

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Raquel Damasceno Martins dos Santos

Sentidos de docência em História em disputa: uma análise de concursos públicos para
professores da educação básica

Juiz de Fora
2026

Raquel Damasceno Martins dos Santos

Sentidos de docência em História em disputa: uma análise de concursos públicos para
professores da educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em
Educação. Área de concentração: “Educação brasileira:
gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Damasceno Martins dos Santos, Raquel .

Sentidos de docência em História em disputa : uma análise de concursos públicos para professores da educação básica / Raquel Damasceno Martins dos Santos. -- 2026.

162 f.

Orientador: Marcus Leonardo Bomfim Martins

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Ensino de História. 2. Saberes Docentes. 3. Professores de História. 4. Concursos Públicos. 5. Política Avaliativa. I. Bomfim Martins, Marcus Leonardo, orient. II. Título.

Raquel Damasceno Martins dos Santos

Sentidos de docência em História em disputa: uma análise de concursos públicos para professores da educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 28 de agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins - Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Elita Betania de Andrade Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 25/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS, Professor(a)**, em 28/08/2026, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO, Usuário Externo**, em 28/08/2026, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elita Betania de Andrade Martins, Professor(a)**, em 02/09/2026, às 21:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3050169** e o código CRC **547E240C**.

AGRADECIMENTOS

É impossível dizer que uma dissertação de mestrado se constrói sozinha, mesmo que o processo de escrita seja solitário, porque durante os dois anos que passamos dedicados a essa empreitada somos inevitavelmente atravessados por pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuem para a existência desse trabalho. Tendo consciência da impossibilidade de reconhecer e registrar todos os nomes que de alguma forma tiveram algum tipo de impacto nessa trajetória, procurarei agradecer a alguns.

Gostaria de iniciar agradecendo à minha família na figura dos meus pais, Cleonice e Marcio, e também dos meus avós, Acenir e Jorge, que me apoiaram em todos os sentidos desde o início dessa jornada, me incentivando a tentar o processo seletivo em um momento em que eu não me achava capaz de ingressar na pós-graduação. Sou grata por esse empurrão inicial, pois sem ele não estaria aqui escrevendo esses agradecimentos de conclusão da minha dissertação.

Ao meu namorado, Vinícius, que esteve ao meu lado durante todo esse processo e diversas vezes me incentivou, aconselhou e me ouviu falar e ler sobre essa pesquisa que, para ele, um engenheiro, fazia pouco ou nenhum sentido. Sua presença na minha vida é calmaria no meio da confusão e garantia no meio de um mar de incertezas, obrigada por ser meu companheiro de vida.

Aos meus amigos, especialmente à Mikayla, Flávia e Júlia, que sempre acreditaram no meu potencial e me incentivaram nesse processo longo e muitas vezes cansativo da pós-graduação. As conversas que tive com vocês sobre a vida, mas também sobre as coisas mais aleatórias, são combustíveis para a minha existência.

Ao meu orientador, Marcus, cuja presença se fez sentida em cada etapa desse processo. Sem nossas reuniões de orientação, que me orientaram em sentidos que extrapolam a pós-graduação, e sem suas leituras atentas e generosas do meu trabalho, ele não seria o que é hoje.

Aos meus colegas do GEPACEH, muitos para nomear, que sempre demonstraram seu interesse na minha pesquisa e que, muitas vezes sem perceber, foram indispensáveis para o desenvolvimento teórico e metodológico dela. Sou grata por estar me formando pesquisadora em um espaço acadêmico como esse e de poder compartilhá-lo com vocês.

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora por todas as oportunidades formativas que me ofereceram desde que ingressei nessa instituição em 2020 para cursar Licenciatura em História.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação por acolher minha pesquisa e aos colegas de curso e professores que conheci nesses dois anos, suas contribuições também fazem parte desse texto.

Aos meus colegas pesquisadores e professores com quem cruzei caminhos e ideias ao longo desses anos de pesquisa, seja nos eventos acadêmicos ou nas escolas onde trabalho, porque esses encontros, por mais breves que tenham sido, também me ajudaram a construir essa pesquisa.

À banca examinadora, nas figuras de Ana Maria Monteiro e Elita Betania de Andrade Martins, pesquisadoras que admiro, por aceitarem fazer parte dessa trajetória e por suas contribuições indispensáveis que me ajudaram a lançar outros olhares e a desatar alguns nós dessa pesquisa.

E, por fim, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por financiar esta pesquisa.

RESUMO

Os concursos públicos para professores são ferramentas importantes no sistema educacional porque, ao selecionarem os professores da rede pública, podem fortalecer a profissionalização docente ao promover a inserção ou o desenvolvimento profissional docente. Entendemos os concursos como sendo uma avaliação e, em uma postura pós-fundacional (Burity, 2008; Mendonça; Rodrigues, 2014), isso significa dizer que sua construção produz discursos que interpelam sentidos de docência. Os editais e provas delimitam os conhecimentos considerados válidos e necessários para o exercício profissional, configurando sentidos de docência a partir da valorização de determinados saberes docentes (Tardif, 2000; Shulman, 1986; Monteiro, 2007), experiências, formação, etc. O objetivo da pesquisa foi investigar os sentidos de docência produzidos, disputados e hegemonizados a partir dos concursos públicos para professores de História, entendendo que esses sentidos são resultados de disputas discursivas que, em espaços como os concursos, sofrem estabilizações provisórias sobre como devem ser e o que devem saber os professores de História. A análise foi feita a partir dos últimos editais e provas realizados pelos estados brasileiros e pelo Distrito Federal, e, de forma mais aprofundada de 14 desses 27, buscando analisar aspectos como os instrumentos avaliativos adotados, a distribuição de pontos entre eles, os formatos de questões mais comuns e os temas mais recorrentes. O principal resultado desta pesquisa foi perceber que esses sentidos de docência têm se apresentado de forma muito similar entre as provas analisadas, apesar da diversidade de bancas e da ausência de legislações que regulem de maneira mais detalhada esses processos seletivos. A partir das contribuições de Chantal Mouffe (2015), entendemos que essas presenças e ausências em comum têm configurado e são configuradas por uma política avaliativa. Algumas características dessa política avaliativa são o uso incontornável de provas objetivas, que concentram as maiores pontuações e o maior poder de eliminação; a maior priorização da formação acadêmica em relação à experiência profissional; a ausência quase completa das provas práticas; e a valorização majoritária dos saberes da ciência de referência nas provas objetivas.

Palavras-chave: ensino de história; saberes docentes; professores de história; concursos públicos; política avaliativa.

