se ensinar História, de forma que a exposição de mundos outros, pluralidade cultural e a multiplicidade de discursos não carreguem valores capazes de matar a alteridade, assim podemos nos distanciar da ideia que:

> [...] aquilo que era diferencial, marca de uma perspectiva, pode querer se fazer passar pela forma lógica de um conceito universal. No cruzamento das linhas o problema se adensa, pois há o risco de atribuir aos "outros" uma marca, um estigma, um tom, até mesmo uma cor, em função das sensações que eles provocam em "nós", criando, assim, uma "falsa positividade inversa" (Pereira; Torelly, p. 757).

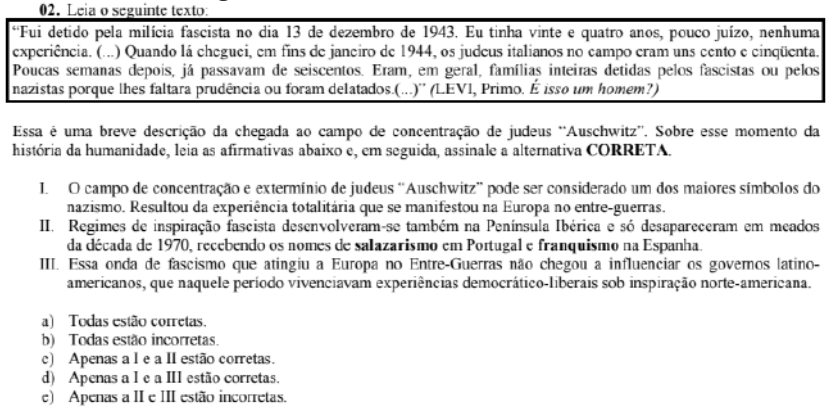
Assim, discutir o fascismo no Pism e no ensino de História é um debate potente, por compreendermos que a avaliação da UFJF está inserida dentro do contexto de disputas políticas curriculares; ou seja, participa diretamente das disputas por legitimação de determinados sentidos em torno do conhecimento histórico escolar e, consequentemente, daqueles que norteiam as abordagens em torno do aspecto do fascismo.

Como o Pism aborda o(s) fascismo(s)?

Ao privilegiar a memória do fascismo, determinadas questões do Pism nos levam a refletir sobre os sentidos de fascismos que emergem dessa dinâmica avaliativa específica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A primeira condição discursiva que emerge, interpelando o significante fascismo nestas abordagens, leva-nos a tensionar a cristalização de narrativas históricas que versam sobre essa memória potencialmente sensível, sublinhando e fixando um sentido de fascismo intimamente ligado a leituras de mundo majoritariamente autoritárias e totalitárias e, sobretudo,

associadas às práticas de extermínio nazista e, obviamente, ao Holocausto[5]. Vejamos a questão abaixo:

Imagem 1: Questão 2, 2007, Módulo III



02. Leia o seguinte texto:

"Fui detido pela milícia fascista no dia 13 de dezembro de 1943. Eu tinha vinte e quatro anos, pouco juízo, nenhuma experiência. (...) Quando lá cheguei, em fins de janeiro de 1944, os judeus italianos no campo eram uns cento e cinqüenta. Poucas semanas depois, já passavam de seiscentos. Eram, em geral, famílias inteiras detidas pelos fascistas ou pelos nazistas porque lhes faltara prudência ou foram delatados.(...)" (LEVI, Primo. *É isso um homem?)*

Essa é uma breve descrição da chegada ao campo de concentração de judeus "Auschwitz". Sobre esse momento da história da humanidade, leia as afirmativas abaixo e, em seguida, assinale a alternativa **CORRETA**.

I. O campo de concentração e extermínio de judeus "Auschwitz" pode ser considerado um dos maiores símbolos do nazismo. Resultou da experiência totalitária que se manifestou na Europa no entre-guerras.
II. Regimes de inspiração fascista desenvolveram-se também na Península Ibérica e só desapareceram em meados da década de 1970, recebendo os nomes de **salazarismo** em Portugal e **franquismo** na Espanha.
III. Essa onda de fascismo que atingiu a Europa no Entre-Guerras não chegou a influenciar os governos latino-americanos, que naquele período vivenciavam experiências democrático-liberais sob inspiração norte-americana.

a) Todas estão corretas.
b) Todas estão incorretas.
c) Apenas a I e a II estão corretas.
d) Apenas a I e a III estão corretas.
e) Apenas a II e III estão incorretas.

Fonte: COPESE, 2025

O enunciado dessa questão explicita uma das facetas mais inóspitas do discurso fascista: o medo da diferença e seus desdobramentos, que culminaram em uma política de extermínio em Auschwitz, nomeado de Holocausto Nazista. O significante fascista emerge em um contexto histórico atravessado por uma ordem discursiva totalitária e violenta. Ele emerge na questão, não apenas nomeando uma política de controle e extermínio das diferenças, mas, sobretudo, na produção de subjetividades assujeitadas a uma lógica de homogeneidade. Nesse sentido, podemos compreender que a alteridade (diferença) é uma condição temerária para o discurso fascista. Não à toa, Umberto Eco (2018), alerta-nos de como o fascismo escrutina e potencializa esse medo para evocar uma ruptura no seio da sociedade, culminando em um processo de identificação de seus intrusos. A demonização do

[5] De acordo com Zygmunt Bauman (1998, p. 132), "Quando o sonho modernista é abraçado por um poder absoluto capaz de monopolizar veículos modernos de ação racional, e quando esse poder alcança libertar-se do efetivo controle social, o que se segue é o genocídio. Um genocídio moderno — como o Holocausto".

"outro" se torna um discurso de ordem potente para justificar atrocidades em nome da pureza racial ou da unidade nacional" (Martin, 2024, p. 88).

O significante *fascismo*, tal como aparece nesta questão do Pism, opera como um significante totalizante: ele hegemoniza o campo de sentido de modo a fixar uma interpretação unívoca, imersa na experiência desumana europeia da primeira metade do século XX. Essa fixação não é neutra; ela é o desdobramento de uma política de memória eurocêntrica, que universaliza a dor e o trauma do Holocausto nazista como paradigma absoluto do mal político, escamoteando, assim, outras memórias de extermínio e segregação.

Essa centralidade discursiva reduz o fascismo a um campo restrito de significação epistemológica., uma vez que, todas as outras memórias históricas de violência estatal, tais como as ditaduras latino-americanas, o *apartheid*, os genocídios coloniais, as políticas higienistas e eugenistas locais, são comparadas, hierarquizadas ou, mais frequentemente, excluídas. Nesse ato hegemônico de cristalização de sentido, o fascismo emerge como uma categoria de inteligibilidade especificamente eurocentrada, e a política de extermínio só é legitimada historicamente quando inserida nesse paradigma europeu de violência e extermínio.

Ainda nesse processo analítico, chamamos atenção para o trecho do excerto: "Essa é uma breve descrição da chegada ao campo de concentração de judeus 'Auschwitz'. Sobre esse momento da história da humanidade". De alguma forma, a questão escrutinada lança a inferência de que a humanidade moderna falhou, foi conivente e, sobretudo, agente perpetrador do Holocausto em Auschwitz. Corroborando essa inferência, Zygmunt Bauman (1998) advoga que:

> A modernidade contribuiu para o Holocausto mais de forma direta do que por sua própria fraqueza e inépcia. Sugere que o papel da civilização moderna na perpetração e extensão efetiva do Holocausto foi um papel ativo, não passivo. Sugere que o Holocausto foi tanto um produto como um fracasso da civilização moderna. (Bauman, 2018, p.126)

A narrativa de Bauman e a inferência compreendida e explicitada na questão em análise fixam um sentido de humanidade moderna permeada por um discurso racional, que aguçou ativamente para a perpetração de genocídios, como foi o Holocausto. No entanto, é preciso tensionar e problematizar essa perspectiva que articula esse conceito de humanidade moderna e Holocausto, uma vez que o discurso racional moderno opera em uma lógica binária, e essa operação ganha fôlego em (re)produzir o outro como inimigo. (Martin, 2024). Ainda nesse movimento, Martin (2024, p. 90) esclarece que:

> A modernidade, ao buscar universalizar e homogeneizar, tenta criar uma identidade social homogênea, eliminando as diferenças percebidas como ameaças. No entanto, essa tentativa de suturar e fechar o social não elimina as exclusões e antagonismos inerentes, mas sim os reforça. [...] Contrapondo a narrativa de Bauman, não percebemos o Holocausto como um fracasso da modernidade ou da humanidade, mas como um desdobramento extremo de discursos hegemônicos que se banalizaram e legitimaram a violência. Essa perspectiva nos permite entender como a linguagem e o discurso podem ser utilizados para justificar e perpetuar a exclusão e o extermínio. Assim, ao operar com binarismos, a modernidade facilita processos de exclusão e antagonismo que culminam em genocídios.

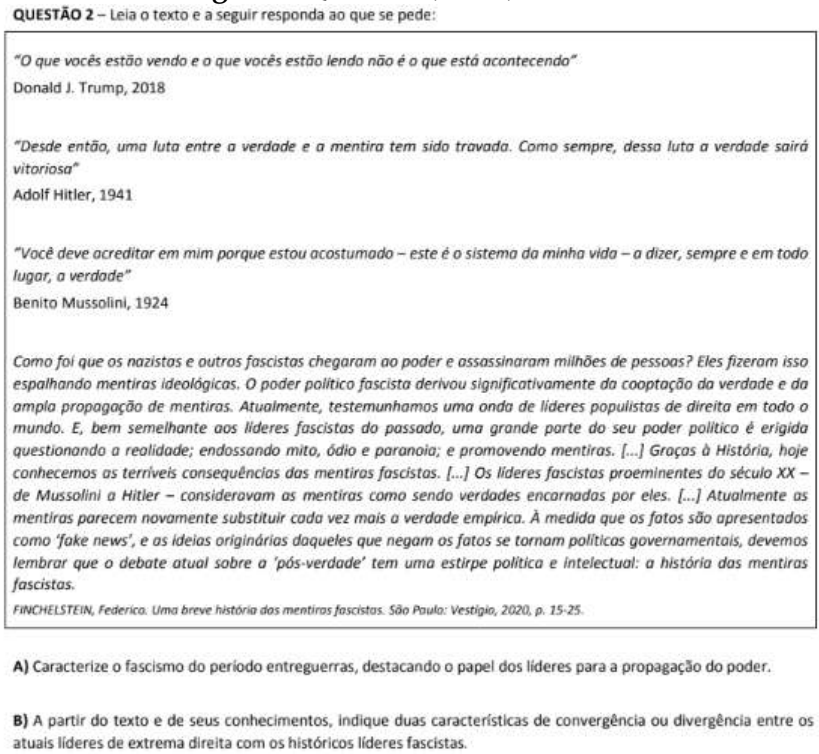
Nesse horizonte, as alternativas propostas na questão não apenas "testam" o conhecimento factual sobre o fascismo, mas também reproduzem, mais uma vez, a cristalização do fascismo como um regime do outro, ou seja, do estrangeiro. Outro ponto a ser sublinhado e problematizado é a estreita articulação que emerge entre a política fascista de extermínio e o período bélico. Nesse contexto, o fascismo não emerge da guerra, mas se fortalece por meio dela. O conflito bélico potencializa os discursos de controle e os mecanismos de segregação, permitindo que práticas genocidas sejam implementadas sob a justificativa de segurança e pureza racial. A guerra, nesse sentido, opera como uma cortina que encobre as dimensões mais brutais do fascismo, aquelas que visam aniquilar o outro em nome de uma ordem homogênea. Corroborando essa perspectiva, o Prof. Karl Schuster discorre que:

> O genocídio não se dá único e exclusivamente na guerra, como se pensou durante muito tempo. A guerra talvez seja um meio fundamental para acelerar a prática genocida e, consequentemente, também para escondê-la. Se você prestar atenção no exemplo que nós temos do passado recente alemão, a guerra acabou sendo um subterfúgio para justificar o genocídio e também, obviamente, para acobertá-lo do ponto de vista político e social (PPGECCO UFMT, 2021, informação verbal).[6]

Ainda nesse movimento, chamamos atenção para a última alternativa da questão, que de acordo com o gabarito da prova, é a alternativa errada. A alternativa III, ao afirmar que a onda de fascismo que atingiu a Europa no entre-guerras não influenciou os governos latino-americanos, traduz uma leitura profundamente hegemônica e eurocêntrica da história, pois reafirma a ideia de que o fascismo é um fenômeno exclusivamente europeu, desconsiderando seus desdobramentos e interpelações no contexto latino-americano. Essa afirmação opera dentro de uma lógica que legitima a hegemonia europeia na produção do conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que invisibiliza as formas locais e situadas de autoritarismo, nacionalismo e violência política que emergiram no globo terrestre. Vale destacar, que tal escopo se debruça em uma questão mais antiga, mas que em cenários mais atuais a abordagem do fascismo tem ganhado novas aberturas para a percepção do conhecimento histórico escolar aqui defendido. Passemos para a próxima questão.

[6] PPGECCO UFMT. Aula 1 - Genocídios e memória da Shoá. Prof. Karl Schuster. Comentador: Prof. Michel German. **YouTube**, 16/08/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_egfRqCNBXM&list=PL1iOAlbxi5YuAZitEJqaqqby9idfyHTHg&index=3. Acesso em: outubro/2025.

Imagem 2: Questão 2, 2021, Módulo III



QUESTÃO 2 – Leia o texto e a seguir responda ao que se pede:

"O que vocês estão vendo e o que vocês estão lendo não é o que está acontecendo"
Donald J. Trump, 2018

"Desde então, uma luta entre a verdade e a mentira tem sido travada. Como sempre, dessa luta a verdade sairá vitoriosa"
Adolf Hitler, 1941

"Você deve acreditar em mim porque estou acostumado – este é o sistema da minha vida – a dizer, sempre e em todo lugar, a verdade"
Benito Mussolini, 1924

Como foi que os nazistas e outros fascistas chegaram ao poder e assassinaram milhões de pessoas? Eles fizeram isso espalhando mentiras ideológicas. O poder político fascista derivou significativamente da cooptação da verdade e da ampla propagação de mentiras. Atualmente, testemunhamos uma onda de líderes populistas de direita em todo o mundo. E, bem semelhante aos líderes fascistas do passado, uma grande parte do seu poder político é erigida questionando a realidade; endossando mito, ódio e paranoia; e promovendo mentiras. [...] Graças à História, hoje conhecemos as terríveis consequências das mentiras fascistas. [...] Os líderes fascistas proeminentes do século XX – de Mussolini a Hitler – consideravam as mentiras como sendo verdades encarnadas por eles. [...] Atualmente as mentiras parecem novamente substituir cada vez mais a verdade empírica. À medida que os fatos são apresentados como 'fake news', e as ideias originárias daqueles que negam os fatos se tornam políticas governamentais, devemos lembrar que o debate atual sobre a 'pós-verdade' tem uma estirpe política e intelectual: a história das mentiras fascistas.
FINCHELSTEIN, Federico. Uma breve história das mentiras fascistas. São Paulo: Vestígio, 2020, p. 15-25.

A) Caracterize o fascismo do período entreguerras, destacando o papel dos líderes para a propagação do poder.

B) A partir do texto e de seus conhecimentos, indique duas características de convergência ou divergência entre os atuais líderes de extrema direita com os históricos líderes fascistas.

Fonte: COPESE, 2025

Em primeira análise, a questão em destaque trabalha de forma a articular temporalidades, fugindo um pouco do estereótipo de um fascismo preso nas correntes do passado, sem ligação com o presente e possibilitando uma amplitude maior do que se entende como fascismo. Porém, em uma segunda análise, como se vê na alternativa "A", esse fenômeno está novamente ligado ao período entreguerras. Portanto, subentende-se que está se referindo ao período entre a Primeira e a Segunda Guerra e aos movimentos fascistas que se desenvolveram nesse período, excluindo uma análise mais ampla do entendimento do conceito, já que o fascismo não é possível somente em um período de guerra ou entre guerras, considerando que os conflitos bélicos potencializam esse fenômeno, como já explicitado anteriormente.

Na alternativa "B", a prova traz um importante debate a respeito de um discurso fascista nos dias atuais, mesmo sem um consenso sobre figuras como Trump se encaixarem como fascistas, neofascistas ou como representantes da extrema direita. É notório que discursos como o apresentado na questão "flertam" com o fascismo, possibilitando percepções de que o fascismo pode ser evocado no tempo presente. Não obstante, como podemos ver nessa questão e no decorrer de muitas outras do Módulo III de todos os anos, existe uma personificação dos líderes no processo. Nesse caso, o texto remete a Mussolini e a Hitler e compara seus discursos ao de Trump, legitimando um protagonismo dos líderes na compreensão do fenômeno. Como dito na seção 1, pode-se criar a falsa sensação de que basta entender o líder para compreender o fenômeno fascista. Essa perspectiva dialoga com autores que aderem ao "intencionalismo", segundo o qual o Estado totalitário nazista e o extermínio judeu seriam resultado de um plano prévio de seu líder e guiado por sua ideologia (Kalaidjian, 2022).

Desse modo, essa concepção historiográfica e o sentido de fascismo legitimado nessa questão acabam por negligenciar outros agentes dos movimentos. Em diálogo com Paxton (2007), apenas as intenções do ditador não teriam significado algum sem que os oficiais de polícia, os comandantes militares, os magistérios, os servidores públicos e outros grupos estivessem dispostos a seguir suas ordens. O autor sugere ainda que esses movimentos apresentam fortes impulsos radicalizantes provenientes das bases, havendo uma tensão entre esse grupo do partido e o líder, já que, para ele, essa figura de liderança precisa estabelecer alianças com outros grupos. Assim, essa personificação simplifica o debate e produz um álibi para outros atuantes desse processo, que constitui uma teia complexa.

Passemos agora para a última questão.

Imagem 3: Questão 17, 2020, Módulo III

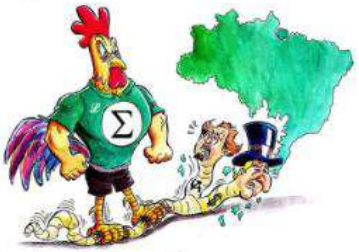
QUESTÃO 17 - Analise as imagens abaixo:

Imagem 1



https://latuffcartoons.files.wordpress.com/2013/06/fora-galinhas-verdes.gif

Imagem 2



https://integralismolinear.org.br/wp-content/uploads/2019/02/Golo-Tup%C3%A3.jpg

Sobre a dicotomia esquerda e direita na década de 1930 assinale a opção **CORRETA**:

(A) Com a alcunha de "galinhas-verdes", os integralistas estabeleceram a organização de um momento antinacionalista, antifascista e em defesa da revolução permanente.

(B) A Aliança Nacional Libertadora buscou a união entre esquerda e direita na materialização da frente única contra o fascismo e, portanto, recebeu apoio do presidente Getúlio Vargas.

(C) A Ação Integralista Brasileira foi um movimento sem expressão política, que não gerou oposição entre a esquerda e direita, com baixa adesão e sem apelo religioso, ficando restrito a algumas regiões do país.

(D) O levante comunista de 1935 tinha por objetivo a instauração de uma revolução de caráter socialista, além da deposição de Getúlio Vargas, o que contribuiu para o fortalecimento do cenário anticomunista que culminou com o golpe de 1937.

(E) Em resposta à alcunha "galinha-verde", os integralistas demonstraram a sua força ao alcançar a vitória política na década de 1930, exterminando o comunismo e o liberalismo no Brasil.

Fonte: COPESE, 2025

Nesta situação em destaque, a questão se apresenta como uma das únicas que centraliza a discussão em torno das disputas por espaço político entre os Integralistas e as forças de esquerda durante a década de 1930, sobretudo conferindo centralidade ao contexto brasileiro. Embora a informação apresente uma aparente potencialidade para tratar das formas múltiplas e específicas pelas quais o fascismo se manifesta, ela não explora esse aspecto. Pelo contrário, não há o uso do termo fascismo em nenhum momento; destaca-se, portanto, a ausência de um ato de nomear ou categorizar o movimento como tal, o que pode indicar uma tentativa de "neutralidade/imparcialidade", funcionando como um véu ilusório que destoa dos sentidos políticos implicados na defesa do conhecimento histórico escolar aqui exposto (Plá; Bastos; Martins, 2024).

As questões anteriormente apresentadas evidenciam que as provas ainda articulam a ideia de fascismo de maneira fortemente atrelada e enraizada a um único espaço geopolítico (a Europa) e a um único período histórico (o entreguerras). Quando ocorre algum deslocamento para além desses contextos, percebe-se uma relutância em nomear tais casos como fascismo (ou neofascismo). Diversas vertentes historiográficas compreendem que o Integralismo constitui um movimento fascista particular do cenário brasileiro, perspectiva também desenvolvida pelos professores Odilon Caldeira Neto e Leandro Pereira Gonçalves em seu livro *Fascismos em Camisas Verdes* (2020).

Nesse sentido, mobiliza-se o termo "extrema direita" para se referir a esses movimentos e práticas que atuam em temporalidades mais atuais e/ou em regiões distintas do continente europeu. Não que tais ideias não estejam alinhadas com os vieses da extrema direita, mas o uso desse termo acaba por provocar uma generalização do tema e, por sua vez, deixa de considerar certas particularidades possíveis nas organizações políticas e nas manifestações dos fascismos. Indagamos, então: seria essa uma prática de eufemização ou apenas uma cautela em lidar com temas potencialmente sensíveis, a fim de evitar polêmicas?

Fechamento Provisório

Considerando as análises anteriores, é possível responder à pergunta inicial: quais sentidos de fascismo são abordados e legitimados pelo Pism? As questões analisadas ensejam uma forte adesão a um conceito de fascismo cristalizado e pouco flexível, uma vez que a avaliação privilegia, de maneira quase exclusiva, a associação do fascismo à Alemanha e à Itália do período entreguerras, centrando-se sobretudo nas figuras das lideranças desses regimes. Com isso, o exame dedica pouca atenção ao papel estruturante do discurso fascista, o que reforça uma compreensão tradicionalista do fenômeno, que o confina a um recorte temporal específico e o vincula majoritariamente a ditadores totalitários.

Além disso, poucas questões estabelecem articulações entre passado e presente com o objetivo de reconhecer a existência de expressões contemporâneas do neofascismo. Mesmo nas ocasiões em que essa aproximação é sugerida, não ocorre a nomeação explícita de movimentos atuais como fascistas ou neofascistas. Esse silenciamento contribui para a manutenção de uma leitura que apresenta o fascismo como um fenômeno histórico concluído, e não como um repertório discursivo e político ainda atuante.

Alguns historiadores decretaram o fim do fascismo em 1945, associando-o ao encerramento da Segunda Guerra e compreendendo-o como um subproduto de uma crise muito específica. No período pós-guerra, instalou-se um forte mal-estar em relação a esses movimentos, amplamente sustentado pelas políticas de memória do Holocausto e pelas imagens dos corpos de Hitler e Mussolini. Além disso, as mudanças sociais e o desenvolvimento do capitalismo não teriam fornecido, segundo essa perspectiva, condições propícias para a proliferação do fascismo nas décadas seguintes (Paxton, 2007)

Aqui, a avaliação e nós, os autores desse capítulo, partimos de pressupostos distintos a respeito do que se é entendido como fascismo, para Paxton: "O fato de acreditarmos ou não na recorrência do fascismo depende, é claro, do que entendemos por fascismo" (2007, p.285). Logo, a definição desse movimento é de suma importância para se legitimar como possível ou não no tempo presente. Esse "mal-estar" do fascismo no pós-1945 se dissipou, já que as testemunhas oculares desses acontecimentos são diminutas no nosso tempo. Ela se estabelece de outro modo, já que as indumentárias, sobretudo nazistas, são tabus na nossa sociedade; assim, poucos movimentos vão reaver integralmente a ideologia nazista ou fascista, tornando-se mais maleáveis para ganhar adeptos. Ainda em diálogo com Paxton (2007), concordamos com o autor que um "fascismo futuro" (ou presente) não precisa ter uma semelhança "perfeita" com o fascismo pré-1945, nos seus signos e símbolos. Por exemplo, esse grupo elegeria um inimigo interno, mas não teria que ser obrigatoriamente o povo judeu. Para o autor:

> Se entendermos o renascimento de um fascismo atualizado como o surgimento de algum tipo de equivalente funcional, e não de uma repetição exata, essa recorrência é de fato possível. No entanto, teríamos que entendê-la por meio de uma comparação inteligente da forma como funciona, e não de uma atenção superficial a seus símbolos exteriores (Paxton, 2007, p.288).

Para tal, visto a potência da temática no ensino de História, é necessária uma abordagem mais ampla, na qual possa englobar o fascismo em outros contextos. Mesmo que as questões abordem majoritariamente a ótica "eurocentrada" sobre ideologia do fascismo, isso não significa que as provas tensionam um fechamento completo em si, notando-se a presença de aberturas que podem ser potentes para se desconstruir as noções generalizadas ou singulares sobre o tema. Não obstante, não se articula neste capítulo a defesa do apagamento completo deste tipo de questões, mas, sim, que tal problematização possa abrir caminhos para se refletir em abordagens mais amplas e plurais sobre o conteúdo em torno dos fascismos, que se demonstra complexo e extremamente perigoso quando elevado apenas à valorização de uma memória única sobre o tema, negligenciando a aparição desses movimentos na atualidade. Dado o atual contexto político global, é expressivo valorizar e se inserir em torno das disputas políticas que tensionam os usos e aplicações do significante *fascismo*, visto que este pode interpelar as condições democráticas que constituem as particularidades de se ensinar e aprender História.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 21–42.

APPADURAI, Arjur. *O medo ao pequeno número*: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2009

BAUMAN, Z. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

CALDEIRA NETO, Odilon; GONÇALVES, Leandro Pereira. *O fascismo em camisas verdes*: do integralismo ao neointegralismo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, n. spe, p. 01–15, 2006.

ECO, U. *O Fascismo Eterno*. Rio de Janeiro: Record, 2018. Edição do Kindle.

EIGEN, João F. D. *O fascismo como ideologia e a revolta totalitária*. Curitiba: Editora Appris, 2023.

GABRIEL, C. T. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 515-538, 2017.

KALAIDJIAN, Greta. Funcionalismo vs. intencionalismo: una aproximación al debate historiográfico sobre el genocidio contra los armenios. *Revista de Estudios sobre Genocidio*, Buenos Aires, año 13, v. 17, dic. 2022. ISSN 2362-3985.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 8, ns.1 e 2, p. 13-30, 2004.

MARTIN, Fábio Rodrigues. *Produção de memória*: o (não) lugar do holocausto brasileiro no currículo de história em Barbacena/MG. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

MARTINS, M. L. B. *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História*: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. 2019. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, M. L. B.; GABRIEL, C. T. Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. *Práxis Educativa*, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 693–713, 2017. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0010.

MENEZES, Sergio Schargel Maia de. *Pode o conceito de fascismo ser aplicado ao Brasil?* Uma análise sobre materiais discursivos do fascismo, integralismo e bolsonarismo em seus diversos ciclos e estágios. 2022. 345 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2022.

PAXTON, Robert O. *Anatomia do fascismo*. Tradução de Patrícia Zimbres e Paula Zimbres. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Uma aula de história não narcísica. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 753–767, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial .53988. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53988. Acesso em: 29 out. 2025.

PLÁ, S..; BASTOS, F. P..; BOMFIM, M. A ilusão científica da didática da história: provocações teóricas sobre o conhecimento histórico escolar. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 29, n. 1, 2024. DOI: 10.34019/2447-5246.2024.v29.46792. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/46792.

RAGON, Maria Beatriz de S. Thiago. *Produzindo raízes profundas*: uma análise do lugar do ensino de História nos cursos de Pedagogia. 2025. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025.

O ISLÃ DO MEDIEVO NO PISM: QUE ARTICULAÇÕES ENTRE CONTEÚDOS E DIMENSÕES AXIOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL?

Mikayla Grace Werneck
Flávio Pereira Bastos

Introdução

A religião islâmica é um tema sobre o qual as pessoas habitualmente opinam com certo grau de convicção e aparente exatidão. Tratá-la à luz da Idade Média seria equivalente a decorar uma "tabuada" de expressões majoritariamente negativas[1]. Pensá-la historicamente representaria fronteiras não apenas geopolíticas, mas também axiológicas, em diversos aspectos.

O islamismo apresenta-se como uma religião de significativo impacto em escala mundial[2]. Desde a Alta Idade Média, reconhece-se que essa tradição religiosa exerceu influências decisivas na configuração histórico-cultural da Península Arábica, com importantes desdobramentos em outras regiões do globo. Constituída como uma religião monoteísta e fundamentada em escrituras sagradas, a tradição islâmica expandiu-se geograficamente por áreas da África, Europa, Ásia e Américas (Pinto; Mota, 2024).

À medida que se expandia, o islamismo – assim como outras tradições religiosas – foi atravessado por cisões e reformulações, como a divisão entre muçulmanos sunitas e xiitas, refletidas em

[1] Para uma discussão mais abrangente sobre essa problemática, ver: Albin *et al*. (2019).
[2] Disponível em: https://www.pewresearch.org/short-reads/2025/06/10/islam-was-the-worlds-fastest-growing-religion-from-2010-to-2020/. Acesso em: 6 ago. 2025.

distintas[3] formas de expressão cultural ao redor do mundo. Em torno dessas expressões, não é incomum encontrarmos narrativas históricas acerca do Islã marcadas por elementos como violência, terror, primitivismo, derrotas, conflitos, abusos e preconceitos (Huntington, 1996; Lewis, 2009; Pagden, 2008; Stark, 2020). Por outro lado, ao reconhecermos a multidimensionalidade e a interatividade (Barth, 2011) da religião islâmica em âmbitos como medicina, universidade, concepções matemáticas, alquimia, alfabetização, literatura, economia e formas de Estado, outras narrativas sobre o Islã podem ser vislumbradas sob uma perspectiva intercultural e interconectada (Burman; Catlos; Meyerson, 2022).

Nesse sentido, compreendemos que a produção de narrativas sobre determinado tema histórico está implicada em dimensões político-axiológicas (De Baets, 2009; Plá, Bastos, Bomfim, 2024), cujos impactos podem ser observados nas atitudes instituídas cultural e educacionalmente nas relações sociais. Assim, ao investigarmos como as narrativas históricas sobre o Islã[4] no

[3] Reconhecemos os fatores "permanência" e "transformação" no âmbito da religião islâmica, sobretudo quando consideramos, por exemplo, as cinco fontes básicas do islamismo: o *Alcorão*, o *hadith* profético, a analogia (*qiyās*), o consenso (*ijmāʿ*) e o interesse público (*maṣlaḥa*). Para uma discussão especializada sobre o tema, ver: Donner (2019).

[4] Para conversarmos sobre o Islã no âmbito do Ensino de História, utilizamos uma perspectiva metodológica oriunda dos campos analíticos "êmico" e "ético", os quais têm sido interpretados de diferentes maneiras pelas áreas disciplinares como a Linguística, a Antropologia, a Sociologia, a Ciência da Religião, entre outras. Em linhas gerais, "o êmico" refere-se às formulações emitidas pelo próprio grupo social ou cultural estudado, ou do ponto de vista do objeto de estudo; enquanto que "o ético" diz sobre os conceitos elaborados ou as formulações construídas pelo pesquisador/a (Headland; Pike; Harris, 1990). Com base nessa distinção analítica, ressaltamos que o objetivo aqui não é tratar do domínio "êmico" da religião islâmica, mas sim compreendê-la do ponto de vista "ético" como tema trabalhado pelo currículo de História do Pism. Ou seja, nosso propósito não consiste em discutir a pertinência e legitimidade dos valores espirituais e doutrinários *do*, *para* e *no* Islã do passado medieval, mas identificar os

Medievo têm sido produzidas por meio do Pism, entendemos que dimensões axiológicas são mobilizadas e problematizadas à medida que são narrativamente atribuídas aos eventos históricos. Nessa perspectiva, formulamos as seguintes indagações: que dimensões axiológicas têm sido mobilizadas pelas questões de História do Pism a partir da temática do Islã no Medievo? Que passado do Islã tem sido narrado por meio dos conteúdos didáticos voltados ao Ensino de História Medieval? Que valores têm sido constituídos e propagados?

O Islã na Era Medieval: surgimento e representações

No início do século VII, um novo movimento religioso surgiria na Península Arábica, em um contexto de transformações políticas, culturais e espirituais. Como observa Albert Hourani (2006), o encontro entre um mundo sedentário que começava a perder sua antiga estabilidade e as sociedades nômades das fronteiras, em contato com bizantinos e persas, deu origem a uma nova ordem política e espiritual, apagando antigas fronteiras e criando outras. Essa nova ordem alinharia sua identidade a uma revelação concedida por Deus a Maomé, o último de uma linhagem de profetas que incluiria figuras como Abraão, Moisés e Jesus Cristo (El Fasi; Hrbek, 2010). A fim de explicar o Islã como a restauração do monoteísmo original revelado por "Deus" desde os primeiros tempos, El Fasi e Hrbek (2010, p. 40) afirmam que:

> A intenção de Deus foi, desde a origem, proceder de modo a que toda a humanidade fosse conduzida a acreditar somente Nele, o Ser Supremo. As suas sucessivas mensagens foram portanto orientadas em dois princípios essenciais: o monoteísmo e a universalidade. Os primeiros a receberem a mensagem foram os judeus, porém, ao longo da sua história, eles desviaram a mensagem, atribuindo-se indevidamente a exclusividade da fé monoteísta. Para corrigir este desvio da Sua intenção original, Deus enviou Jesus que efetivamente restaurou a universalidade do monoteísmo. No entanto, coube

desdobramentos socioculturais produzidos por esses valores por meio das narrativas históricas das respectivas questões do Pism.