ABSTRACT

Public teacher recruitment examinations are important tools within educational systems because, by selecting teachers for public schools, they can strengthen teacher professionalization by promoting teacher insertion and teacher professional development. In this study, these examinations are understood as forms of assessment, and from a post-foundational perspective (Burity, 2008; Mendonça & Rodrigues, 2014), this means that their design produces discourses that interpellate meanings of teaching. The calls for applications and examinations delimit the knowledge considered valid and necessary for professional practice, configuring meanings of teaching through the valorization of particular forms of teacher knowledge (Tardif, 2000; Shulman, 1986; Monteiro, 2007), experience, training, etc. The aim of this research was to investigate the meanings of teaching produced, contested, and hegemonized through public recruitment examinations for History teachers, understanding that these meanings are not natural but rather the result of discursive disputes that, in spaces such as these examinations, undergo provisional stabilizations regarding how History teachers should be and what they should know. The analysis was based on the most recent calls for applications and examinations conducted by the Brazilian states and the Federal District, as well as on a more in-depth examination of 14 of these 27 exams, focusing on aspects such as the assessment instruments adopted, the distribution of scores among them, the most common question formats, and the most recurrent themes. The main finding of this research was that these meanings of teaching have been remarkably similar across the examinations analyzed, despite the diversity of examining boards and the absence of legislation regulating these selection processes in greater detail. Drawing on the contributions of Chantal Mouffe (2015), we understand that these shared presences and absences have shaped—and are shaped by—an evaluative politics. Some characteristics of this assessment policy include the unavoidable use of multiple-choice examinations, which concentrate the highest scores and possess the greatest exclusionary power; greater prioritization of academic background over professional experience; the near absence of practical examinations; and the predominance of knowledge derived from the disciplinary knowledge in multiple-choice assessments.

Keywords: history teaching; teacher knowledge; history teachers; teacher recruitment examinations; assessment policy.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1: Pesquisas sobre concursos públicos para professores em cada área.....	19
Gráfico 1 - Provas de concurso público realizadas a nível estadual no Brasil (2012-2024).....	39
Tabela 2: Relação das bancas organizadoras das provas analisadas.....	56
Gráfico 2 - Instrumentos avaliativos aplicados em concursos estaduais para professores.....	61
Gráfico 3: Pontuação por instrumento avaliativo adotado.....	62
Gráfico 4 - Total de questões nas provas objetivas por estado.....	65
Gráfico 5 - Distribuição de pontuação por seção das provas objetivas por estado.....	68
Gráfico 6: Distribuição dos temas das questões nas provas de Conhecimentos Gerais.....	70
Gráfico 7 - Distribuição da pontuação nas provas de título por estado.....	89
Gráfico 8 - Distribuição da pontuação nas provas discursivas por estado.....	94
Gráfico 9: Distribuição dos temas das questões nas provas de Conhecimentos Específicos..	115
Gráfico 10: Distribuição dos temas de Conhecimentos Específicos por estado.....	116

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Quantidade de docentes da rede estadual no Brasil, por tipo de contratação (em milhares) - (2013-2023).....	38
Figura 2 - Questão da prova objetiva do estado do Paraná.....	64
Figura 3: Questão da prova do estado do Distrito Federal.....	66
Figura 4: Questão 28 da prova objetiva do estado de Minas Gerais.....	71
Figura 5: Questão da prova objetiva do Distrito Federal.....	73
Figura 6: Questão 9 da prova objetiva da Bahia.....	74
Figura 7: Questão 13 da prova objetiva do estado de Roraima.....	74
Figura 8: Questão 15 da prova objetiva do estado de Roraima.....	75
Figura 9: Questão 37 da prova objetiva de Goiás.....	78
Figura 10: Questão 7 da prova objetiva do estado de Santa Catarina.....	80
Figura 11: Questão 39 da prova objetiva do estado do Amapá.....	81
Figura 12: Questão 11 da prova objetiva do estado do Pará.....	82
Figura 13: Questão 10 da prova objetiva do estado da Bahia.....	83
Figura 14: Questão 6 da prova objetiva do estado do Tocantins.....	84
Figura 15: Questão 12 da prova objetiva do estado de Minas Gerais.....	85
Figura 16: Questão 10 da prova objetiva do estado de Sergipe.....	86
Figura 17 - Prova discursiva de São Paulo.....	95
Figura 18 - Prova discursiva da Bahia.....	96
Figura 19 - Prova discursiva de Sergipe.....	97
Figura 20 - Prova discursiva de Minas Gerais.....	98
Figura 21 - Prova discursiva do Tocantins.....	98
Figura 22: Questão 54 da prova do Mato Grosso do Sul.....	117
Figura 23: Conteúdo Programático dos Conhecimentos Específicos de História retirado do edital do Mato Grosso do Sul.....	118
Figura 24: Questão 51 da prova do Mato Grosso do Sul.....	119
Figura 25: Questão 11 da prova do Paraná.....	121
Figura 26: Questão 48 da prova do Amapá.....	122
Figura 27: Questão 41 da prova do Amapá.....	125
Figura 28: Questão 76 da prova de Goiás.....	128
Figura 29: Questão 32 da prova de Minas Gerais.....	129
Figura 30: Questão 43 da prova de Minas Gerais.....	131
Figura 31: Questão 13 da prova de São Paulo.....	135
Figura 32: Questão 21 da prova da Bahia.....	137
Figura 33: Questão 27 da prova da Bahia.....	138
Figura 34: Prova discursiva interdisciplinar da Bahia.....	139
Figura 35: Prova discursiva específica da Bahia.....	140
Figura 36 - Prova discursiva específica do Amapá.....	141
Figura 37 - Prova discursiva específica de Santa Catarina.....	142
Figura 38: Prova discursiva específica do Paraná.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FCC - Fundação Carlos Chagas

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FUNCAB - Fundação Professor Carlos Augusto Bittencourt

FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

GEPACEH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História

IADES - Instituto Americano de Desenvolvimento

IBADE - Instituto Brasileiro de Apoio e Desenvolvimento Executivo

IBFC - Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PND - Prova Nacional Docente

TCT - Teoria Clássica dos Testes

TRI - Teoria de Resposta ao Item

VUNESP - Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 DA ELABORAÇÃO À NOMEAÇÃO: A AVALIAÇÃO EM CONCURSOS PÚBLICOS E OS DISCURSOS EM DISPUTA.....	26
1.1 COMO SE AVALIA EM CONCURSOS PÚBLICOS?.....	28
1.2 CONCURSOS COMO FERRAMENTAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE...36	
1.3 CONCURSOS PÚBLICOS COMO POLÍTICAS AVALIATIVAS.....	51
2 POLÍTICA AVALIATIVA DOS CONCURSOS PÚBLICOS: A (IM)POSSIBILIDADE DE AVALIAR OS SABERES DOCENTES.....	60
2.1 PROVAS OBJETIVAS E A LÓGICA DA MENSURAÇÃO.....	63
2.1.1 Conhecimentos Gerais.....	69
2.1.2 Língua Portuguesa e Matemática.....	84
2.1.3 História e Geografia Local.....	85
2.2 PROVAS DE TÍTULO: A VALORIZAÇÃO DA TITULAÇÃO E A SUBVALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	88
2.3 PROVA DISCURSIVA: ESPAÇOS DE HETEROGENEIDADE NA POLÍTICA AVALIATIVA DOS CONCURSOS PÚBLICOS.....	93
2.4 PROVA PRÁTICA: É POSSÍVEL AVALIAR A PRÁTICA DOCENTE?.....	99
3 SENTIDOS DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR NOS CONCURSOS PÚBLICOS.....	106
3.1 A ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR.....	106
3.2 CONHECIMENTO HISTÓRICO NAS PROVAS OBJETIVAS.....	113
3.2.1 Historiografia.....	116
3.2.2 História Local.....	127
3.2.3 Educação.....	129
3.2.4 Ensino de História.....	130
3.2.5 Outros.....	138
3.3 DISCURSIVAS ESPECÍFICAS E A MULTIPLICIDADE AVALIATIVA.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	152