> então aos cristãos desviarem-se, proclamando Jesus filho de Deus e assim fugindo ao monoteísmo. Maomé recebeu então a tarefa de reconduzir a humanidade inteira para a via do monoteísmo universal e autêntico, o islã.

Desse modo, Maomé (ou *Muhammad ibn ʿAbd Allāh*), nascido em Meca, iniciaria sua pregação a partir de mensagens reveladas por um anjo de Deus e, gradualmente, formaria um pequeno grupo de crentes. A oligarquia local, entretanto, não concordaria com sua pretensão de ser um mensageiro de Deus, percebendo-o desde o início como uma ameaça aos seus privilégios e temendo restrições às crenças individuais vinculadas ao comércio de Meca (Palazzo, 2014). Perseguido, Maomé partiria para Medina, em 622, episódio conhecido como *hijrah* (ou hégira, traduzida como "fuga" ou "migração") e considerado o marco inicial da era muçulmana. A partir desse momento, o Islã cresceria progressivamente pela Península Arábica, impulsionado, sobretudo, pela potência de apresentar-se como portador de um triunfalismo cultural acompanhado de prestígio linguístico e tradição escrita, capazes de dialogar e, por vezes, conflitar com outras civilizações (Dramani-Issifou, 2010). Assim, o surgimento do Islã pode ser compreendido simultaneamente como um fenômeno histórico - nascido de uma conjuntura de transformações no mundo árabe e nos impérios vizinhos - e como um fenômeno religioso, inscrito na tradição profética monoteísta e propositor de um novo modelo de comunidade humana ancorado na submissão a Deus e na justiça social. As dimensões espiritual e política ajudam a explicar o rápido florescimento da nova fé e a formação do vasto império muçulmano que, em poucas décadas, se estenderia do Atlântico à Ásia Central.

Na história da "historiografia ocidental", os povos árabes costumam ganhar destaque sobretudo nas abordagens sobre as Cruzadas. Entretanto, as narrativas predominantes tendem a construir a imagem do muçulmano como "inimigo", justificando pretensões expansionistas da Igreja Católica (Costa, 2016). Essa representação, marcada por um olhar eurocêntrico, reforçaria a

oposição entre "civilização" e "barbárie", legitimando a violência e o domínio político-religioso sob o pretexto da fé. Amin Maalouf (2024), em sua obra *As Cruzadas Vistas Pelos Árabes*, apresenta uma história narrada "pelo outro lado", demonstrando como as Cruzadas constituíram um acontecimento fundador nas relações entre Ocidente e mundo árabe, bem como no enfrentamento entre Islã e Cristianismo, constantemente renovado até os dias atuais. Compreender o Islã medieval implicaria, portanto, não apenas narrar seu surgimento e expansão, mas também analisar as formas pelas quais ele foi representado, seja nas crônicas medievais e na historiografia, seja no âmbito de políticas curriculares, como o Pism, e do próprio Ensino de História Medieval.

Compreendemos que, desde o momento em que uma história medieval da Europa Ocidental cristã foi hegemonizada como "a" História Medieval, o Islã passou a ser narrado como o "Outro". Isso pode ser percebido no âmbito do Ensino de História, quando o Islã aparece como um "adendo" da Idade Média. Entretanto, não defendemos a criação de uma narrativa contra hegemônica (Mouffe, 2015), mas formas de ressignificar narrativas históricas hegemonizadas sobre o Islã medieval por meio de sentidos axiológicos capazes de provocar um Ensino de História Medieval mais plural em sua complexidade. Nessa perspectiva, operamos com a premissa de que o Pism, como indutor curricular do que se pretende ser ensinado e aprendido na educação básica, possui potencial para interferir no processo de construção de sentidos sobre o passado, impactando diretamente as formas pelas quais professores e estudantes compreendem e significam o Islã em possíveis contextos de Ensino de História Medieval.Assim, o surgimento do Islã pode ser compreendido simultaneamente como um fenômeno histórico - nascido de uma conjuntura de transformações no mundo árabe e nos impérios vizinhos - e como um fenômeno religioso, inscrito na tradição profética monoteísta e propositor de um novo modelo de comunidade humana ancorado na submissão a Deus e na justiça social. As dimensões espiritual e política ajudam a explicar o rápido florescimento da nova fé e a

formação do vasto império muçulmano que, em poucas décadas, se estenderia do Atlântico à Ásia Central.Na história da "historiografia ocidental", os povos árabes costumam ganhar destaque sobretudo nas abordagens sobre as Cruzadas. Entretanto, as narrativas predominantes tendem a construir a imagem do muçulmano como "inimigo", justificando pretensões expansionistas da Igreja Católica (Costa, 2016). Essa representação, marcada por um olhar eurocêntrico, reforçaria a oposição entre "civilização" e "barbárie", legitimando a violência e o domínio político-religioso sob o pretexto da fé. Amin Maalouf (2024), em sua obra *As Cruzadas Vistas Pelos Árabes,* apresenta uma história narrada "pelo outro lado", demonstrando como as Cruzadas constituíram um acontecimento fundador nas relações entre Ocidente e mundo árabe, bem como no enfrentamento entre Islã e Cristianismo, constantemente renovado até os dias atuais. Compreender o Islã medieval implicaria, portanto, não apenas narrar seu surgimento e expansão, mas também analisar as formas pelas quais ele foi representado, seja nas crônicas medievais e na historiografia, seja no âmbito de políticas curriculares, como o Pism, e do próprio Ensino de História Medieval.Compreendemos, então, que, desde que uma história medieval da Europa Ocidental cristã foi hegemonizada como "a" História Medieval, o Islã tem sido narrado como o "Outro", e percebemos isso no âmbito do Ensino de História quando vemos o Islã como um "apêndice" da Idade Média. Entretanto, não defendemos a criação de uma narrativa contra-hegemônica (Mouffe, 2015), mas formas de ressignificar narrativas históricas hegemonizadas sobre o Islã do Medievo por meio de sentidos axiológicos que provoquem um Ensino de História Medieval mais plural em sua complexidade. Assim, operamos com a noção de que o Pism, como um indutor curricular do que se pretende ser ensinado e aprendido na educação básica, tem o potencial de interferir no processo de construção de sentidos sobre o passado, impactando diretamente as formas pelas quais professores e estudantes percebem e

significam o Islã para possíveis contextos de Ensino de História Medieval.

Narrar o Islã do Medievo a partir das questões do Pism

Nesta seção, discutimos como o Islã medieval tem sido representado nas questões do Pism, analisando tanto a presença de conteúdos históricos quanto a inserção - ou ausência - de dimensões axiológicas nas articulações discursivas mobilizadas. Nosso objetivo é compreender como a narrativa histórica articula conhecimento e valores, e como determinadas escolhas discursivas implicam o reconhecimento de múltiplas vozes e experiências no âmbito do Ensino de História Medieval.

Consideramos que a identificação da "presença" (ou "não identificação") de dimensões axiológicas implica reconhecer demandas de diferença e identidade que atravessam o currículo de História, entre as quais se destacam, por exemplo, a promoção positiva da imagem da mulher e dos afrodescendentes, a superação da violência e a reafirmação dos direitos humanos (Martins, 2019; 2021). Defendemos que a presença - ou não identificação - dessas dimensões constitui, portanto, uma escolha política.

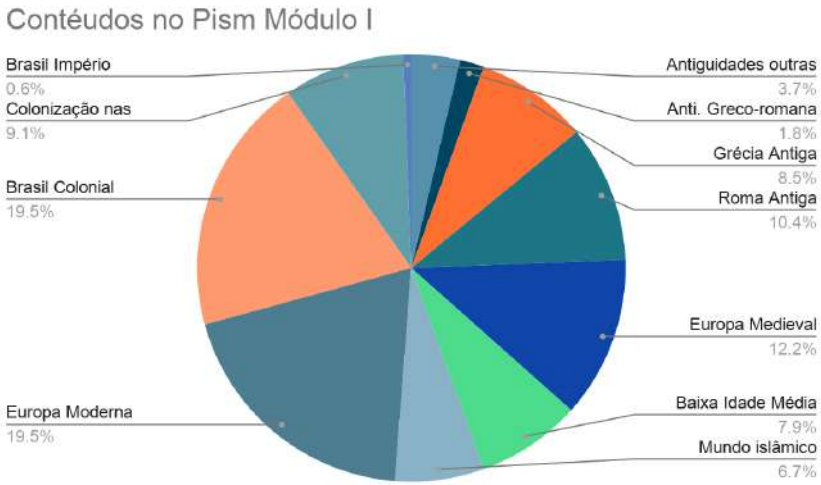
Se compreendemos que todo fechamento narrativo de um discurso é sempre provisório e parcial, especialmente no que diz respeito à cadeia de sua significação - isto é, ao modo como os significantes se organizam e se relacionam na construção de sentidos -, então a inclusão (ou exclusão) de um significante como o *Islã medieval no currículo de História do Pism* não apenas define os contornos da narrativa histórica, mas também estabelece fronteiras de pertencimento e alteridade. Assim, ao destacar ou silenciar determinados elementos do conhecimento histórico escolar, construímos narrativas que reforçam certas identidades e invisibilizam outras. No caso do Islã medieval, tal operação discursiva pode tanto reforçar sua posição como "Outro" em relação ao Ocidente cristão quanto abrir espaço para uma compreensão mais complexa, na qual múltiplas vozes, experiências

e valores coexistam. Desse modo, a análise da articulação desses significantes no Pism permite problematizar como os sentidos de diferença e identidade têm sido tensionados, negociados e reconfigurados na construção do conhecimento histórico escolar sobre o Islã medieval.

Antes de identificarmos as dimensões axiológicas, realizamos uma observação quantitativa da presença do Islã no Pism. Em primeiro lugar, destacamos que o tema aparece em 6,7% do Módulo I, responsável pelos conteúdos de História Medieval. Dentro desse conjunto, o mundo islâmico está presente em 25%[5] dos conteúdos. Considerando os dados levantados por Werneck (2024), observa-se que outros temas recorrentes são o feudalismo, as epidemias e as relações sociais, majoritariamente associados a uma história medieval europeia cristã. Além disso, 27,3% das questões referentes ao Islã têm como tópico principal as instâncias militares no mundo medieval, particularmente em referências às Cruzadas. Nessas abordagens, o Islã aparece, na maior parte dos casos, em posição secundária, como uma "anedota" da história europeia. Observemos os dados.

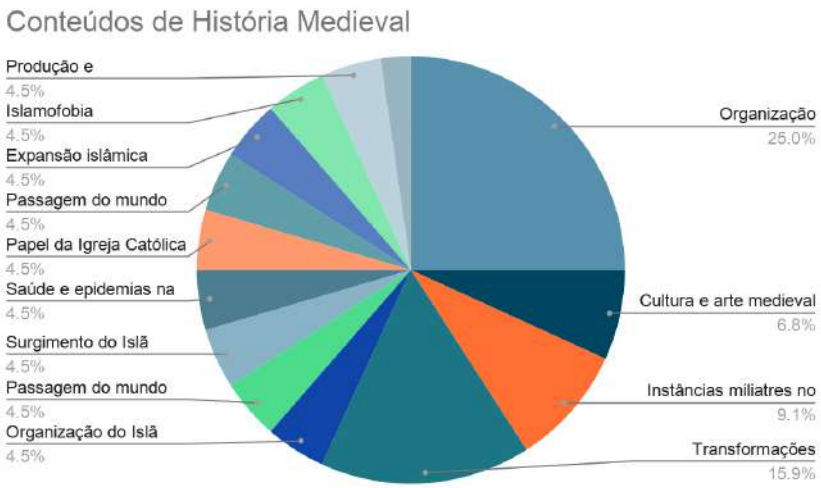
[5] Embora os conteúdos de História Contemporânea não estejam formalmente previstos no conteúdo programático do Módulo I, observa-se, em edições recentes do Pism, a presença do Islã contemporâneo - em especial, por meio de conteúdos relacionados à islamofobia.

Imagem 1: Conteúdos presentes no Pism de História Módulo I



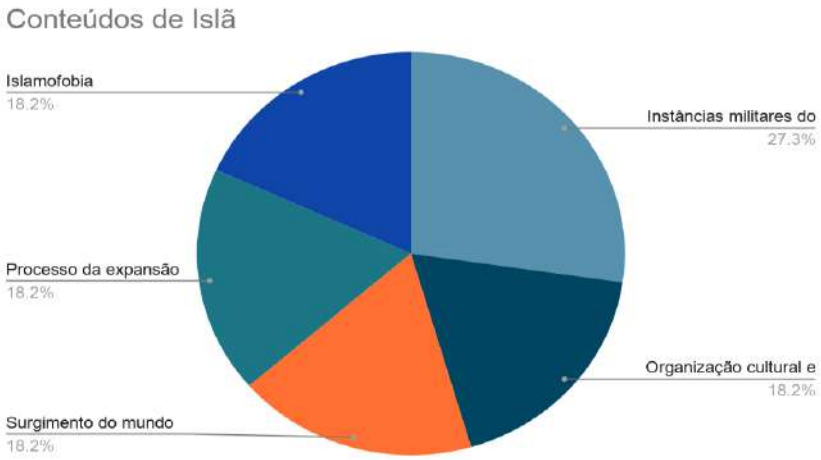
Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Imagem 2: Conteúdos de História Medieval presentes no Pism Módulo I



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Imagem 3: Conteúdos de Islã presentes na História Medieval no Pism Módulo I



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Esses dados indicam que, embora presente nos conteúdos de História Medieval, o Islã ocupa um lugar secundarizado, frequentemente associado a acontecimentos europeus e raramente tratado como agente histórico em suas singularidades. Essa representação possui implicações diretas no currículo escolar, uma vez que o Pism, contituído como indutor curricular, pode contribuir para a manutenção de uma visão eurocêntrica da chamada "Idade Média cristã".

Para além da análise dos conteúdos, voltamo-nos às dimensões axiológicas associadas às questões sobre o Islã. Perguntamo-nos, então: o que significa representar o Islã do Medievo com ou sem dimensões axiológicas identificadas? Reconhecemos que questões "sem dimensão axiológica identificada" tendem a reproduzir uma narrativa conteudista, isto é, centrada na memorização de informações e na redução do conhecimento histórico escolar à acumulação e reprodução de conteúdos. Tal abordagem reforça a ideia de que aprender História se limita à "decoreba" de fatos. Nesse sentido, exemplos desse tipo

de questão no Pism solicitam que o/a estudante cite e analise dois princípios fundamentais da crença islâmica ou explique a relação entre economia e religião em grupos politeístas durante a expansão muçulmana (UFJF, 2003; 2012). Esse formato corresponde a 44,4% das questões sobre o Islã do Medievo, enquanto 22,2% apresentam potencial de desdobramento axiológico e 33,4% possuem articulação axiológica identificada.

Ao tratarmos o conteúdo como instrumento capaz de mobilizar dimensões axiológicas, compreendemos que discussões éticas podem emergir quando articuladas, por exemplo, às relações de poder, dominação e opressão. O ponto de interesse, aqui, consiste em observar se - e como - essa articulação se concretiza. Nesse sentido, Bastos (2024) propõe a categoria "potencial desdobramento axiológico", referindo-se à possibilidade de um conteúdo apresentar abertura para uma dimensão axiológica quando sua articulação não é interrompida por um gabarito meramente descritivo.

Assim, ao identificarmos dimensões axiológicas associadas ao Islã do Medievo, buscamos problematizar como os conteúdos têm articulado discussões éticas de "denúncia", "crítica", "defesa" ou "valoração" das ações dos sujeitos históricos representados nas narrativas (Bastos, 2024). Expressões como "contribuição cultural islâmica"; "regiões sob ameaça do Islã"; "peregrinação rumo à Terra Santa para combater os infiéis"; "cientistas islâmicos ativos"; e "ideias do Alcorão" demonstram distintos modos de valoração e enquadramento do Islã nas questões analisadas. Identificamos, a partir disso, três principais instâncias de dimensão axiológica: 1) valorização das culturas artística, literária, técnica e científica; 2) combate à violência religiosa; e 3) valorização da ciência.

Enquanto algumas formulações enfatizam o papel civilizacional e o legado cultural e científico dos povos islâmicos, outras retomam discursos de ameaça, conflito e oposição entre cristianismo e islamismo. Entendemos que tais escolhas discursivas não são neutras: elas demonstram formas de seleção e hierarquização de significantes que estruturam a narrativa

histórica. Dessa forma, quando o Islã é representado como produtor de conhecimento, arte e ciência, o discurso curricular tende a abrir-se a uma ética do reconhecimento e do diálogo intercultural. Em contrapartida, quando o Islã é posicionado como "inimigo da fé cristã", emerge a denúncia de uma dicotomia histórica entre a "boa religião" e a "má religião", apontando concepções de alteridade que se perpetuam no âmbito do Ensino de História Medieval acerca dessa temática e, consequentemente, na construção do conhecimento histórico escolar. Vejamos as Imagens 1 e 2 como demonstração do que temos argumentado.

Imagem 4: Questão sobre o Islamismo na Europa (Módulo I do Pism de 2022)

QUESTÃO 16 - Leia o texto.

"'Nesse período [século VIII], floresceu no mundo islâmico uma ciência com contribuições originais em várias áreas do conhecimento, sobretudo em matemática, astronomia e afins, e sem rival durante muitos séculos', escreve o pesquisador português João Filipe Queiró, do Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra. 'No milênio a seguir ao século VIII estão identificados mais de mil cientistas islâmicos ativos. Como fontes, conhecem-se milhares de manuscritos e instrumentos científicos, mas muitos mais permanecem ainda hoje por analisar, ou sequer por catalogar', afirma Queiró."

G1. Islã medieval era superpotência científica, dizem especialistas. Reinaldo José Lopes. http://g1.globo.com/Noticias/0,,MUL743056-9982,00-ISLA+MEDIEVAL+ERA+SUPERPOTENCIA+CIENTIFICA+DIZEM+ESPECIALISTAS.html

A respeito da expansão do islamismo entre os séculos VII e XIV na Europa e a difusão da ciência, assinale a alternativa **CORRETA**:

(A) Os povos muçulmanos dependiam do Ocidente para a transferência de conhecimentos tecnológicos.

(B) Os muçulmanos, com base nas ideias do Alcorão, acreditavam que a ciência era fonte de pouco conhecimento sobre a natureza.

(C) A expansão do Islã, favorecida pela guerra justa contra os cristãos, contribuiu para a consolidação de feudos e hospitalários pelo continente europeu.

(D) Ao usarem seus conhecimentos científicos para a família e a guerra, os muçulmanos desrespeitavam os ensinamentos do profeta Maomé.

(E) Com a expansão do islamismo, houve a ampliação do conhecimento disponível a respeito de fenômenos da natureza em áreas como a astronomia.

Fonte: COPESE (2025)

Ao analisarmos essa questão, observamos a *valorização da ciência* ao abordar a expansão do Islã e a difusão do conhecimento científico entre os séculos VIII e XIV na Europa. O *texto-base* destaca o protagonismo de cientistas muçulmanos e suas contribuições em

campos como Matemática e Astronomia, caracterizando o mundo islâmico como uma verdadeira "superpotência científica".

Como argumenta Saliba (2007), o florescimento intelectual islâmico foi decisivo para a constituição da ciência moderna ocidental, reforçando a importância de reconhecer as interconexões históricas entre esses universos culturais. Nesse sentido, a questão analisada demonstra uma possível articulação entre o conteúdo referente ao islamismo na Europa medieval e uma *dimensão axiológica* qualificada por um discurso positivo sobre o *Islã enquanto agente produtor de conhecimento.* Entendemos que tal abordagem contribui para uma leitura mais plural e inclusiva do passado medieval.

Imagem 5: Questão sobre as Cruzadas (Módulo I do Pism de 2015)

32. Observe as figuras abaixo.



Figura1: *Iluminura mostrando Pedro, o eremita, indicando o caminho da Terra Santa aos cruzados* (França, cerca de 1270).
Fonte: Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/historia/cruzadas/imagens.htm>. Acesso em: . ago. 2014.



Figura 2: *Terceira Cruzada*, 1189-1192.
Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=cruzada+popular+ou+dos+mendigos&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=ETbiU6GiD6i_8QGJq4D4BQ&ved=0CEIQsAQ&biw=1200&bih=685>. Acesso em: 6 ago. 2014.

Dentre os objetivos que impulsionaram os homens medievais a empreender viagens rumo ao Oriente, podemos destacar, **EXCETO**:

a) A libertação da Palestina que estava sob domínio muçulmano desde o século VII, já que todo cristão era um vassalo de Deus e, portanto, deveria jurar fidelidade e lutar contra os "inimigos da fé cristã".
b) Apesar da conquista de riquezas por meio de pihagens aos muçulmanos, as Cruzadas não obtiveram sucesso no que diz respeito ao domínio de territórios, já que os cruzados nunca conseguiram dominar a Cidade Santa (Jerusalém).
c) O interesse em obter mercadorias raras no Ocidente, principalmente os produtos conhecidos como especiarias, através do controle das rotas de comércio no mar Mediterrâneo.
d) A necessidade de regular conflitos, desviando o espírito belicoso dos senhores feudais para regiões sob ameaça do Islã, tal como observamos com o Império Bizantino, que recorre à ajuda de cruzados para proteger suas fronteiras.
e) Os benefícios espirituais concedidos aos cruzados, tal como a indulgência plenária (perdão dos pecados) dada àqueles que partissem em peregrinação rumo à Terra Santa para combater os infiéis.

Fonte: COPESE (2025)

Consideramos que a questão acima constitui um exemplo de articulação entre uma *dimensão axiológica* caracterizada como *combate à violência religiosa* e o conteúdo referente às Cruzadas, apresentando imagens e enunciados que evocam a "libertação" de Jerusalém do domínio muçulmano e a luta contra os chamados "inimigos da fé cristã". Nessa perspectiva, associamos a representação do muçulmano como "inimigo" à concepção de *Orientalismo* desenvolvida por Said (1990), segundo a qual o Oriente é construído pelo Ocidente como um "Outro" inferior, irracional e ameaçador. É possível notar que a questão demonstra como o discurso religioso foi historicamente mobilizado para legitimar práticas de violência contra esse "Outro".

Tendo em vista o âmbito do Ensino de História Medieval, acreditamos que enfrentar tais discursos por meio de uma política curricular como o Pism possibilitaria tensionar preconceitos e estereótipos historicamente hegemonizados por narrativas sobre o "mundo árabe-islâmico". Tal postura contribuiria para uma reflexão crítico-axiológica mais abrangente acerca das relações entre poder, fé e alteridade, especialmente no que diz respeito aos modos pelos quais esses passados medievais continuam a atravessar nosso tempo presente.

Considerações Finais

O campo da Formação de Professores e do Ensino de História Medieval na Educação Básica tem conquistado crescente visibilidade em âmbitos nacionais e internacionais. Temas, abordagens, objetos e modalidades de ensino e pesquisa sobre o Medievo vêm sendo (re)considerados e (re)elaborados por meio de revisitações às tradições didáticas e historiográficas (Vianna, 2021). Nesse contexto, o Islã medieval apresenta-se como um conteúdo indispensável para novas reflexões, especialmente quando se trata de problematizar os modos de ver e construir o conhecimento histórico escolar acerca de uma identidade civilizacional multifacetada, frequentemente marcada por adjetivações negativas.

É a partir dessas novas reflexões que nos propusemos a escrever este capítulo, reconhecendo que o Islã se configura como um conteúdo de significativo potencial para (re)pensar tradições, heranças e temporalidades mobilizadas no Ensino de História Medieval. Isso nos permite problematizar os valores (*dimensões axiológicas*) acionados e disseminados em contextos de ensino-aprendizagem-avaliação, contribuindo para uma compreensão mais crítica e plural das narrativas históricas sobre esses passados que emergem de nossos presentes.

Assim, o Islã do Medievo, ao ser mobilizado nas narrativas do Pism, convida-nos a reconhecer nesses passados medievais um lugar de alteridade que condiciona nossas formas de ser e compreender o mundo ao nosso redor sob um ponto de vista ético/axiológico.

Referências

ALBIN, Andrew *et al*. (org.). *Whose Middle Ages?* Teachable Moments for an Ill-Used Past. Fordham Series in Medieval Studies. New York: Fordham University Press, 2019.

BARTH, Frederik. *Teorias da etnicidade*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

BASTOS, Flávio Pereira. *Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História*: uma análise a partir do Pism. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2024.

BURMAN, Thomas E.; CATLOS, Brian A.; MEYERSON, Mark D. *The sea in the middle*: the Mediterranean world, 650–1650. Oakland: University of California Press, 2022.

COSTA, Jéssica Pereira da. *O estudo da história do Islã e dos muçulmanos na educação básica*: conceitos e representações.

Dissertação (Mestrado Profissional em História) — Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2016.

DE BAETS, Antoon. *Responsible history.* New York: Berghahn Books, 2009.

DONNER, Fred M. Who's afraid of Shari'a law? In: ALBIN, Andrew *et al*. (org.). *Whose Middle Ages?* Teachable moments for an ill-used past. New York: Fordham University Press, 2019. (p. 58–68).

DRAMANI-ISSIFOU, Zakari. O Islã como sistema social na África, desde o século VII. In: EL FASI, Mohammed (ed.). *História geral da África, III:* África do século VII ao XI. Brasília: UNESCO, 2010. (p. 113-141).

EL FASI, Mohammed; HRBEK, Ivan. O advento do Islã e a ascensão do Império Muçulmano. In: EL FASI, Mohammed (ed.). *História geral da África, III:* África do século VII ao XI. Brasília: UNESCO, 2010. (p. 39-68).

HEADLAND, Thomas N.; PIKE, Kenneth L.; HARRIS, Marvin. *Emics and Etics*: The Insider/Outsider Debate. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

HOURANI, Albert. *Uma história dos povos árabes.* São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HUNTINGTON, Samuel P. *O choque de civilizações.* Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

LEWIS, David Levering. *O Islã e a formação da Europa*: de 570 a 1215. São Paulo: Amarilys, 2009.

MAALOUF, Amin. *As cruzadas vistas pelos árabes*. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Editora Vestígio, 2024.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História*: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Dimensões axiológicas fixadas em exercícios de livros didáticos de História. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0208, 2021.

MOUFFE, Chantal. *Sobre o político.* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PAGDEN, Anthony. *Mundos em guerra*: a luta de mais de 2500 anos entre o Oriente e o Ocidente. Barueri, SP: Novo Século, 2010.

PALAZZO, Carmen Lícia. As múltiplas faces do Islã. *Saeculum - Revista de História*, n. 30, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/22242. Acesso em: 19 out. 2025.

PINTO, Otavio Luiz Vieira; MOTA, Thiago Henrique. Modernidade islâmica. In: ARAÚJO, André de Melo *et al*. (org.). *A Época Moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024, (p. 237–257).

PLÁ, Sebastián; BASTOS, Flávio Pereira; BOMFIM, Marcus. A ilusão científica da Didática da História: provocações teóricas sobre o conhecimento histórico escolar. *Educação Em Foco*, Juiz de Fora, v. 29, n. 1, p. 1-13, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/46792. Acesso em: 08 ago. 2025.

SAID, Edward. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALIBA, George. *Islamic Science and the Making of the European Renaissance*. Cambridge: MIT Press, 2007.

STARK, Rodney. *Os batalhões sagrados*: a verdadeira história das cruzadas. São Paulo: Quadrante, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Resolução n°14/2003, de 15 de agosto de 2003.* Dispõe sobre a alocação de vagas para os Programas de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFJF. Juiz de Fora: Conselho Superior, 2003. Disponível em: https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2018/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-14-2003.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Edital nº 07/2012* Programa de Ingresso Seletivo Misto – Pism. Juiz de Fora: UFJF, 2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/antenado/vestibular-e-pism/pism-e-vestibular2013/editalpismvest2013/. Acesso em: 03 out. 2025.

VIANNA, Luciano José (org.). *A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI*: experiências nacionais e internacionais. [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2021.

WERNECK, Mikayla Grace. *Para além do feudocentrismo*: narrativas outras do mundo medieval no Ensino de História. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2024. Disponível em: https://www.academia.edu/124547149/. Acesso em: 06 ago. 2025.

A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: UM ESTUDO DAS NARRATIVAS FIXADAS NO PISM

Luiza Rocha de Oliveira
Ana Paula Candido
Eduarda Guerra Tostes

Considerações iniciais

O Programa de Ingresso Seletivo Misto, o Pism, da Universidade Federal de Juiz de Fora, segundo Flávio Pereira Bastos (2024, p. 61), no que tange às provas de História "é trabalhado como um Currículo de História capaz de ensejar e tornar-se resultado de lutas e disputas pelas fixações hegemônicas de sentido por meio de seus conteúdos programáticos e itens articulados ao que se deseja ensinado e aprendido na educação básica". Diante disso, este capítulo busca investigar quais representações sobre os povos originários têm sido consolidadas no Pism. Para orientar essa análise, partimos de algumas questões centrais: os indígenas são apresentados como protagonistas ou figuras passivas? Ocupam posição central nas questões ou aparecem apenas de maneira secundária e pontual? Que sentidos sobre esses sujeitos históricos são produzidos e reiterados pelo exame?

A partir da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, considera-se que não existirá fundamentos ou estruturas últimas para se pensar o social (Laclau, 2005). Dessa forma, não existe uma História Indígena ou História dos Povos Originários determinada por um fundamento último que valide o que deve ser ensinado e aprendido na educação básica. Ou seja, a concepção do que deve ser ensinado e aprendido desse conteúdo será a todo momento precária e contingente, estando sempre em discussão.

Essa disputa se dará no âmbito do *político*, um espaço ontológico do antagonismo, do conflito e da criação precária de sentidos (Mouffe, 2015). É em meio a esse contexto de embate que buscará se hegemonizar um sentido do que deve ser ensinado e aprendido de História Indígena na esfera da *política,* entendida por Mouffe como uma tentativa de controlar o político, buscando assim um fechamento provisório e precário de sentido.

Entendendo que as políticas de avaliação se constituem também como políticas curriculares, que selecionam quais passados e presentes serão legitimados para serem ensinados nas aulas de História, compreendemos que o Pism, como uma política de avaliação, se estabelece também como uma política curricular. Dessa forma, Lopes e Macedo (2011) compreendem o currículo não apenas como uma prática de poder, mas também como um mecanismo de produção de sentidos e de construção da realidade social. Nessa perspectiva, os discursos influenciam comportamentos, identidades e formas de compreensão do mundo, sendo produzidos na interseção de diferentes discursos sociais e culturais. Entretanto, como ressaltam os autores, essas produções estão atravessadas por relações de poder, de modo que "nem tudo pode ser dito" (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Partindo dessa compreensão, torna-se possível pensar as avaliações escolares e sistêmicas como espaços de seleção e legitimação de determinados conhecimentos. Nesse sentido, Marcus Leonardo Bomfim Martins argumenta que, tanto nas avaliações de redes quanto naquelas elaboradas pelos docentes, "há sempre a escolha daquilo que é considerado mais importante que seja aprendido" (Martins, 2019, p. 27). Assim, tais escolhas não são neutras nem ocorrem em um "vazio teórico"; ao contrário, expressam concepções de escola, educação, história e sociedade, além de evidenciarem quais conhecimentos e habilidades são considerados legítimos em determinado contexto histórico.

A partir desses debates, pretendemos investigar quais representações sobre os povos indígenas têm sido hegemonizadas no Pism, privilegiando, em nossa análise, o Módulo I. Essa escolha

se justifica porque, conforme observa Circe Fernandes Bittencourt, os povos indígenas aparecem, na história escolar, sobretudo vinculados aos conteúdos referentes à Colonização. Segundo a autora, "nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena" (Bittencourt, 2013, p. 101). Desse modo, interessa-nos compreender de que maneira o Pism reproduz, tensiona ou ressignifica tais representações no âmbito das avaliações de História.

Nesse sentido, a escolha pelas questões discursivas justifica-se pela possibilidade de investigar como determinados discursos sobre os povos indígenas são construídos, mobilizados e legitimados pelo Pism, demonstrando as relações de poder presentes na seleção e na validação dos conhecimentos históricos cobrados pelo exame. Dessa forma, nossa análise abrange de 2004 a 2024, totalizando 42 questões analisadas. Dividimos o texto em duas partes. Na primeira parte apresentaremos quais conteúdos estão sendo privilegiados nas questões discursivas no Módulo I do Pism, uma vez que encontramos poucas questões que debatem a História Indígena. Acreditamos que o não falar é um sintoma que indica como está se dando o processo de disputas entre quais conteúdos serão privilegiados em detrimento de outros. Na segunda, e última parte, buscaremos responder as indagações expostas no início, para as três questões que tratam sobre os povos originários, são elas: Quais narrativas sobre os povos originários têm sido fixadas no Pism? Os povos originários aparecem como protagonistas ou como vítimas? O indígena aparece como o assunto principal da questão ou é apenas mencionado?

Sentido de História fixados nas questões discursivas do Módulo I do Pism

Para a análise que vai se seguir houve uma seleção, do Módulo 1 do Pism. Desse modo, iremos analisar as questões discursivas deste Módulo a partir do ano de 2004 até o ano de 2024, totalizando assim 42 questões, 2 questões por cada ano de aplicação da prova.