INTRODUÇÃO

Ora responsabilizada por todas as mazelas do sistema educacional, ora percebida como vítima de uma ordem social desigual, a docência tem sido objeto de reflexão e de debates polêmicos que mobilizam múltiplos sentidos desse ofício em função dos diferentes interesses políticos em jogo (Gabriel, 2018, p. 1-2).

Um professor atua em seu dia a dia mobilizando uma multiplicidade de saberes que são apropriados por cada docente de forma singular. Essa peculiaridade do ofício deixa uma indefinição sobre o que de fato caracteriza o ser professor, de forma que até mesmo “os próprios professores têm dificuldade para articular o que sabem e como o sabem” (Shulman, 1986, p. 203), fazendo com que os sentidos de docência estejam em constante processo de disputa. Como pontua Gabriel na epígrafe, a profissão é alvo de debates em diferentes esferas da sociedade devido a sua relevância social, mas as opiniões divergem a depender do grupo a quem perguntamos. Ora os docentes são os salvadores do pensamento crítico em tempos de inteligência artificial, ora são doutrinadores plantados pelo governo para fazer lavagem cerebral em crianças.

Essa impossibilidade de realizar um fechamento do que deve ser e fazer um professor em sua “essência” não é um problema quando operamos com o referencial teórico pós-fundacional, que tem como uma de suas principais características o antiessencialismo. Nesse referencial, não acredita-se na existência de fundamentos últimos e de uma essência do ser, por isso, nesta pesquisa, aposto na docência como algo multifacetado e marcado por sentidos diversos que estão em constante processo de disputa. Porém, é importante ressaltar que no “pós-fundacionalismo, ao contrário do antifundacionalismo, sempre há a possibilidade do estabelecimento de ordens, de fundamentos parciais, marcados pela contingência e pela precariedade” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 43)

Para o estabelecimento e a análise desses fundamentos parciais, aproprio-me da Teoria do Discurso, onde o discurso não se resume apenas a falas ou a textos escritos, mas se refere a “uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes” (Burity, 2008, p. 66). Dentro dessa teoria, “o processo de significação equivale a essa articulação de um significante e um significado” (Burity, 2008, p. 64) e ela ocorre através das disputas discursivas em que um dos discursos pode se tornar hegemônico. Nessa lógica, hegemonia é a “capacidade de representar, enquanto uma posição particular, algo maior, mais abrangente” (Burity, 2008, p. 67). Essas hegemonias, porém, sempre são passíveis de alteração e questionamento porque os jogos de

linguagem “tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final, terreno de diferenças sempre passíveis de produzirem novos sentidos” (Lopes, 2013, p. 13).

Os concursos públicos para professores de História, objetos de análise dessa pesquisa, são considerados como discursos que provisoriamente fecham sentidos de docência em História. Ao selecionarem alguns candidatos e excluírem outros a partir de parâmetros pré-estabelecidos, essas políticas avaliativas estão dizendo o que devem ser e fazer os professores que desejam trabalhar em determinada rede de ensino. A questão que esta pesquisa buscou responder, de forma contingencial e provisória, é: que sentidos de docência em História têm sido produzidos, disputados e hegemonizados pelas redes estaduais de ensino no Brasil a partir da análise dos últimos concursos públicos realizados por elas?

Como coloca Dias (2022), dizer que “os editais e provas de concurso são práticas discursivas é reconhecê-los como arenas em que se disputam e fixam sentidos” (Dias, 2022, p. 15). O que buscamos fazer ao longo deste trabalho foi analisar quais sentidos estão sendo disputados e hegemonizados a partir da empiria analisada, entendendo que, apesar de serem fixações provisórias, elas dizem respeito a um perfil de professor “ideal” que nos interessava conhecer.

O interesse por essa temática partiu de uma inquietação pessoal a respeito da construção dessas provas quando, como professora iniciante, me deparei com a necessidade de estudar para processos seletivos de forma a me inserir no mercado de trabalho. Pesquisas que tratam da “história da profissão docente (Nóvoa, 1995b; Schueler, 2005; Tanuri, 2000) revelam que o ordenamento da entrada no magistério, a partir de um processo específico regulado pelo poder público, foi etapa crucial para a profissionalização dos professores” (Dias, 2022, p. 14). Dessa forma, esse momento era parte importante no meu processo de inserção na cultura profissional e a aprovação ou não poderia determinar meus rumos com a profissão.

Ao analisar esse acervo de provas antigas no processo de estudar para futuros concursos, minha expectativa era encontrar nelas um reflexo das discussões do campo do Ensino de História que permearam minha graduação sobre a necessidade de um ensino plural em narrativas, metodologias e reflexões. Porém, o que encontrei foi uma predominância de questões “conteudistas”. O que chamamos de conteúdo vem comumente associado a uma visão negativa, mas não farei aqui um juízo de valor em defesa da extinção deste das provas de concurso. Aposto em uma definição de conteúdo não como “sinônimo de conhecimento escolar, e sim de conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado” (Gabriel, 2013, p. 101).

Nessa percepção, o conteúdo é um dos elementos que constroem o que chamamos de *conhecimento histórico escolar*, incontornável para a validação desse conhecimento, mas não redutível a ele. Operar com a ideia da existência de um *conhecimento histórico escolar* é apostar na especificidade do conhecimento produzido para e nas escolas, de forma a “incluir na cadeia equivalencial desse conhecimento escolar, elementos outros que não aqueles exclusivamente da ciência de referência” (Bomfim; Araújo, 2023, p. 68). Na Teoria do Discurso, as cadeias de equivalência surgem a partir da articulação da lógica da diferença com a lógica da equivalência, responsáveis pelos processos de associação de um significante a um significado de maneira contingencial.

A lógica da equivalência “atua de maneira a estabelecer uma cadeia equivalencial entre as múltiplas e infinitas unidades diferenciais”, enquanto a lógica da diferença “intervém no sentido de romper com o processo de equivalência mobilizado pela primeira que tende a ser infinito” (Gabriel, 2018, p. 9). Tudo o que fica para fora desta cadeia de equivalências é chamado de exterior constitutivo e serve para unir discursos até então antagônicos no campo do político ao redor de uma ameaça comum (Burity, 2008). Nessa lógica, podemos

definir conhecimento escolar como estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos. (Gabriel; Castro; 2013, p. 100)

A aposta feita aqui é de que um desses contextos discursivos que participa dos fluxos de sentido do que é conhecimento escolar são os concursos públicos para professores. Ao produzirem questões que valorizam única e exclusivamente os fluxos oriundos da ciência de referência, eles estariam deixando de considerar que “a produção do conhecimento histórico escolar possui uma epistemologia particular – diferente da historiográfica – na qual, em muitos casos, o educativo e o político são mais determinantes que o disciplinar” (Plá, 2024, p. 11).

A predominância de questões “conteudistas” em minha pesquisa inicial como licencianda em História estudando por meio de provas antigas aponta para um possível descompasso dos concursos públicos em relação às pesquisas do campo, majoritariamente associadas à (e financiadas por) instituições públicas. Além disso, essa predominância vai na contramão do que as políticas públicas têm buscado defender para a docência em História, que caminha em direção a um entendimento de que ela vai além do domínio do conhecimento

produzido pela ciência de referência. Segundo Caimi, desde os anos 90 vêm sendo realizadas reformas educacionais que defendem um ensino de História pautado na

incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica (...); o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos (...); as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes (...) de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica (...); a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo. (Caimi, 2015, p. 110)

Além disso, ao limitar as questões cobradas nos concursos aos elementos da disciplina de referência, essas provas estariam deixando de reconhecer não só a multiplicidade de conhecimentos que compõem o *escolar*, mas também “a complexidade da ação docente, que se desenvolve mobilizando inúmeros saberes, competências, procedimentos e atitudes” (Monteiro, 2007, p. 37), indo muito além do domínio do conteúdo da ciência de referência que, neste caso, é a História.

Partimos de uma noção de saberes docentes que compreende sua multiplicidade e seu caráter autoral, conferindo “à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (Tardif; Raymond, 2000, p. 212). O que os concursos fazem ao selecionar determinados instrumentos avaliativos, formatos de questões e temas é privilegiar alguns saberes e excluir outros da composição do que seria o “professor ideal” para aquele contexto. Os saberes docentes presentes e ausentes nos ajudaram a compreender os sentidos de docências que estão sendo hegemonizados a partir dessas provas e apontam para as expectativas traçadas para os candidatos que desejam ser aprovados em termos do que se espera que eles dominem e do que consideram dispensáveis.

Quando refletimos sobre os saberes que um professor precisa dominar para ensinar, é comum pensarmos naqueles relacionados às disciplinas, como a História e seu currículo escolar, e naqueles ligados à pedagogia, como teorias educacionais e metodologias didáticas. Porém, um professor também precisa realizar um importante e constante trabalho reflexivo a respeito de “quais analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, simulações e similares podem ajudar a construir uma ponte entre a compreensão do professor e aquela desejada para os alunos” (Shulman, 1986, p. 218). Para que isso seja possível, o professor deve conhecer

não apenas as técnicas de ensino mais “efetivas” de acordo com a literatura educacional, mas também seus alunos com suas peculiaridades e interesses, além dos objetivos educacionais da escola e da disciplina.

Como afirma Flávia Caimi, “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (Caimi, 2015, p. 111), ou seja, precisamos conhecer o público para o qual estamos falando e não apenas cada indivíduo de maneira isolada, mas o coletivo formado por todos os alunos da turma que possui “certo tamanho, disposição, receptividade e ‘química’ interpessoal” (Shulman; 1986, p. 219). Isso significa estar disposto a compreender o funcionamento da cultura escolar e da cultura da escola em que se está inserido como professor, algo que pode variar drasticamente de uma escola para a outra, ou mesmo de uma turma para outra dentro da mesma escola, e afetar diretamente o processo de ensinar e aprender.

A cultura da escola, conforme teorizado por Forquin (1993), refere-se ao “conjunto de características do cotidiano escolar”, como “processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento” (Silva, 2006, p. 205). Já a cultura escolar, seria o “conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos”, envolvendo uma seleção de “elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas” (Silva, 2006, p. 205). Ambos esses aspectos afetam diretamente o ser docente, visto que, sem o conhecimento dos elementos privilegiados pela cultura escolar e das normas e valores da cultura da escola em que se atua, o professor teria grandes dificuldades para realizar seu trabalho.

É importante delimitar que nesta pesquisa considero que o professor é também criador dos próprios saberes que ensina. Por muito tempo, a docência foi predominantemente vista de duas formas: ou como fruto de uma vocação e de dons inatos para o exercício dessa função, ou como “um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros” (Monteiro, 2007, p. 13). Atualmente, os pesquisadores que trabalham com os *saberes docentes* têm buscado superar ambas as lógicas ao entender que “os professores dominam e produzem saberes, num contexto de autonomia relativa, numa construção que apresenta uma especificidade decorrente do fato de ser integrante da cultura escolar” (Monteiro, 2007, p. 13).

Os *saberes docentes* são também um saber da experiência que é “particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” porque entendemos que “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, [e] duas pessoas, ainda que enfrentam o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (Larrosa, 2002, p. 27). É preciso considerar, porém, que essas experiências que formam os saberes docentes não se dão apenas a partir de nossa formação e

atuação, porque “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar” (Tardif, 2000, p. 13).

O que estou defendendo é que os professores são criadores de saberes e fazem isso a partir de sua formação, mas também de suas experiências de vida e de sua prática escolar. É por isso que encontramos tanta dificuldade em realizar um fechamento último ou definitivo sobre os saberes docentes indispensáveis para o exercício profissional, por sua natureza individual, construída a partir das experiências de cada professor desde sua própria experiência como aluno.

Ao analisar as provas de concurso para professores de História, entrei numa disputa dentro do campo do político a respeito de quais saberes docentes devem ser considerados como necessários para o ingresso em cargos públicos de docência ou, em outras palavras, saberes necessários para ministrar aulas de História em escolas das redes estaduais do Brasil. Assim como Mouffe,

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)

Nessa lógica, as provas aparecem como políticas ao oferecerem um fechamento provisório a respeito do que deve ou não saber um professor. Como colocado por Martins, “as políticas de avaliação são políticas que definem conhecimento de qualidade, isto é, aquele que é válido a ser ensinado nas escolas da Educação Básica” (Martins, 2015, p. 56). Da mesma forma que, como professores, fazemos isso com nossos alunos e validamos certos conteúdos, o Estado faz o mesmo conosco, professores, dentro desses processos seletivos, definindo quem é um professor apto para determinada rede de ensino e quem não é. Dessa forma, a partir dos concursos, cria-se uma cadeia de equivalências onde alguns elementos são incluídos e outros passam a fazer parte do exterior constitutivo a partir de um corte antagônico na cadeia que configura o conhecimento necessário para atuar como professor. Na pesquisa, busquei explorar as cadeias existentes a partir do acervo empírico construído, considerando sempre o caráter provisório das respostas enunciadas.