Nosso objetivo neste artigo é pensar como os povos indígenas vêm sendo representados nessas provas, quais narrativas e sentidos desses grupos têm se cristalizado nesse vestibular. No entanto, ao analisarmos as 42 questões desta prova percebemos uma ausência de debates que buscam pensar a História Indígena. Acreditamos então, que esse não lugar da História Indígena no Pism, é um sintoma que diz respeito a como tais conteúdos são marginalizados em detrimento de outros, nos currículos de História. Ou seja,

> o não lugar é, então, um reflexo do poder que estrutura o currículo e decide quais memórias são autorizadas a entrar em "cena" no palco da escola. Esse poder, do qual se deseja apoderar para transformar o discurso, é o mesmo que faz com que essa memória seja silenciada (Martin, 2024, p.202).

Acreditamos que esse silenciamento, o *não lugar*, da História Indígena no currículo afeta as provas discursivas do Módulo 1 do Pism. Sendo também fruto das relações de poder (Foucault, 2014) que emergem do jogo *político* (Mouffe, 2015), das escolhas de quais conteúdos serão abordados em detrimento de outros.

Nossa análise começa a partir do Pism de 2004, quatro anos antes da Lei 11.645 de 2008 que definiu que nos "estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígenas" (Brasil, 2008). Além disso, também estabeleceu que aulas sobre esse conteúdo "serão ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história indígena" (Brasil, 2008). Todavia, nosso interesse consiste em compreender como a história indígena é produzida, mobilizada e ressignificada nos diálogos entre historiografia, currículo e avaliações de sistemas de redes, como o Pism.

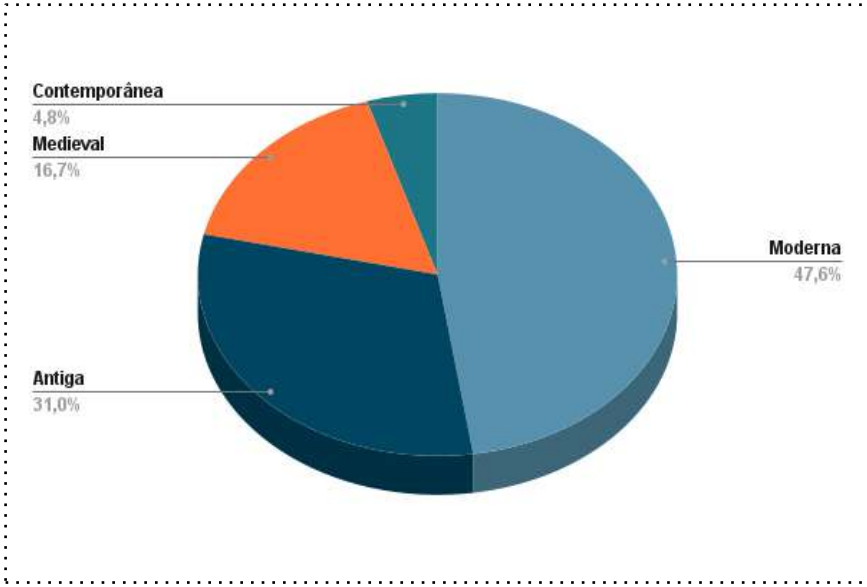
Para se pensar a relação entre a produção didática de História e a historiografia, a professora Circe Fernandes Bittencourt, pesquisadora que desenvolve investigações sobre a história dos livros didáticos brasileiros, nos traz uma importante contribuição.

> Ao percorrermos os diferentes momentos de produção didática referente aos povos indígenas, pode-se perceber que os autores de livros didáticos de História buscam legitimar seus escritos com respaldo da produção acadêmica, além de obedecerem às indicações das políticas públicas que, afinal, garantem a circulação das obras. O desconhecimento sobre as culturas indígenas e a difusão de uma memória construída em torno da ideia do desaparecimento dessas populações "sem história" não se limitou à produção didática. Esta produção acompanha as visões dos historiadores em seus diferentes momentos, incluindo as versões do estruturalismo marxista, a história dos vencidos e demais tendências que se misturavam em obras escolares. A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares (Bittencourt, 2013, p.131).

Claro que há de se considerar que o texto da Circe Bittencourt é datado, já se foram 12 anos desde a publicação. No entanto, o escamoteamento da história dessas populações dos currículos escolares ainda é nítido. E se pensarmos nas questões relacionadas a como os conteúdos relativos a essa temática caem em avaliações de larga escala, veremos que é quase um sintoma o *não lugar* dos povos indígenas nas questões das provas analisadas neste artigo.

Entrando no debate sobre quais sentidos de História aparecem nas questões discursivas do Módulo 1 do Pism, construímos dois gráficos que nos ajudam a visualizar a problemática envolvida na análise. Abaixo no Gráfico 1, é possível observar quais períodos históricos são mais cobrados para as questões discursivas.

Gráfico 1: Questões divididas por períodos históricos. Módulo 1 Pism, 2004 a 2024.

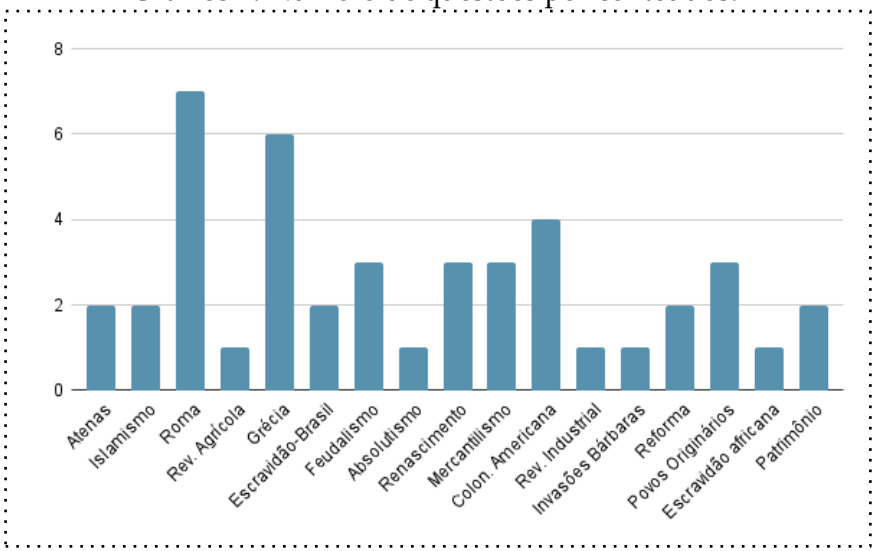


Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Observa-se, que a História Moderna aparece em disparada com 47,6%, em relação a História Antiga com 31%, a História Medieval com 16,7%, e a História Contemporânea com 4,8%. Com esses dados e retomando a contribuição de Circe Bittencourt, na qual a autora fala que os programas e livros didáticos incluem as populações indígenas na abordagem da história do Brasil ou história da América na Idade Moderna, podemos a partir do nosso gráfico, notar que a maioria das questões são de Idade Moderna. O que poderia levar a pensarmos que por terem mais questões de História Moderna, a história dos povos indígenas poderiam estar mais presentes neste vestibular. No entanto, não é o que constatamos.

A partir do recorte dos períodos históricos, também foi se produzido um gráfico para se refletir quais são os conteúdos que mais caem no Módulo 1 do Pism, nas questões discursivas.

Gráfico 2: Número de questões por conteúdos.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Embora o gráfico apresente "Povos Indígenas" como uma categoria específica, isso não significa que as experiências indígenas estejam restritas a um conteúdo isolado ou apartado dos demais processos históricos. Ao contrário, compreendemos que a presença indígena atravessa diferentes temporalidades e temas, como colonização, escravidão, formação das sociedades americanas, ainda que nem sempre seja explicitamente reconhecidas nas questões analisadas. Assim, a categorização utilizada possui um caráter metodológico, buscando identificar os momentos em que os povos indígenas aparecem de maneira central nas provas.

À vista disso, observa-se que os conteúdos que mais aparecem nas questões discursivas são: Roma, com sete questões; seguida de Grécia, com seis questões. Pode-se refletir então, como as questões em torno da Antiguidade Clássica, se tornam mais sedutoras em relação a outras. Não há de se negar as contribuições dessas civilizações antigas para o mundo contemporâneo; no entanto, o fato de serem os conteúdos mais recorrentes no primeiro módulo

também revela como a Antiguidade Clássica continua ocupando um lugar central nos currículos do primeiro ano do ensino médio. Tal predominância demonstra a permanência de uma tradição curricular fortemente marcada por referenciais eurocêntricos, nos quais Grécia e Roma aparecem como matrizes fundadoras da civilização ocidental e, consequentemente, como conhecimentos considerados mais legítimos e indispensáveis à formação escolar. Desse modo, a frequência dessas temáticas nas avaliações não apenas reflete escolhas pedagógicas, mas também reforça determinadas hierarquias de saberes históricos, em detrimento de outras experiências e sujeitos históricos.

Dessa forma, o sentido de História que está sendo fixado nas questões discursivas do Módulo I do Pism, faz referência à uma antiguidade clássica, onde Roma e Grécia são os conteúdos que mais se destacam. Esse panorama diz sobre como os conteúdos programáticos do Pism, aqui focando no Módulo 1, foram pensados e estruturados até o ano de 2023. Ao fazer uma pesquisa simples no documento *Conteúdo Programático - Pism 2023*, que para o Módulo I será descrito os conteúdos para o triênio 2022 a 2024, e pesquisarmos "indígenas", encontramos apenas 2 respostas que dizem sobre o conteúdo programático da Sociologia.

Ao observarmos o conteúdo programático referente à História, do Módulo 1, notamos que a temática de povos indígenas não aparece.

Quadro 1: Antigo Programa Pism

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
1. Antiguidade Clássica: Grécia e Roma
2. Formação e consolidação do Mundo Medieval O feudalismo e a organização social: cultura e religião.
3. Urbanização, desenvolvimento

comercial e fortalecimento da burguesia européia, na Baixa Idade Média.
4. Mundo Islâmico
5. A Construção do Mundo Moderno A crise do feudalismo europeu Expansão Marítima Européia: Portugal e Espanha Humanismo e Renascimento Reforma, Contra-Reforma e Inquisição Revoluções Inglesas do século XVII O Estado Absolutista: os casos de Portugal, Espanha e França. Mercantilismo e Colonização
6. A Colonização Européia na América A Conquista e formação dos Impérios Coloniais na América A América Ibérica A América Inglesa

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Por meio da análise realizada a partir da construção dos gráficos, somada à leitura do antigo Programa, observa-se uma forte correspondência entre os conteúdos propostos e aqueles efetivamente cobrados nas avaliações. Nesse contexto, destaca-se a centralidade atribuída aos conteúdos de Grécia e Roma, historicamente privilegiados em detrimento de outros temas, como a história dos povos indígenas. Ainda que essa lógica de seleção de conteúdos permaneça significativa, é importante considerar que esse panorama vem sendo tensionado nos últimos anos, especialmente a partir de 2021, quando a UFJF iniciou um processo de revisão e atualização do programa do Pism.

Deste modo, segundo o novo Programa do Pism (2022), a reformulação do conteúdo de História buscou articular as exigências da BNCC às demandas contemporâneas relacionadas às

diferenças e à ampliação da representatividade no ensino. Nesse sentido, o documento evidencia a importância das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatórios os estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, além de enfatizar debates ligados à democracia, aos direitos humanos e à valorização das mulheres. O programa também propõe uma abordagem pautada na multiplicidade das relações entre passado, presente e futuro, considerando tanto as especificidades do conhecimento histórico quanto às contribuições oriundas da consulta pública (Novo Programa Pism, 2022, p.7).

Assim, o novo conteúdo programático referente a História, do Módulo 1 é:

Quadro 2: Novo Programa Pism

Objetos do conhecimento
1. África Antiga e Antiguidade Clássica a) Primeiros hominídeos b) Sociedades Africanas (Kush, Axum, Bantu e Berberes) c) Egito Antigo d) Grécia e Roma Antigas
2. Formação, consolidação e transformação do mundo medieval. a) Passagem do mundo antigo para o mundo medieval b) Feudalismo c) Mentalidades d) O mundo islâmico
3. A Construção do Mundo Moderno a) Expansão marítima europeia: Portugal e Espanha

-Noções de território e fronteira para europeus e americanos (Portugueses, Espanhóis, Maias, Incas, Astecas e Tupis). b) Povos originários das Américas (Maias, Incas, Astecas e Tupis) -Os impactos políticos, econômicos sociais colonização para povos nativos; -A chegada dos colonizadores portugueses e espanhóis sob o ponto avistados nativos americanos; -Extermínio e aculturação dos povos nativos das Américas; c) Relações Europa, Américas e África d) Humanismo e Renascimento e) Reforma Protestante e Contrarreforma Católica f) Formação dos Estados Nacionais Europeus: Portugal, Espanha e França
4. Colonização das Américas a) Semelhanças e diferenças entre os processos de colonização das Américas Portuguesa, Espanhola e Inglesa. b) América Portuguesa - Relações de trabalho, relações com a natureza e as tecnologias de grupos indígenas brasileiros (tupis, macro-jês, pataxós, aimorés); c) América Espanhola - Relações de trabalho, relações com a natureza e as tecnologias dos Astecas, Incas e Maias; d) América Inglesa

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A primeira mudança que percebemos logo de cara, é a modificação do nome "Conteúdos Programáticos" para "Objetos do conhecimento". Além disso, assim como mencionado acima sobre os objetivos do Novo Programa Pism, observa-se como estão focando na História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, incluindo a História da África, além de incluir no item 3 *A Construção do Mundo Moderno*, questões sobre os povos originários das Américas.

São pequenos avanços que poderão ser analisados a partir das próximas aplicações do vestibular.

Representações de indígenas fixadas nas questões discursivas do Módulo I do Pism

Dentro do levantamento das questões discursivas de História do Pism I, foram encontradas três questões que retratam os povos originários. A primeira questão foi realizada no ano de 2015, a segunda no ano de 2020 e a terceira no ano de 2023. *Quais narrativas sobre os povos originários têm sido fixadas no Pism*? *Os povos indígenas aparecem como protagonistas ou como vítimas*? *O indígena constitui o assunto principal das questões ou é apenas mencionado de forma secundária*? Essas são as indagações que orientam a presente análise sobre a representação dos povos originários nas provas do Pism da Universidade Federal de Juiz de Fora. A reflexão parte da compreensão de que os exames de ingresso não apenas avaliam conhecimentos, mas também expressam concepções de ensino e de história e promovem discursos.

Imagem 1: Questão sobre a chegada dos europeus nas Américas.

Questão 2 – Observe as figuras e as informações abaixo e, em seguida, atenda ao que se pede em relação à chegada dos europeus na América.

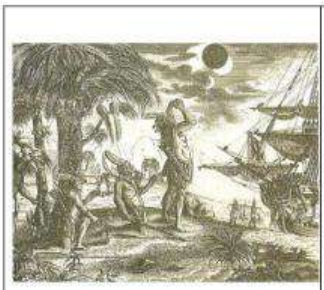


Figura 1: A chegada de Colombo, 1492.



Figura 2: Canibalismo.

Fonte: Disponível em: <http://ocandelabrodoolhon.blogspot.com.br/2011/09/as-antilhas-arahuacos-caribes-e.html>. Acesso em: 17 ago. 2014.

(...) Sabemos, graças aos textos da época, que os índios dedicam grande parte de seu tempo e forças à *interpretação* das mensagens, e que essa interpretação tem formas extremamente elaboradas, relacionadas às diversas espécies de adivinhação. (...) Em todos os casos, esses presságios e adivinhações gozam de enorme prestígio e, se for preciso, arriscarão a vida para obtê-los, sabendo bem que a recompensa vale o risco.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 88-91.

Fonte: COPESE (2025)

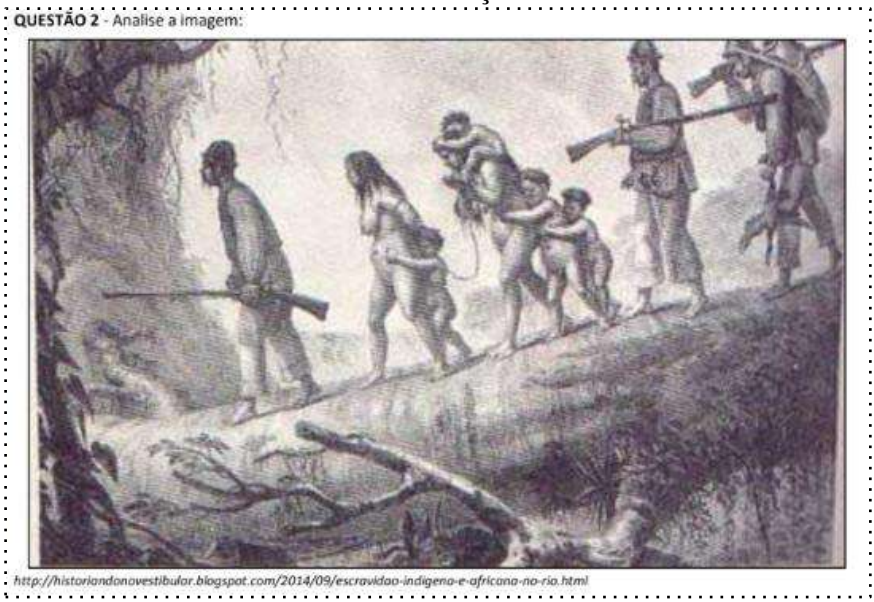
A primeira questão encontrada sobre História Indígena é a questão nº 2 da prova discursiva do ano de 2015. As perguntas levantadas são: "a) Qual era a visão dos europeus sobre os nativos americanos? e b) Cite e analise DUAS práticas coloniais aplicadas pelos europeus frente à diferença cultural entre eles e os povos americanos."