É importante considerar 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). Em outros termos, ao colocar

determinadas questões em provas objetivas ou eliminar a presença de provas práticas, as instâncias governamentais responsáveis estão ditando o que essa rede considera importante para o ensino da História, tanto em termos de docência como em termos de conhecimento, e o que considera dispensável. Essas escolhas são tomadas em processos de disputa que envolvem grupos diversos, desde os sindicatos até as bancas organizadoras, e estão cercadas de interesses que vão desde o campo educacional até o econômico.

Nessa pesquisa, a aposta feita é de que as opções metodológicas e de temáticas presentes dos concursos públicos têm configurado uma política (Mouffe, 2015) avaliativa, ou seja, que existem grandes semelhanças entre os processos seletivos mesmo que estes sejam elaborados por bancas diversas e que não existam legislações específicas que regulamentem os critérios, temas e formatos que devem ser adotados por seleções. Ao longo do processo de pesquisa, ficou perceptível a predominância de um formato específico de avaliação baseado na priorização de determinados instrumentos e de determinados temas, enquanto outros instrumentos e temas estavam majoritariamente ausentes.

Nossa aposta teórica é que essas similaridades não são coincidências, mas apontam para a existência de uma política avaliativa dos concursos constituída pela forma com que as provas vêm sendo elaboradas há muitos anos, considerando que analisamos provas com mais de dez anos de realização, e têm influenciado no processo de constituição das provas que são realizadas atualmente. Isso porque entendemos uma política como estabilização, tendo em mente que “toda ordem é a articulação temporária e precária de práticas contingentes” (Mouffe, 2015, p. 17), práticas que, no caso analisado, são os elementos que constituem os concursos, como instrumentos adotados e divisão de pontos aplicadas. É importante pontuar que não estamos dizendo que as provas são apenas uma evidência de que nossa aposta teórica da existência de uma política avaliativa está correta, mas sim que suas práticas são a própria política, como ficará mais explícito ao longo da dissertação.

Em resumo, a principal aposta realizada por esse trabalho é que as provas de concursos públicos têm configurado uma política avaliativa que hegemoniza determinados sentidos de docência e isso é feito a partir da seleção de instrumentos avaliativos, temas exigidos e formatos de questões. Essa aposta tem um caráter inédito principalmente pela ausência de pesquisas que se proponham a investigar especificamente os editais e as provas de concursos para professores de História com o objetivo de compreender as implicações destes. Para chegar a essa conclusão, foi realizado um levantamento bibliográfico para compreender em que medida os campos da Educação e do Ensino de História têm se debruçado sobre esta empiria.

Inicialmente, foram realizadas duas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo a primeira utilizando as palavras ‘concurso público’ e ‘professor’. Foram encontrados trabalhos diversos, entre teses e dissertações defendidas entre 1990 e 2022, que pesquisam os concursos públicos para professores em diferentes abordagens teórico-metodológicas e a partir das áreas de conhecimento específicas. Para não estender excessivamente esse levantamento, os resultados encontrados estão representados quantitativamente na Tabela 1 a partir das áreas em que essas pesquisas focaram suas análises de concursos públicos.

Tabela 1: Pesquisas sobre concursos públicos para professores em cada área.

Área	Nº de Trabalhos
Anos Iniciais	4
Análise Histórica	4
História	3
Português	3
Artes	2
Educação Física	2
Química	1
Ensino Superior	1
Filosofia	1

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

É possível perceber que as pesquisas com os concursos públicos não são muito comuns no campo da Educação, independentemente da área do conhecimento, e que muitas áreas não apresentam nenhuma pesquisa utilizando-os como fonte. Como este trabalho se debruça sobre os concursos para professor de História, é importante analisar de maneira mais detalhada os resultados encontrados nessa seção, que foi uma das mais presentes no levantamento. Apesar disso, o número de trabalhos ainda é bastante pequeno e, como apresentarei a seguir, são todos anteriores a 2010, ou seja, é um tema com pouca atenção recente. Além disso, as três pesquisas foram realizadas em São Paulo e versaram sobre concursos públicos daquele estado ou de sua capital, limitando bastante o escopo de análise.

O primeiro resultado encontrado foi a dissertação de Marcos Paulo Ferreira intitulada “Concursos, Ingresso e Profissão Docente: Um Estudo de Caso dos Professores de História

(São Paulo 2003-2005)”, que teve como “objetivo caracterizar os professores que passaram a integrar o magistério oficial do estado de São Paulo, por meio do concurso público realizado em 2003, tomando como referência o caso dos responsáveis pela disciplina de História” (Ferreira; 2006, p. 1). O autor realizou questionários com os professores de História aprovados neste concurso e buscou mapear o seu perfil a partir de critérios como formação, experiência profissional e escolha de vaga. Sua análise apoiou-se nas discussões sobre carreira e profissionalização docente de António Nóvoa e encontrou como resultado uma heterogeneidade de gênero, idade, tempo de atuação e local de formação desses professores que, muitas vezes, não encontram a estabilidade buscada no concurso devido à falta de vagas nas regiões em que moravam, o que forçava seu deslocamento constante até o retorno à região de origem.

Outra dissertação encontrada foi a de 2009 de Livia de Freitas dos Santos, intitulada “O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de história aprovados”. O objetivo da autora foi analisar “as relações entre o concurso público, o processo de profissionalização dos professores e o perfil sócio-cultural dos professores de História aprovados” (Santos; 2009, p. 13). Ela se apoiou em Max Weber, António Nóvoa e Pierre Bourdieu para fazer sua análise a respeito das expectativas que os recém-ingressados nos concursos da prefeitura de São Paulo tinham em relação ao cargo que iriam assumir e concluiu que elas estavam associadas ao capital cultural e espaço social ocupado pelo docente. A partir de sua pesquisa, ela pontua que os concursos são cruciais para a profissionalização docente e que são também campos de disputa por grupos políticos diversos.

Por fim, foi encontrada a dissertação de José Cássio Másculo, defendida em 2002, intitulada “Concursos de professores de história da rede pública frente às práticas e ao conhecimento histórico (São Paulo: 1970-1998)”. Este trabalho não está disponível na íntegra para a consulta *online*, mas a partir do resumo encontrado foi possível perceber que, diferente das demais pesquisas apresentadas, esta buscou analisar mais diretamente o conteúdo dos concursos. O autor teve como objetivo “identificar como os diferentes agentes sociais interferiram na definição dos critérios e na realização dos concursos de ingresso, as mudanças que ocorreram na forma de escolha dos docentes, bem como a coerência entre as questões das provas de História, os programas dos concursos e as propostas curriculares que se encontravam em vigor” (Másculo, 2002).