A partir das perguntas, podemos refletir que visão a europeia sobre os nativos americanos era marcada pela crença em uma suposta superioridade civilizacional ocidental. Os indígenas foram representados como seres inferiores, bárbaros ou irracionais, frequentemente descritos em termos depreciativos, como ilustra a Figura 2 do "canibalismo". Essa representação não apenas reforçou o imaginário entre colonizadores e colonizados, mas também serviu como instrumento ideológico para justificar a conquista, a

exploração e a imposição de valores europeus sobre as sociedades autóctones.

Dessa forma, considerando nossas indagações iniciais, especialmente a questão "Os povos indígenas aparecem como protagonistas ou como vítimas?", observamos que as imagens tendem a representar os indígenas como o "Outro", associados às noções de selvageria e canibalismo. Tal construção de sentido não se sustenta apenas nos elementos visuais mobilizados pela questão, mas também da formulação dos enunciados e das perguntas, que orientam determinadas possibilidades de interpretação acerca dos povos indígenas.

Imagem 2: Questão sobre o contato entre indígenas e portugueses no início da colonização brasileira.



Com um passado colonial marcado pela apropriação de terras, escravidão e extermínio de populações indígenas, como a imagem acima demonstra, o Brasil só conseguiu eleger uma mulher indígena para o cargo de deputada federal em 2019. Joênia Batista de Carvalho (Rede-RR) conhecida como Joênia Wapichana foi eleita com mais de 8 mil votos. Neste mesmo ano, o governo federal ameaçou destituir a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) da função de demarcar as terras indígenas, prometendo ainda reverter algumas terras já demarcadas, argumentando que a manutenção delas nas mãos dos povos indígenas atrapalha a exploração de minério. Em resposta, a deputada federal Joênia Wapichana, esclareceu:

"Para os povos indígenas, a riqueza é quando você tem saúde, terra para viver sem ameaças, estar num clima tranquilo, ter alimentação saudável para a família, ter terra demarcada, uma cultura preservada, uma coletividade respeitada. Os valores que ele tem são o da cobiça, que vem justamente trazer esse choque da exploração. Ele preza tanto o valor da família, deveria ver o lado indígena também. O valor espiritual é uma riqueza também. Todo mundo só vê a exploração mineral como a riqueza que pode trazer, nunca vê o prejuízo: a divisão, a violência, a influência externa do alcoolismo, a perda da cultura".

https://jornalggn.com.br/direitos-humanos/somos-os-principais-guardioes-da-fronteira-diz-deputada-indigena/

A) Com base na imagem e na fala da deputada, identifique duas características que definem o contato entre indígenas e portugueses no início da colonização.

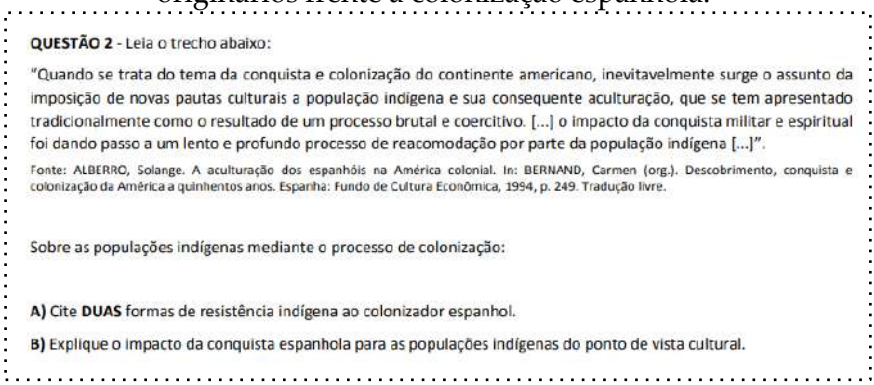
B) A partir da fala da deputada, diferencie as posições políticas em relação à posse da terra atualmente.

Fonte: COPESE (2025)

A segunda questão encontrada sobre História Indígena é a questão nº 2 da prova de 2020, que retrata a relação entre o passado colonial e as disputas atuais envolvendo os povos indígenas. Nesse sentido, a partir da fala da deputada Joênia Wapichana, o estudante é convidado a refletir sobre o contato entre indígenas e portugueses, marcado pela violência, pela exploração e pela apropriação de terras. A questão propõe identificar características desse contato inicial e diferenciar as visões políticas atuais. Nesse sentido, existe a visão indígena, que entende a terra como espaço de vida, cultura e espiritualidade; e a visão europeia, que trata a terra como recurso de exploração e lucro.

O Ensino de História, nas últimas décadas, tem buscado superar, de certa forma, uma visão tradicional e eurocêntrica, valorizando a leitura crítica das relações entre passado e presente, principalmente enfatizando uma historiografia feita do Sul global para o Sul global. Ao apresentar a fala da deputada indígena Joênia Wapichana e relacioná-la ao contexto histórico da colonização, a questão problematiza as permanências históricas das estruturas de dominação e as lutas dos povos indígenas por reconhecimento e território.

Imagem 3: Questão sobre o impacto e a resistência dos povos originários frente à colonização espanhola.



QUESTÃO 2 - Leia o trecho abaixo:

"Quando se trata do tema da conquista e colonização do continente americano, inevitavelmente surge o assunto da imposição de novas pautas culturais a população indígena e sua consequente aculturação, que se tem apresentado tradicionalmente como o resultado de um processo brutal e coercitivo. [...] o impacto da conquista militar e espiritual foi dando passo a um lento e profundo processo de reacomodação por parte da população indígena [...]".

Fonte: ALBERRO, Solange. A aculturação dos espanhóis na América colonial. In: BERNAND, Carmen (org.). Descobrimento, conquista e colonização da América a quinhentos anos. Espanha: Fundo de Cultura Econômica, 1994, p. 249. Tradução livre.

Sobre as populações indígenas mediante o processo de colonização:

A) Cite **DUAS** formas de resistência indígena ao colonizador espanhol.

B) Explique o impacto da conquista espanhola para as populações indígenas do ponto de vista cultural.

Fonte: COPESE (2025)

A última questão encontrada, é a questão também de nº 2 da prova de 2023. O tema sobre os povos originários e a colonização espanhola aparece no âmbito da resistência e do impacto da colonização. A questão aborda o processo de conquista e colonização espanhola na América, a partir do trecho de Solange Alberro, e propõe uma análise crítica sobre as dinâmicas culturais que emergiram do contato entre europeus e povos indígenas. Ao discutir a imposição de novas pautas culturais, o enunciado convida o estudante a refletir sobre a complexidade das relações coloniais, que envolveram tanto coerção e violência quanto estratégias de resistência. Essa perspectiva está alinhada a um ensino de História comprometido com a compreensão das múltiplas dimensões da experiência colonial, superando a visão tradicional que reduzia os indígenas a sujeitos passivos diante da dominação europeia.

A análise das questões discursivas do Módulo I de 2015, 2020 e 2023 sobre os povos originários evidencia uma abordagem pontual e ainda limitada sobre os povos indígenas e suas experiências históricas. As três questões analisadas permitem observar como o exame trata o tema da colonização, das formas de resistência e das representações culturais dos indígenas na história

do continente americano. Apesar de mobilizar o discente a pensar de maneira crítica, tais questões revelam lacunas significativas quanto à diversidade, à agência e à continuidade histórica dos povos originários.

Na primeira questão, que aborda a conquista e a colonização do continente americano pelos espanhóis, o enfoque recai sobre a imposição cultural dos europeus sobre os indígenas. O texto base problematiza a violência simbólica e material da colonização, destacando a resistência e a adaptação dos povos submetidos. Nesse viés, a questão reconhece o protagonismo indígena na luta contra o domínio europeu, o que rompe parcialmente com a narrativa tradicional que os reduz à condição de vítimas passivas.

Na segunda questão, que utiliza uma imagem de indígenas escravizados e relaciona o passado colonial com a atual luta pela demarcação de terras, há uma tentativa de conectar o passado ao presente. O excerto sobre Joênia Wapichana, primeira mulher indígena eleita deputada federal no Brasil, introduz um viés contemporâneo relevante, que amplia o olhar para as continuidades das formas de resistência e luta política. Nesse caso, evidencia a permanência das desigualdades e o protagonismo indígena no cenário político atual. Ainda assim, o fato de ser a única questão voltada aos povos originários da América portuguesa revela como essas experiências históricas continuam ocupando um espaço limitado nas abordagens sobre a colonização.

A terceira questão, centrada nas representações europeias sobre os nativos americanos, aborda o encontro entre europeus e povos originários sob uma ótica simbólica e cultural. As imagens da chegada de Colombo e do canibalismo refletem o imaginário colonial construído sobre o "outro", marcado pelo exotismo e pela desumanização. Essa questão permite uma análise crítica das fontes históricas e das visões etnocêntricas dos europeus. Contudo, como o foco da questão está voltado para as representações europeias acerca dos povos originários, as experiências e perspectivas indígenas aparecem de forma menos explorada.

Dessa forma, embora o Pism se proponha a incluir a temática indígena em suas avaliações, ela ainda aparece de forma esporádica e superficial. As questões abordam os povos indígenas predominantemente vinculados ao passado colonial, com reduzida atenção às permanências históricas, às múltiplas identidades indígenas e às suas contribuições culturais e políticas no presente. Desse modo, tornam-se limitadas as possibilidades de estabelecer relações entre passado e presente, fundamentais para compreender a continuidade das formas de resistência, das lutas por direitos e da atuação indígena na sociedade contemporânea.

Tal cenário evidencia como a limitada frequência dessas abordagens e o enfoque predominantemente colonial ainda restringem a construção de uma compreensão histórica mais plural e crítica acerca da formação social brasileira. Assim, problematizar as representações dos povos originários no Pism significa questionar também quais narrativas históricas são privilegiadas e legitimadas no espaço escolar. Para além das violências do processo colonizador, faz-se necessário contemplar as múltiplas formas de resistência, os conhecimentos, as cosmologias e as experiências políticas e sociais dos povos indígenas em diferentes temporalidades, inclusive na contemporaneidade.

Considerações finais

A análise das questões discursivas do Módulo I do Pism, entre 2004 e 2024, evidencia um cenário de invisibilidade e marginalização das narrativas sobre os povos originários no exame. Das quarenta e duas questões analisadas, apenas três abordam de forma direta a temática indígena, o que revela que as representações desses povos, ainda ocupam um espaço periférico no currículo avaliado pelo Pism. Tal ausência, como discutido ao longo deste trabalho, não é neutra: ela expressa disputas políticas e epistemológicas em torno do que se considera digno de ser ensinado e aprendido nas aulas de História.

Buscando responder às indagações iniciais, constatamos que as narrativas sobre os povos originários fixadas no Pism ainda são majoritariamente pautadas por perspectivas eurocêntricas e coloniais. Embora as questões analisadas demonstrem algum avanço no sentido de propor reflexões críticas (sobretudo quando relacionam o passado colonial e as lutas contemporâneas dos povos indígenas), essas iniciativas são pontuais e não suficientes para romper com o silenciamento histórico que marca o ensino da História Indígena. As questões acabam reforçando a presença dos povos originários como personagens coadjuvantes, frequentemente descritos a partir do olhar do colonizador e não como sujeitos históricos que produzem conhecimento, resistem e constroem o presente.

Em relação à segunda questão proposta (se os povos originários aparecem como protagonistas ou como vítimas), verificamos uma predominância da segunda perspectiva. Na maioria das vezes, o indígena é representado como vítima da violência colonial, do processo de aculturação ou da exploração europeia. Ainda que haja tentativas de evidenciar o protagonismo e a resistência, como nas questões de 2020 e 2023, esse protagonismo surge de modo limitado, sem aprofundar a complexidade das agências indígenas e suas cosmologias. As questões tendem a fixar os povos originários em uma temporalidade restrita ao passado colonial, o que inviabiliza suas continuidades históricas e suas presenças nas lutas sociais e políticas atuais.

Quanto à terceira indagação (se o indígena aparece como assunto principal ou apenas é mencionado), observa-se que, nas raras vezes em que o tema é abordado, o indígena surge muitas vezes como pano de fundo de discussões mais amplas, centradas nos europeus ou nas dinâmicas coloniais. Apenas uma das três questões analisadas, a de 2020, coloca o sujeito indígena em posição de centralidade ao discutir as disputas por terra e território, associando o passado ao presente e abrindo espaço para um olhar

mais decolonial. Entretanto, esse exemplo é isolado diante de um quadro mais amplo de silenciamento.

Dessa forma, compreendemos que o Pism, ao longo de suas duas décadas de aplicação, reproduz uma narrativa hegemônica da história, que privilegia o legado da Antiguidade Clássica e das experiências europeias em detrimento das histórias locais, plurais e indígenas. Essa configuração reafirma o que Flávio Bastos (2024) chama de "disputas pelas fixações hegemônicas de sentido", revelando como as avaliações em larga escala também são arenas de poder, nas quais determinadas memórias e identidades são legitimadas enquanto outras permanecem subalternizadas.

Contudo, as mudanças recentes no conteúdo programático do Pism, especialmente com a inclusão dos povos originários das Américas e dos grupos indígenas brasileiros como objetos de conhecimento, apontam para possíveis deslocamentos discursivos. O reconhecimento da obrigatoriedade da temática indígena e afro-brasileira, conforme estabelecido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pode vir a transformar gradualmente a forma como o exame representa essas populações. Ainda que tais avanços sejam incipientes, constituem um movimento importante rumo à construção de uma história escolar mais plural, crítica e comprometida com a diversidade cultural do Brasil.

Portanto, refletir sobre a representação dos povos originários no Pism é refletir sobre o próprio papel da História como disciplina escolar: quem pode falar, de que lugar e com qual legitimidade. É urgente que as avaliações superem a lógica da ausência e passem a contemplar as múltiplas vozes, memórias e experiências dos povos indígenas, reconhecendo-os não apenas como vítimas do processo colonial, mas como protagonistas de suas próprias histórias, como sujeitos históricos que resistem, recriam e (re)existem. Assim, repensar o Pism à luz dessas questões é também repensar o currículo, o ensino e as formas de narrar o passado, abrindo espaço para um ensino de História que se comprometa com a diferença, a justiça cognitiva e a pluralidade de experiências humanas.

Referências

BRASIL. Lei Federal nº11.645 de 10 março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p.1, 10 mar. 2008 (Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena").

BASTOS, Flávio Pereira. *Articulações entre religião e dimensões axiológicas fixadas no Currículo de História:* uma análise a partir do Pism. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, 2024.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *História das populações indígenas na escola***:** memórias e esquecimentos. *In:* PEREIRA, Amilcar; MONTEIRA, Ana Maria. Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. 1ª ed. Rio de Janeiro: PALLAS, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LACLAU, Ernesto. *La Razón Populista*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MARTIN, Fábio Rodrigues. *Produção de memórias***:** o (não) lugar do Holocausto brasileiro no currículo de História em Barbacena/MG. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, 2024.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História:* uma análise a partir de exercícios de

livros didáticos. 2019. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

MOUFFE, Chantal. *Sobre o Político*. [tradução: Fernando Santos], - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015

QUAIS REPRESENTAÇÕES DO BRASIL ESTÃO PRESENTES NO PISM ENTRE 2020 - 2024?

Mariana Moreira do Bem Brandão
Eduarda de Oliveira Venancio
Camila Cunha Alves

Ah, esse Brasil lindo e trigueiro
É o meu Brasil brasileiro
Terra de samba e pandeiro
Gal Costa - Aquarela do Brasil

Introdução

A ideia de um *Brasil* brasileiro para mim, para você, para (um) nós, ultrapassa os limites do tentar representar e significar uma identidade - são muitos mundos que atravessam uma ideia de *Brasil*. As dimensões representativas do que podemos chamar de identidade ou vínculo com o país refletem uma pluralidade de formas de habitar e pertencer a um território formado pelo encontro da diferença. Nesse cenário, que é lindo e trigueiro, e também é feminino, colorido, composto de muitos sotaques e culturas que constroem os diferentes *Brasis*, pensamos o ensinar e o aprender, não só partindo da formação educacional básica, mas considerando os meios de acessar o ensino superior em uma grande universidade brasileira, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Assim, propomos pensar o que o Processo de Ingresso Seletivo Misto (Pism), política de avaliação própria da UFJF[1], chama de Brasil no recorte de cinco anos (2020-2024)[2], e qual/is a(s)

[1] Para saber mais sobre o conceito de "política de avaliação", ler Gabriel e Martins (2018).