Além da empiria, o que esta pesquisa traz de inovação é o interesse em discutir quais os sentidos de docência em História estão sendo disputados através desse meio. Por isso, também foi realizado um segundo levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando os termos ‘docência’, ‘docência em história’, ‘saberes docentes’, ‘professor de história’.

O primeiro resultado foi a tese de Ana Maria Monteiro defendida em 2002 e intitulada “Professores de História: entre saberes e práticas”, que buscou compreender “a relação dos professores de História com os saberes que ensinam” (Monteiro; 2007, p. 13). A autora se apoiou nas discussões sobre saberes e conhecimentos docentes de Tardif e Shulman e utilizou como metodologia a observação de aulas de História e entrevistas com professores experientes para a realização de sua análise. Como resultados, a autora pontua que os professores têm autonomia relativa para mobilizar saberes diversos para realizar seu trabalho e que os saberes que ensinam carregam marcas da ciência de referência e da cultura escolar. Sua pesquisa foi pioneira em trabalhar com o conceito de saberes docentes para professores de História no Brasil e, por isso, influenciou todos os demais trabalhos encontrados na busca.

Outro resultado foi a dissertação “Saberes docentes e história: reflexões sobre ensino e formação de professores” de Silvana Gomes dos Reis, defendida em 2008, cujo objetivo foi analisar “quais os conhecimentos são considerados necessários ao professor de História, segundo a literatura, professores formadores e atuantes na rede pública do ensino fundamental e médio” (Reis; 2008). A autora se apoiou em um referencial semelhante ao de Monteiro (2002) e realizou entrevistas com professores formadores e professores de História do ensino básico. Como resultado, encontrou que os professores da rede básica tendem a valorizar os saberes fruto da experiência e do contexto escolar, enquanto os professores formadores mantêm o foco da formação nos conteúdos da História e da Pedagogia, sendo perceptível uma dissociação entre teoria e prática por ambas as partes.

Outras dissertações similares (Abreu, 2023; Chacon, 2013; Rocha, 2017; Rodrigues, 2010; Santos, 2020) foram escritas mais recentemente, apoiando-se nesses mesmos referenciais teóricos e trabalhando com a metodologia de entrevistas com professores para buscar compreender que saberes mobilizam ao ensinar História. Nessas pesquisas, é possível ver a inserção de novas referências, principalmente do campo do Ensino da História (Flávia Caimi, Maria Auxiliadora Schmidt, Selva Fonseca, Kátia Abud, Fernando Penna, Fernando Seffner, Carmen Gabriel, entre outros) e a utilização de metodologias com algumas diferenças entre si para realizar as entrevistas com os professores de História do ensino básico. Porém, a fonte segue sendo a mesma.

Considerando todo o panorama apresentado até aqui, a pesquisa realizada se mostra pertinente por uma série de razões. Primeiramente, em relação ao levantamento feito sobre pesquisas a respeito de concursos públicos, é notável uma lacuna dentro do campo da Educação e, mais especificamente, do Ensino de História. Um dos motivos pelos quais considero tão importante a realização de pesquisas a partir dessa empiria é que, além de tudo o que já foi dito, esses processos seletivos podem ditar o desenvolvimento profissional de professores recém-formados que enxergam nessas provas uma forma de ingresso na carreira e também dos docentes experientes que podem crescer na carreira com uma aprovação. Dito de outro modo, a valorização de determinados saberes hegemoniza um sentido de docência que pode permitir ou pode dificultar o processo de indução e desenvolvimento profissional docente. Por mais contingencial e provisória que seja a fixação desses sentidos de docência, o impacto que possuem na carreira dos candidatos podem ter efeitos duradouros.

Se os concursos são políticas, como aqui estou defendendo que sejam, também é importante considerarmos que no contexto do referencial teórico adotado nesta pesquisa, nenhuma política dura indefinidamente, porque no campo do político existem constantes disputas pela consolidação de diferentes ordens e sentidos. Nesse sentido, este trabalho se insere nas lutas concorrenciais que disputam os sentidos de docência hegemonizados pelos concursos públicos e seus resultados podem permitir a criação antagonismos dentro dessa esfera que busquem mudanças nas políticas de admissão de professores no serviço público, porque “o surgimento de antagonismos abre a possibilidade de reconfiguração da ordem social e são os traços de contingência que surgem, tornando evidentes as limitações de uma tentativa de constituir a sociedade como algo pleno e idêntico” (Retamozo, 2009, p. 114, tradução minha). Ou seja, mesmo que esta seja uma pesquisa acadêmica e não um manifesto militante, ela existe em meio ao conflituoso e disputado político e poderá ser articulada para a desestabilização de sentidos que até então estão minimamente estabilizados através de uma política avaliativa.

Em terceiro lugar, a respeito do levantamento sobre os saberes docentes em História, nota-se que as pesquisas existentes, apesar de se apropriarem de um referencial semelhante ao que utilizarei aqui para esse conceito, se utilizam de uma mesma metodologia: as entrevistas. O uso das provas de concurso público para investigação no campo dos saberes docentes se mostra como uma inovação de fonte de pesquisa e metodologia. Em quarto lugar, ao analisar os resumos de todas as pesquisas reunidas para a construção da Tabela 1, ficou claro que nenhuma buscou refletir sobre o concurso público como política avaliativa e traçar uma investigação a respeito de suas especificidades e dos padrões que podem estar constituindo e

sendo constituídos por essas provas. Por fim, nenhuma das pesquisas encontradas nas duas buscas realizadas se apoia no referencial teórico pós-fundacional adotado aqui, por isso apresento também uma nova abordagem teórica aos temas tratados.

É importante demarcar que esta pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, cuja área de concentração é “Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas”, que foca em “processos sociais e políticos que configuram a relação entre o Estado e a sociedade na realidade educacional brasileira” (UFJF, online)¹ e busca “contribuir para que os processos educacionais sejam agentes efetivos de democratização da sociedade brasileira” (Idem). A pesquisa realizada aqui dialoga com ambos esses objetivos ao analisar os sentidos de docência sendo estabelecidos pelo Estado, afetando a realidade educacional brasileira ao selecionar professores a partir de uma política avaliativa com características próprias, e ao produzir resultados que podem ajudar a antagonizar essa política em busca de outras formas de seleção.

No PPGE/UFJF, a pesquisa se insere na Linha “Linguagens, Culturas e Saberes”, articulando principalmente com o eixo de saberes ao investigar que saberes docentes estão sendo priorizados ou não pelos concursos, de modo a compreender os sentidos de docência hegemonizados por essas seleções. A partir disso, a pesquisa também dialoga com questões relativas à construção do conhecimento e da formação docente, também elementos que constituem os objetivos da referida linha (UFJF, online)². Por fim, a pesquisa se insere no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH) a partir de uma análise focada nos eixos de Avaliação e de Ensino de História, que fazem parte do escopo de pesquisas realizadas pelos membros do grupo, e partindo da postura teórica pós-fundacional que orienta as produções do grupo.

O recorte escolhido para a pesquisa foram as últimas provas realizadas a nível estadual ao redor do país, independentemente de quando tenham sido aplicadas. Isso se deu por dois motivos, sendo o primeiro relativo ao recorte local em que optei pelas provas dos estados devido à enorme quantidade de provas que seriam encontradas a nível municipal e também ao nível federal. Como meu interesse era uma pesquisa com escopo mais amplo/nacional e não local, a decisão foi de reduzir apenas para provas realizadas por estados ao invés de diminuir nosso espaço de análise para apenas um estado ou região do país. Essa escolha nos permitiu perceber que a política avaliativa conceituada tem amplitude nacional, atravessando bancas e regiões diversas.

¹ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppge/o-programa/area-de-concentracao/>

² Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppge/o-programa/corpo-docente-linha-02/>

O segundo motivo diz respeito ao recorte temporal, como, por exemplo, as provas realizadas nos últimos dez anos, que não parecia fazer sentido para essa pesquisa se o objetivo era contemplar o máximo de estados e regiões do Brasil possíveis. Isso porque em muitos lugares provas não são realizadas há mais de dez anos, como no caso do Sergipe, que teve sua última prova em 2012, enquanto outros estados tiveram mais de uma prova nos últimos dez anos, como no caso de Minas Gerais. Por isso, optei por selecionar os últimos processos seletivos realizados por cada estado do Brasil, ou seja, dos 26 estados e do Distrito Federal. Essas 27 provas foram aplicadas entre 2012 e 2024. Além disso, essa escolha nos permitiu analisar a própria frequência de realização desses concursos que, quando baixa, prejudica os professores da região e a própria rede educacional. Isso porque a manutenção de uma quantidade grande de profissionais em contratos temporários para suprir a falta de efetivos leva a uma precarização dos docentes que, nessa posição, não têm acesso à progressão de carreira e aos demais benefícios da estabilidade do serviço público. Enquanto isso, as escolas sofrem com a alta rotação de professores e a falta de estabilidade dificulta a realização de projetos de longa duração.

O primeiro passo para a realização da pesquisa foi a busca dos 27 últimos editais publicados pelas secretarias estaduais do Brasil, tarefa que não apresentou grande dificuldade, já que a maioria estava disponível nos *sites* das bancas organizadoras. Esses dados foram importantes para avançar na discussão a respeito da frequência de realização dessas provas e dos impactos gerados pela falta de concursos e professores concursados. Além disso, a partir dos editais, pude quantificar as presenças e ausências de cada instrumento avaliativo encontrado (provas objetivas, discursivas, práticas e de títulos) de modo a refletir sobre os sentidos de docência hegemonizados por essas escolhas.

Para prosseguir com a análise e avançar para as questões, porém, foram necessários alguns recortes no material empírico, visto que a análise de todas as questões das 27 provas seria muito extensa para o tempo de um trabalho de mestrado. Por esse motivo, optei por fazer a análise mais detalhada apenas dos editais que previam a realização da etapa das provas discursivas, para além das usuais provas objetivas. Isso porque, quando há apenas a presença desta última, a possibilidade de reflexões a partir das questões ficaria restrita a apenas um instrumento. Nesse sentido, o próximo passo foi reunir as provas objetivas e discursivas dos 17 estados que utilizaram ambos os instrumentos avaliativos em seus últimos processos seletivos.

Em alguns casos, esses documentos estavam disponíveis nos *sites* das bancas, mas na maioria das vezes só foi possível localizá-los em *sites* voltados para o estudo de concursos,

como PCI Concursos³, entre outros. Porém, houve situações em que nem mesmo esses repositórios contavam com os documentos buscados, tornando necessário o contato com as bancas organizadoras através de *e-mails* e ligações. Infelizmente, recebi apenas negativas para minhas solicitações de liberação desses documentos para fins de pesquisa acadêmica. Penso que essas recusas são bastante sintomáticas, pois apontam para uma dificuldade para pesquisar essas fontes, o que pode ajudar a justificar o baixo número de trabalhos encontrados utilizando-as. Além disso, acredito que aponte para um problema de transparência com documentos que deveriam ser públicos, considerando que foram feitos para vagas de instituições públicas.

Sendo assim, as análises mais detalhadas foram realizadas a partir dos 14 editais e provas que contavam tanto com provas objetivas quanto discursivas e aos quais consegui acesso. Ou seja, a pesquisa partiu da empiria mais ampla dos 27 editais para a análise de características mais gerais, como tipos de instrumentos utilizados e frequência das provas, mas as análises mais aprofundadas das provas e de suas questões foram feitas com as 14 provas localizadas que contam também com uma prova discursiva.

A análise foi dividida em três capítulos, sendo o primeiro utilizado para refletir sobre a especificidade da avaliação em concursos públicos para professores e do papel dessas seleções no desenvolvimento profissional docente. Além disso, foram debatidos os diversos interesses políticos e econômicos que cercam a produção dessas políticas avaliativas. No segundo capítulo, foi feita uma análise mais detalhada dos editais e das provas, refletindo sobre os tipos de instrumentos avaliativos com maior incidência nos 27 editais. Além dos editais, também foram analisadas as questões objetivas e discursivas de *Conhecimentos Gerais* das 14 provas que compuseram nosso recorte, ou seja, aquelas aplicadas para todos os candidatos e não apenas aos da História. O objetivo foi analisar de forma mais minuciosa as implicações de cada tipo de abordagem avaliativa escolhida (ou não) pelas bancas organizadoras na hora de selecionar seus professores, entendendo que cada uma dessas possibilidades avaliativas dá mais espaço para alguns saberes docentes do que para outros, favorecendo assim um determinado sentido de docência.

Por fim, no terceiro e último capítulo, foram analisadas as seções que categorizamos como parte dos *Conhecimentos Específicos* das 14 provas, ou seja, aquelas aplicadas exclusivamente para professores de História. O objetivo foi discutir a respeito da especificidade do *conhecimento histórico escolar* em relação ao conhecimento histórico

³ Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/>

acadêmico, problematizando os sentidos de conhecimento histórico que prevalecem no acervo analisado. Isso porque os sentidos de conhecimento histórico hegemônicos ajudam a compor os sentidos de docência que me propus a investigar. Todos esses elementos analisados nos três capítulos me permitiram compreender como as provas de concursos públicos têm hegemônico alguns sentidos de docência enquanto desvalorizam outros e, além disso, que elas constituem e são constituídas por uma política avaliativa comum aos concursos públicos de redes estaduais.