[2] O recorte feito considerou o projeto de pesquisa "Avaliação e Ensino de História: articulações entre cultura histórica e cultura escolar em processos de objetivação

perspectiva(s) possível/is sobre o Brasil a partir dos recortes e escolhas curriculares que são feitas neste processo seletivo.

Para não argumentar em um entimema, gerando premissas consabidas sobre o Pism, aqui propomos uma discussão inicial sobre uma perspectiva plural de prova. Não minimizando a prova a uma contingência de significantes, que constrangem as categorias raça, gênero, classe e demais categorias identitárias, e não deixando de reconhecer a influência desta política avaliativa sobre o currículo escolar e sua importância enquanto uma prova de ampla escala, que apesar de aqui ser problematizado, ainda, se propõe a apresentar um *Brasil* plural aos estudantes. É preciso considerar que o Pism e o currículo escolar[3], sobretudo os documentos curriculares como a BNCC e o currículo referência de Minas Gerais, exercem uma influência sobre o outro de forma mútua; que no recorte da avaliação há presenças mas também ausências, que por consequência hierarquizam e selecionam o conhecimento escolar e os estudantes. Entretanto, o que mais é preciso considerar? Sendo uma forma de acessar a universidade pública brasileira, convidamos a pensar que Brasil está no Pism e quais narrativas de brasilidade constroem o Brasil presente.

O artigo busca discutir através das questões os *Brasis* narrados nas provas, pensando a construção identitária provocada pelo Pism, considerando que a avaliação tem a capacidade de reproduzir e validar narrativas. Defendemos a importância de investir em narrativas que considerem a simultaneidade dos tempos e a multiplicidade dos espaços, de modo a possibilitar a

do conhecimento histórico escolar em instrumentos avaliativos" (2021-2025), levando em consideração o ano de elaboração do capítulo e o número de questões que poderiam ser analisadas em um curto período de tempo.

[3] Compreendemos que o currículo abrange os documentos curriculares oficiais, porém não se restringe apenas a eles. Assim, partimos do sentido de currículo proposto por Carmen Teresa Gabriel também como o "ato de percorrer", considerando as "experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito – discente e docente – que percorre e age nesse percurso" (Gabriel, 2019, p.73).

construção de diferentes identidades de brasilidade, com as quais diversos grupos e sujeitos possam se reconhecer como brasileiros, como propõe Gabriel (2013).

Indagar sobre quais representações do Brasil estão presentes no Pism entre 2020 e 2024, não é afirmar que essa é a única narrativa possível, certa ou errada, nem buscar pressupor um modo único de construir a avaliação. Porém, deve ser levado em consideração as múltiplas relações de poder que a avaliação ocupa e re/produz, destacando que ela é marcada por escolhas axiológicas (evidenciadas ou não) que refletem no currículo escolar e que podem ser problematizadas.

O Pism é um processo seletivo que, por funcionalidade, exclui e orienta o acesso ao ensino superior, escolhe o que é cabível à universidade através das questões da avaliação e, por consequência, faz uma seleção que hierarquiza o saber. A seleção ocorre ao longo de um triênio contando com três avaliações que seguem um programa curricular[4] construído pelos professores da UFJF e com auxílio da comunidade externa. O recorte feito gerou um banco de dados composto por 61 questões, sendo que nossa seleção leva em consideração, primordial, que as questões abordem qualquer aspecto da história brasileira, dando ênfase à forma como os diferentes atores históricos são apresentados na avaliação.

A partir da análise das questões de História dos últimos cinco anos do Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism), foi entendido que as escolhas feitas na avaliação para avaliar diferentes alunos sobre o conhecimento escolar em História atuam na construção de uma perspectiva de Brasil. E o que é cobrado, analisando o conteúdo que abraça o país, foi nomeado pelas autoras como *narrativas do Brasil*. O que está em jogo é a disputa por sentidos de brasilidade, que são legitimados no espaço privilegiado de relação

[4] O Pism possui um programa curricular que orienta as questões da avaliação, mas que não participou do recorte analisado nesta pesquisa. Contudo, em 2021 o programa curricular começou a ser repensado para corresponder a demandas da reformulação do ensino médio, e em outubro de 2022 o novo currículo foi publicado e segue vigente.

com o saber do processo educacional avaliativo, que sobrepõem determinados temas sobre outros. Assim, é interessante pensar: através de que perspectiva é abordada a negritude brasileira? E a história e cultura indígenas? As discussões sobre gênero, que vêm atravessando as escolas e se tornando uma demanda que tenciona as formas de construir conhecimento, estão presentes nas questões? Qual é o espaço destinado às categorias de regionalidade, raça, gênero, cultura e pertencimento no Pism? E considerando que estejam, a pergunta é se a forma que está sendo abordado hegemoniza o escolar, ou permite o diálogo de mundos outros.

As provas de larga escala são políticas avaliativas de hegemonização da cultura escolar que podem inviabilizar as potencialidades específicas do *escolar*, que é um lugar de marcas e construções próprias. A escola é onde se produz não somente o conhecimento escolar mas é também um espaço de sociabilidade da diferença, por isso é condizente que um processo seletivo considere esse espaço. A fim de entender que Brasil está presente na prova, as questões analisadas foram discutidas pensando qual perspectiva de história brasileira que reproduzem.

A compreensão do Pism como uma política de avaliação, que se constitui como política curricular que interfere na forma que o conhecimento escolar é construído e cobrado dos estudantes, justifica e atribui importância ao seu questionamento. Refletir como as narrativas históricas, e aqui com devido relevo às narrativas de Brasil, tornam-se presentes e legítimas na avaliação, é pensar o que merece ser chamado de História. A fim de complexificar e problematizar a forma que as dinâmicas de poder hegemonizaram o conhecimento. O que vale ser ensinado, e o que é cobrado correspondem a uma disputa de sentidos e significados que

> [...] permite que se reconheça que as políticas de avaliação se constituem, simultaneamente, como espaço de hegemonização, mas também, como espaço de luta pelo direito de dizer o que é conhecimento de qualidade, sendo, pois, um ato de significação. (Martins, 2021, p. 35)

Interessa trabalhar com a forma que o Pism aciona o Brasil e explora as limitações e possibilidades da seleção curricular, que produzem legitimações sobre a história que deve ser ensinada/aprendida. Para isso, abordaremos as temáticas relacionadas à história negra e afro-brasileira, na sequência analisamos como as construções sobre gênero e sexualidade são exploradas na avaliação. E também, as questões que trabalham a história indígena e a regionalidade em um país de dimensão continental, no esforço de apresentar conclusões provisórias da presente análise sobre a representação do Brasil presente no Programa de Ingresso Seletivo Misto.

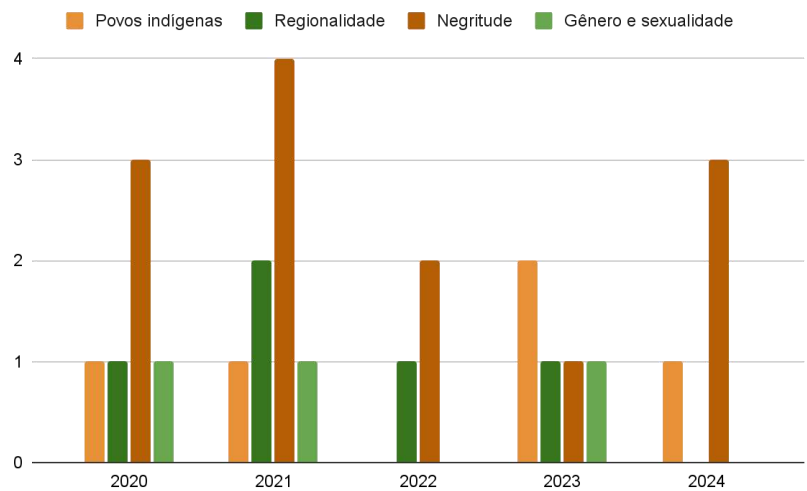
Narrativas de *Brasil*: Percepções sobre os *Brasis* presentes no Pism (2020-2024)

Buscando compreender quais narrativas de brasilidade são evocadas pelo Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism), iremos analisar como esta política de avaliação desenvolve as temáticas relacionadas às populações negras, africanas ou afro-brasileiras, no Brasil, às construções e percepções sociais sobre gênero e sexualidade, às populações indígenas brasileiras e à história das demais regiões brasileiras para além do Sudeste e, principalmente, o eixo Rio de Janeiro - São Paulo - Minas Gerais, considerando que a UFJF recebe anualmente alunos das mais variadas identidades raciais e de gênero, orientações sexuais e provenientes de diversas regiões do país.

Desta forma, para fins de viabilidade da pesquisa, selecionamos as questões de História, tanto objetivas quanto discursivas, presentes nos Módulos I, II e III do Pism, referente ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, entre os anos de 2020 e 2024. Ao todo, as provas analisadas geraram um montante de 115 questões, das quais 61, ou aproximadamente 53,04%, abordam temas relacionados à história do Brasil, permitindo identificar quais narrativas são legitimadas pelo processo seletivo.

Além disso, salientamos que as provas do Módulo III do Pism possuem questões discursivas que diferem conforme a área do curso escolhido pelo participante. Sendo assim, selecionamos as provas voltadas para os cursos que correspondem à área das humanidades. Por fim, ressaltamos também que algumas questões se enquadram em mais de uma das categorias de análises que iremos utilizar, por exemplo, abordam a questão racial do negro no Brasil ao mesmo tempo que abordam questões de gênero. Desta forma, iremos considerá-las em todas as categorias de que fizeram parte. As representações construídas nas provas revelam quais grupos sociais integram e são lembrados na História nacional.

Gráfico 1: (Discussões temáticas propostas nas questões do Pism)



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

A dimensão racial se destaca como a mais recorrente entre as categorias que analisamos. Identificamos 13 questões, por volta de 21,31%, que abordam a presença da população negra e as relações raciais relacionadas à negritude na história do Brasil. Estas estão distribuídas pelos três módulos do Pism, embora com maior concentração no Módulo II, correspondente ao 2º ano do Ensino

Médio. Essa prevalência se relaciona ao conteúdo programático referente a esse módulo, que abrange o período do Brasil Império e da Primeira República, fases históricas marcadas pelo abolicionismo, pela transição do trabalho escravo para o livre e pela consolidação das ideologias raciais modernas.

As questões que tratam da escravidão, do movimento abolicionista e do pós-abolição apresentam uma dupla tendência. Por um lado, há o reconhecimento do protagonismo negro em processos de resistência, como nas questões que abordam os quilombos, a Revolta dos Malês e as manifestações culturais de origem africana. Por outro, persiste uma narrativa que relaciona a comunidade negra somente ao lugar de escravização e sofrimento. Essa posição reflete uma concepção ultrapassada da História nacional em que a negritude não é reconhecida como agente ativo no processo de construção da história brasileira.

Algumas questões buscam tensionar essa tradição, ao discutir a continuidade do racismo estrutural e a herança escravocrata na sociedade brasileira, especialmente ao relacionar desigualdades raciais com o trabalho doméstico e com a marginalização social. No entanto, mesmo essas formulações ainda apresentam o sujeito negro predominantemente como preso ao papel de vítima de um sistema excludente, e não como produtor de conhecimento, arte e política. Assim, a dimensão racial, embora tenha presença significativa nas provas, permanece condicionada a uma única abordagem.

Outro aspecto relevante é que as representações sobre a população negra estão mais presentes no Módulo II, mas também se estendem aos Módulos I e III, indicando uma transversalidade temática ao longo do ensino médio. Ainda assim, a abordagem tende a ser mais concentrada nos períodos coloniais e imperiais, o que reforça a ideia de que a negritude é elemento de formação da sociedade brasileira, mas não necessariamente ganha novas formas na contemporaneidade da avaliação.

A dimensão de gênero e sexualidade aparece consideravelmente menos nas provas analisadas. Foram

encontradas três questões sobre o tema, distribuídas uma em cada módulo da prova ao longo dos cinco anos examinados. Essa distribuição indica uma presença simbólica, porém limitada, dessas pautas no discurso avaliativo do Pism.

As questões de gênero abordam, principalmente, as desigualdades históricas no mundo do trabalho, com destaque para o papel das mulheres negras e o vínculo entre o trabalho doméstico e a herança escravista. Essa abordagem reconhece a persistência de estruturas de poder que atravessam gênero, raça e classe, mas o faz de modo descritivo, privilegiando a denúncia da desigualdade em vez da valorização do protagonismo feminino. A mulher aparece como sujeito afetado pelas opressões, mas raramente como agente histórico ou intelectual que produz transformações.

QUESTÃO 20 - Analise o quadro e o gráfico abaixo:

QUADRO

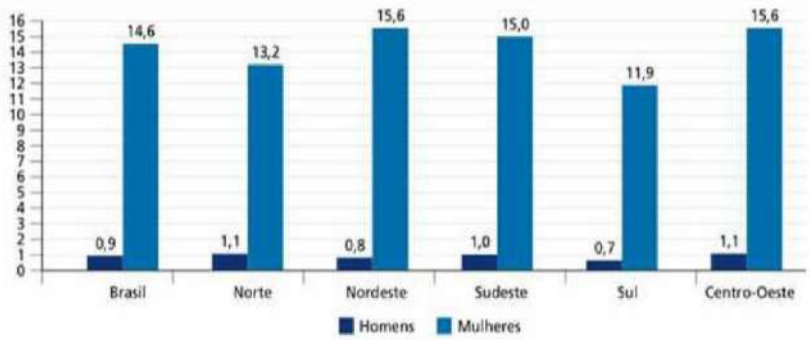
Proporção de ocupação em serviços domésticos pela população escrava e livre durante o século XIX (1872)

Gênero e condição	População (%)	Números absolutos
Homens escravizados	4,35%	45.561
Homens livres	14,4%	151.223
Mulheres escravizadas	12,41%	129.816
Mulheres livres	68,76%	719.015
TOTAL	100%	1.045.615

Recenseamento do Brasil em 1872. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/. [Quadro adaptado]

GRÁFICO

Proporção de trabalhadores (as) domésticos (as) remunerados (as), por sexo – Brasil e Grandes Regiões – em 2018



BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD Contínua. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2019, pg.11.

A partir da análise do quadro e do gráfico responda à alternativa **CORRETA** sobre o trabalho no Brasil imperial e sua relação com o trabalho na sociedade contemporânea:

(A) as desigualdades de gênero relacionadas à ocupação do trabalho doméstico na atualidade possuem relações de continuidade com o período escravista brasileiro.

(B) por se tratar de uma atividade manual, o trabalho doméstico tem sido uma ocupação historicamente restrita aos homens e às mulheres escravizadas.

(C) a partir do século XIX, o serviço doméstico tornou-se uma ocupação de mulheres escravizadas e livres, o que lhes garantiu a mesma condição econômica e social.

(D) a distinção entre os ofícios ocupados por homens e mulheres se restringiu ao contingente da população escrava que vivia nos centros urbanos.

(E) a partir da abolição da escravidão, as desigualdades raciais e a diferença na ocupação do trabalho doméstico entre homens e mulheres foram superadas.

Fonte: Módulo II - Pism 2021

Já as questões que se relacionam à sexualidade surgem de maneira indireta, por meio de temas como o controle moral exercido pela Inquisição ou os movimentos sociais na redemocratização, quando o movimento LGBT é citado. Em ambos os casos, o discurso é de reconhecimento e tolerância, e mesmo com um menor destaque, ainda assim aparecem como sujeitos participantes da História nacional. Dessa forma, as identidades LGBT são inseridas na narrativa apenas secundariamente, reforçando o lugar periférico que ocupam nas representações de Brasil legitimadas pelo processo seletivo.

Apesar de discretas, essas questões representam um avanço na inclusão das temáticas de diversidade nas políticas de avaliação. No entanto, o modo como são formuladas demonstra que o gênero

e a sexualidade ainda são tratados como temas complementares, e não como dimensões constituintes da sociedade brasileira. O Pism reconhece essas identidades, mas as posiciona em um espaço simbólico e secundário, reforçando uma hierarquia entre os sujeitos que compõem a narrativa histórica nacional.

Em relação às temáticas indígenas, de antemão ressaltamos que das 61 questões analisadas, referentes aos anos de 2020 a 2024, somente 5, aproximadamente 8,20%, trabalhavam assuntos diretamente ligados às populações indígenas brasileiras. É importante destacar que levamos em consideração as questões que explicitamente colocavam as populações nativas brasileiras como temática principal da questão. Desta forma, questões ligadas às populações indígenas de outros países da América não foram consideradas, visto que o objetivo deste trabalho é analisar justamente as representações sobre o Brasil construídas pelo vestibular em questão.

Ao analisarmos as questões levando em consideração o Módulo em que elas estão inseridas, percebemos que há uma concentração maior, por volta de 60%, nas provas do Módulo I, referentes ao 1º ano do Ensino Médio. Esta situação certamente está ligada ao conteúdo programático elaborado para esta avaliação, que acompanha a programação curricular prevista para cada ano do Ensino Médio. Bittencourt (2013) elucida que há uma *tradição* de se abordar a história indígena no ensino de História brasileiro de forma somente relacionada ao processo de colonização do território brasileiro, como se essa população desaparecesse da história do país no momento em que o Brasil deixa de ser colônia. Assim, destacamos que os currículos escolares brasileiros indicam que as temáticas referentes processo colonizatório sejam desenvolvidas justamente no 1º ano do Ensino Médio, ano em que os povos originários mais têm espaço no processo seletivo.

Se faz necessário destacar que as questões que abordam a temática indígena no Pism buscam abertamente romper com versões tradicionais e ultrapassadas tanto da colonização quanto dos povos nativos em si, trazendo à tona o caráter de extrema

violência do processo colonizatório, o apagamento das culturas indígenas, mas também a resistência e agência desses sujeitos perante os horrores deste momento. São abordadas nessas questões temas como a discriminação da prática antropofágica realizada por alguns povos, a escravidão imposta aos indígenas nos primeiros momentos da colonização, a influência das línguas originárias, como o tupi, no português brasileiro, as conquistas históricas dessas populações após a Constituição de 1988, entre outros.

QUESTÃO 19 - Leia o texto a seguir:

Meu *xará*, *carioca* da Tijuca, foi ao *Pará* surfar a *pororoca*, em um rio infestado de *piranhas* e *jacarés*. Nas margens, viu *jaguares*, *quatis* e *capivaras*. No céu, sobrevoavam *araras*, *tucanos* e *urubus*. Enquanto estava lá, bebeu suco de *caju* e de *maracujá*. Comeu *pipoca*, *mandioca*, carne de *tatu* e de *paca*. Visitou uma *taba* amazônica e foi *cutucado* por um *curumim* curioso. Dormiu em uma *oca* cheia de *cupim* e ficou com o corpo coberto de *perebas*. Foi atendido por um *pajé*. Depois de algum tempo, quando já estava na *pindaíba*, voltou para casa.

Fonte: https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/tupi-deu-importantes-contribuicoes-ao-portugues. Acesso em 13 jun. 2023

Considerando os violentos processos de extermínio e de aculturação dos tupi no Brasil, no contexto do colonialismo a partir do século XV, o texto mostra que

(A) a impossibilidade de a narrativa apresentada se efetivar é indicativo de que os processos de extermínio e aculturação dos tupi foram bem-sucedidos em suas missões.

(B) a permanência de contribuições dos tupi na língua portuguesa evidencia um processo de resistência ao extermínio e uma aculturação que não foi plenamente efetivada.

(C) a tentativa de aculturação dos tupi esbarrou no encantamento dos colonizadores com as línguas faladas no território colonizado, o que refletiu no enfraquecimento dos processos de extermínio.

(D) a questão cultural dos tupi não foi objeto dos processos de extermínio por parte do colonialismo europeu, que se preocupou apenas em modificar estruturas políticas e econômicas em seus processos de aculturação.

(E) a presença das palavras dos tupi no vocabulário atual demonstra que os processos de extermínio e aculturação por parte dos colonizadores ocorreu de forma a preservar a língua, que era o mais importante para esse povo.

Fonte: Módulo I - Pism 2024

Após a promulgação da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, é possível observar que há um crescimento exponencial de um movimento historiográfico e pedagógico que busca subverter narrativas eurocêntricas e homogeneizantes sobre as populações originárias do Brasil. Esse movimento gerou consequentemente não só um aumento nas produções acadêmicas no campo do Ensino de História sobre a temática indígena, mas também causou um impacto nas abordagens que políticas de

avaliação e processos seletivos como o ENEM, ou o próprio Pism, constroem sobre esse assunto.

Contudo, apesar dos esforços evidentes de se propor perspectivas outras sobre os povos originários brasileiros, podemos observar que em todas as 5 questões que trazem esta temática como assunto central, os povos indígenas estão diretamente associados somente ao período da colonização ou aos seus desdobramentos, reforçando esta *tradição* descrita anteriormente por Bittencourt (2013) de se apagar a história indígena para além do contato com o *outro* europeu. Mesmo nas questões em que os povos indígenas aparecem em outros momentos da história brasileira, como o Império ou atualmente no período republicano, as narrativas sobre essas populações são reduzidas somente às violências sistemáticas que se perpetuam desde os primórdios da invasão ao território brasileiro e do genocídio dos povos indígenas realizados pelos portugueses e demais países europeus.

É crucial ressaltar que, de nenhuma forma, discordamos que o caráter brutal da colonização, assim como as continuidades e os impactos do processo colonizatório até o momento atual para os povos originários, precisa ser parte fundamental do ensino da história do Brasil. Entretanto, defendemos que, ao abordarmos a história e cultura indígenas somente sob a perspectiva da colonização e seus desdobramentos, por mais que haja um objetivo claro de se romper e subverter estas ideias, reforçamos narrativas eurocêntricas que reduzem a existência dessas populações ao mero contato com o outro branco e europeu.

Por fim, neste trabalho buscamos analisar também como o Pism vem abordando a história das demais regiões do Brasil para além somente da região sudeste. Esta proposta vem do desejo de compreender como a Universidade Federal de Juiz de Fora, receptora de estudantes de diversas regiões do país, vem representando os territórios brasileiros fora do eixo Rio de Janeiro - São Paulo - Minas Gerais, constantemente apagados e invisibilizados das narrativas acerca da história e cultura brasileiras

em detrimento das narrativas que universalizam o sudeste brasileiro como representação única do país, em seu processo seletivo próprio.

Assim como as questões voltadas para a temática indígena no Brasil, novamente somente observamos a presença de 5 questões que trazem como tema principal a história de outras regiões do país. Além disso, pudemos perceber que 4 dessas 5 questões abordam a história do nordeste do país, sendo 3 sobre o estado da Bahia. Outras regiões do país somente aparecem em uma questão que explora de forma ampla as revoltas ocorridas no período regencial, estando incluídas entre elas a Farroupilha, no Rio Grande do Sul, e a Cabanagem, no Pará. Desta forma, em uma análise superficial dos dados, notamos uma ausência de representações sobre as demais regiões do país nas provas do processo seletivo em questão.

Além disso, observamos que todas as 5 questões aparecem ou em provas do Módulo I ou do Módulo II do Pism, havendo assim também uma total ausência de questões que tragam a história de outras regiões do país como temática central nas provas do Módulo III, destinadas a alunos do 3º ano do Ensino Médio. Isso nos leva a uma primeira problemática: levando em consideração o conteúdo programático vinculado ao currículo indicado para os três anos do Ensino Médio, a história das demais regiões do país, principalmente o nordeste, somente é retratada nas provas do Pism durante os períodos do Brasil colonial e do Brasil Império. Esta situação corrobora para a construção de uma narrativa de que as outras regiões não tiveram relevância na história do país após o período republicano.

Ademais, pudemos notar também que 4 dessas 5 questões abordam a história dessas outras regiões somente através de revoltas ocorridas nelas ao longo dos primeiros séculos do país, como a Conjuração Baiana, a Revolta dos Malês, as revoltas regenciais e as revoltas ocorridas na Bahia durante o processo de Independência. Deste forma, se faz necessário destacar que, apesar da importância da presença dessas temáticas no processo seletivo,

reduzir a presença de outras regiões à somente a região nordeste, assim como reduzir a região nordeste à somente sua relevância durante o período colonial e o período imperial, é oferecer uma perspectiva limitada da importância e da relevância dos demais territórios brasileiros para a construção da história do Brasil.

Considerações finais

Ao longo deste texto, foi realizado um esforço de justificar-se o porquê de pensar nas narrativas acerca do Brasil construídas pelo Pism, entendendo a avaliação como uma política curricular que estabelece valores sobre o conhecimento e legitima um saber em detrimento ao outro. O Pism reconhece as diferentes identidades que formam os *Brasis*, e apesar de possibilitar um espaço de visibilidade as categorias de gênero, raça, regionalidade e étnicas pensando o Brasil, faz isso em um espaço simbólico e secundário, reforçando um conhecimento hegemônico, estabelecido por uma hierarquia entre os sujeitos que compõem as narrativas da história nacional.

E, apesar de falar de apagamentos e abordar temas sensíveis, da preocupação em atender as alterações da Lei nº 10.639, de 2003 e da Lei nº 11.645, de 2008, a pluralidade da formas de pertencer ao Brasil e as ideias de Brasil da avaliação se reduzem a uma história limitada. O Pism, em muitas de suas questões, reafirma o eurocentrismo e a dinâmica de inferiorização do outro, impede diferentes formas de habitar o mundo e permanece construindo reflexões limitadas de uma mesma história. Assim como apresenta Gabriel (2013), é necessário que essas narrativas ultrapassem o caminho tradicional, no qual as comunidades indígenas aparecem associadas ao período pré-colonial e a população negra só é retratada até o início da Primeira República.

A forma como essa política avaliativa aciona o Brasil e explora as limitações e possibilidades da seleção curricular, produz legitimações sobre a história que deve ser ensinada/aprendida. Por isso, entendemos que o Brasil presente na avaliação deve ser

composto de uma história também feminina, também não binária, colorida, composta de muitos sotaques e culturas para que possa representar os diferentes *Brasis.* Assumindo disputas sobre narrativas plurais de diferentes *Brasis*, não estabelecemos o que o Programa de Ingresso Seletivo Misto deve ter como parâmetro curricular, mas evidenciamos e questionamos as insuficiências da avaliação.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

GABRIEL, Carmen Teresa. O "outro" como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA, Amilcar Araujo, MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013b. p. 287-311.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1, p. 72-78.

GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Políticas de avaliação e subjetivação docent*e: uma análise curricular pós-fundacional. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 226–243, 2018. V. 19, n 54, 2018.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Narrativas de História da América fixadas no Enem: uma abordagem curricular. In; SOUZA; ACRUCHE. *História das Américas:* apontamentos iniciais de ensino e pesquisas. 2021. p. 33-44.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. PISM 2020 - 2024: Prova de História - Módulo I, II e III. Juiz de Fora, 2019 - 2023. Disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/. Acesso em 27 de out. de 2025.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Paula Candido
Licencianda em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Voluntária de Iniciação Científica do projeto "Currículo de História e avaliação: a aprendizagem da História ensinada em questão" (2023 -), e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/ CNPq). E-mail para contato: anacandido.paula@estudante.ufjf.br

Anderson Ferrari
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade (GESED/UFJF) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: anderson.ferrari@ufjf.br

Arnaldo Pinto Junior
Mestre e Doutor em Educação e Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da Unicamp e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Unicamp) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/Unicamp). É líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (PPGE/Unicamp) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória

(Centro de Memória/Unicamp). E-mail para contato: apjfe@unicamp.br

Camila Cunha Alves
Licencianda em História na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: cunhaalvescamila@gmail.com

Carlos William Lara de Azevedo
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e bolsista da CAPES. Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRRJ). Especialista em Gestão em Administração Pública e Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Educação - Concentração: História pela Fundação Educacional de Além Paraíba. Licenciado em História pela Fundação Educacional de Além Paraíba. Professor de História e Diretor Adjunto da rede estadual do Rio de Janeiro, professor de História do Município de Sapucaia e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: cazuazevedo@gmail.com

Eduarda de Oliveira Venancio
Mestranda em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ). Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora de História da rede estadual de Minas Gerais e da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: venancioeduarda@gmail.com

Eduarda Guerra Tostes
Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: duda.tostes@estudante.ufjf.br

Fábio Rodrigues Martin
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e bolsista do CNPq. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciado em História pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR). Professor do Centro Universitário Antonio Carlos (UNIPAC-Lafaiete). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: fabimrodrs7@gmail.com

Flávio Pereira Bastos
Doutorando em História pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciado em História pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). É pesquisador do Grupo Medioevum-UnB e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: flaviobastosprof@gmail.com

Gabriel Moraes
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGH/UFJF). Professor de História na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: mrmraes@gmail.com

Gabriela Santiago Amim
Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Interdisciplinar entre História e Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (Pibid/UFJF, 2024 - 2026).. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: gabisamim@gmail.com

Hevelly Ferreira Acruche
Doutora e Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora da área de História da América do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É líder do Grupo de Estudos de História Latinoamericana (GEHLA/UFJF) e vice-líder do Grupo de Ensino e Pesquisas Americanistas (GEPAm). E-mail para contato: hfacruche@ufjf.br

Hiago Gonçalves Dias do Nascimento
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e bolsista Capes. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Licenciado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: hiagu2222@gmail.com

Igor Fernandes de Faria
Licenciando em História na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Voluntário de iniciação científica da pesquisa "Aprendizagem escolar da História: entre textos e contextos curriculares" (UFJF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa

em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/ UFJF/CNPq). E-mail para contato: igorfaria2310@gmail.com

Igor Martins Fernandes
Licenciando em História na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Voluntário de iniciação científica da pesquisa "Currículo de História e avaliação: a aprendizagem da História ensinada em questão" (2023 -). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Interdisciplinar entre História e Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (Pibid/UFJF, 2024 - 2026).. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: igormartinsf10@gmail.com

Jess James Sobrinho Bezerra
Licenciando em História na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: Jessbezerrajames@gmail.com

Jonas Augusto Silva
Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Licenciado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Foi bolsista de Iniciação Científica no projeto "A cidade como espaço educativo: território de memória, resistências e cultura e educação dos sujeitos LGBTQIA+". É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED/UFJF) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: jonasaugustos2003@gmail.com

Kamilly Vitoriano Duizit Delfini
Licencianda em História na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Monitora das disciplinas de Saber Histórico Escolar e Metodologia do Ensino de História. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: kamilly.delfini.kd@gmail.com

Lavínia Renata de Oliveira Turqueti
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Foi bolsista de Iniciação Científica do projeto "Aprendizagem escolar da História: entre textos e contextos curriculares" (UFJF). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/ UFJF/CNPq). E-mail para contato: laviniarenata10@gmail.com

Luiza Rocha de Oliveira
Mestra em História pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGH/UFJF). Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora de História na Prefeitura Municipal de São José do Calçado – ES. É integrante Grupo de Estudos de História Latinoamericana (GEHLA/UFJF) do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/ UFJF/CNPq). E-mail para contato: luizarocha.rocha@gmail.com

Marcus Bomfim
Doutor e Mestre em Educação, Especialista em Ensino de História e Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FacEd/UFJF), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e do Programa

de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq) e vice-líder do Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH/UFRJ/CNPq). E-mail para contato: marcus.bomfim@ufjf.br

Mariana Moreira do Bem Brandão
Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGH/UFJF). Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Integrante do Grupo de Estudos de História Latinoamericana (GEHLA/UFJF) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: marianambbrandao@gmail.com

Mariana Silva Barbosa
Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Foi bolsista voluntária do projeto "Desafios Curriculares para a Formação Docente: Demandas Insurgentes e Experiências Institucionais Contemporâneas" da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Interdisciplinar entre História e Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (Pibid/UFJF, 2024 - 2026). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: marianabarbosacsd@gmail.com

Mikayla Grace Werneck
Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas de História Antiga e Medieval (GEPHAM/LAHES/UFJF) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: werneckmikayla@gmail.com

Maria Beatriz Ragon
Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Mestre em Educação e Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Pós-graduanda em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora de História da Rede Estadual de Minas Gerais (SEE/MG) e da Rede Privada de Juiz de Fora. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq) e integrante do Grupo de Estudos Conhecimento, Currículo e Ensino de História (GECCEH/ UFRJ/CNPq). E-mail para contato: profmaria.ragon@gmail.com

Octavio Pontes
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Licenciado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor de História na rede privada da cidade do Rio de Janeiro. Integrante do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS-UERJ) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: octaviopontes.edu@gmail.com

Raquel Damasceno Martins dos Santos
Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Mestre em Educação e licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora de História na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História

(GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: raqueldmsantoss@gmail.com

Samara Souza Silveira
Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ) e bolsista Capes. Mestre em Educação e Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora de História na rede privada de Juiz de Fora. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: silveirasamara001@gmail.com

Thayane Ferreira de Freitas
Licencianda em História na Universidade Federal de Juiz de Fora. Bolsista de iniciação científica no projeto "Museu Mariano Procópio: histórico e acervo". Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: thayane.ferreira.108@gmail.com

Yuri Filó Mota
Licenciando em História na Universidade Federal de Fora (UFJF). Bolsista de Iniciação Científica do Laboratório de História Política e Social (LAHPS-UFJF). É representante discente na diretoria da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) no biênio (2026-2027) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq). E-mail para contato: est.yurifilo@gmail.com

GEPACEH

O currículo de História, ao produzir e organizar experiências humanas no tempo e no espaço com fins educativos, interpela processos de subjetivação e identificação de docentes e discentes por meio de relações com o conhecimento histórico escolar. Que relações têm sido legitimadas pelo Pism/UFJF? Que relações gostaríamos que ele legitimasse? Essa coletânea oferece algumas respostas para essas indagações.

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3146-4