1 DA ELABORAÇÃO À NOMEAÇÃO: A AVALIAÇÃO EM CONCURSOS PÚBLICOS E OS DISCURSOS EM DISPUTA

O ato de avaliar remete a ideia de dar valor a algo e pode ocorrer de forma informal no dia a dia, mas quando nos referimos à ideia de avaliação esta pode representar uma série de coisas diferentes a depender do adjetivo que o acompanha. Podemos falar de avaliação diagnóstica quando queremos nos referir a atividades aplicadas com o objetivo de perceber o nível de uma determinada turma em relação a um conhecimento; ou de avaliação externa quando nos referimos às provas aplicadas por instâncias governamentais para identificar se a aprendizagem dos alunos nas escolas está adequada para os parâmetros buscados pela instituição (Sousa; Lopes V., 2024). Por isso, é importante falarmos⁴ aqui da especificidade das avaliações para concursos públicos, tema pouco explorado pela literatura educacional, mas de extrema importância para a discussão aqui proposta.

Partimos do entendimento de que a Avaliação é um campo de produção do conhecimento com teoria própria que possui historicidade e características que as diferenciam de outros campos de estudo. Por outro lado, a avaliação também pode ser um objeto de estudo para pesquisas em diversos campos. Por isso, é importante ressaltar que nossa análise é feita a partir de uma avaliação (com *a* minúsculo para nos referirmos ao objeto) e se insere no campo da Avaliação (com *A* maiúsculo para se referir ao campo).

A partir de nossa perspectiva teórica, entendemos o ato de avaliar de forma anti-essencialista e nos afastamos da noção de que ele é neutro, porque o “valor” dado a algo por alguém parte de algum referencial que pode ser alterado a depender de quem avalia. Os editais dos concursos públicos são os elementos responsáveis por fechar os sentidos que definirão o que é mais ou menos valoroso por diversos mecanismos, como a seleção dos instrumentos avaliativos e a elaboração de critérios para correção. Entendemos que, independentemente do formato avaliativo sendo aplicado,

há sempre a escolha daquilo que é considerado mais importante que seja aprendido, e essas escolhas não ocorrem em um vazio teórico, mas expressam concepções de escola, de educação, de história, de mundo, enfim, refletem o conhecimento que a comunidade considera válido a ser ensinado pelos docentes e as habilidades cognitivas e/ou comportamentais que devem

⁴ A partir desse ponto no texto, faço uma transição da primeira pessoa do singular, utilizada na Introdução, para a primeira pessoa do plural porque considero que a construção desse trabalho se deu coletivamente. As apostas teóricas e metodológicas feitas ao longo desta pesquisa não existiriam sem a contribuição dos meus colegas do GEPACEH e de outros espaços pelos quais circulei na construção dessa pesquisa.

ser apreendidas pelos alunos no presente no qual elas são formuladas. (Martins, 2019, p. 27–28)

Em outras palavras, no contexto dos concursos públicos para professores, as escolhas dos instrumentos avaliativos e dos objetos a serem avaliados formam um discurso a respeito de que saberes docentes são considerados válidos pela comunidade disciplinar (Costa; Lopes, 2016). Utilizamos a categoria de comunidade disciplinar porque ela nos permite traçar compreensões mais abrangentes dos sujeitos e grupos que integram o processo político de disputa pelo que é conhecimento válido para um professor de História. Isso porque, na postura pós-fundacional que compartilhamos com Costa e Lopes (2016, p. 1027), que difere de outras leituras feitas no campo do currículo a respeito das comunidades disciplinares,

os limites discursivos de uma comunidade disciplinar não podem ser definidos previamente às ações políticas. Tampouco podem ser enumerados os atores sociais que produzem sentidos para as políticas de currículo, em nome de uma disciplina, como lideranças estáveis e estabilizadoras, como autoridades constituídas por um registro epistemológico, mesmo que socialmente construído, indiferente à própria política.

Nesse sentido, ao longo deste capítulo, exploraremos três questões principais: na primeira seção, trataremos da especificidade de se avaliar em concursos públicos a partir de uma análise de seus usos e objetivos; na segunda seção, discutiremos os impactos desses concursos no processo de profissionalização docente ao longo da história e como isso tem sido reconfigurado pelas novas características dos sistemas educacionais do presente e; na última seção, discutimos os processos de disputas políticas e econômicas que cercam a elaboração dos editais e provas.

1.1 COMO SE AVALIA EM CONCURSOS PÚBLICOS?

A partir do referencial teórico adotado nesta pesquisa, entendemos que “as práticas avaliativas discriminam e hierarquizam sujeitos, saberes, modos de ser e de aprender” (Martins, 2019, p. 186). Isso é feito tanto a partir da seleção de conteúdos exigidos por essas avaliações e dos saberes docentes privilegiados, como a partir da escolha de objetivos e instrumentos avaliativos, que podem variar conforme o formato analisado. Essas escolhas são, como afirmamos desde o princípio, um discurso a respeito do que deve ser e saber um professor de História, hegemonizando-o provisoriamente. Dessa forma, a avaliação, seja nas escolas ou nos concursos públicos, não pode ser concebida como um elemento estático, neutro e que não possui suas lógicas específicas. Ela será tratada aqui como uma forma de

racionalidade que tem sua própria historicidade, de forma que avancemos na teorização a respeito da especificidade de se avaliar em concursos públicos.

Segundo Fernandes (2010), existem dois tipos principais de abordagens teóricas no campo da Avaliação: as mais técnicas ou empírico-racionalistas onde “procura-se *a verdade* através de uma avaliação tão objetiva quanto possível, em que os avaliadores assumem uma posição supostamente neutra e distanciada em relação aos objetos de avaliação” (Fernandes, 2010, p. 20); e as interpretativas ou sociocríticas onde “a avaliação é assumidamente subjetiva, os avaliadores estão conscientes de que dificilmente deixarão de influenciar e de ser influenciados pelas circunstâncias que envolvem o ente a avaliar” (Fernandes, 2010, p. 20). No primeiro caso, predominam metodologias quantitativas, como testes e questionários, enquanto no segundo vemos a presença de estudos de caso e outras metodologias baseadas na observação.

Ao trabalhar com divisões como essa do campo teórico da Avaliação, precisamos tomar dois cuidados. O primeiro diz respeito à compreensão de que dentro dessas duas grandes perspectivas existe uma multiplicidade de abordagens, fazendo com que outros autores criem categorias diversas buscando enquadrá-las em fases. O segundo ponto de atenção é que não consideramos essas perspectivas como sendo lineares, ou seja, as “diferentes concepções de avaliação sempre coexistiram ao longo do tempo” (Fernandes, 2010, p.19). Isso quer dizer que as avaliações mais técnicas não foram superadas com o surgimento das abordagens sociocríticas. Ademais, em alguma medida, é possível que determinadas avaliações hibridizem essas duas perspectivas.

Por essa razão, ao analisar os concursos públicos, podemos dizer que eles fazem parte dessa primeira tradição, justamente por se tratar de um modelo avaliativo baseado na busca da “neutralidade” por meio de testes em que as respostas corretas representam a “verdade”. Afirmamos isso a partir da constatação, que será mais bem detalhada à frente, de que o instrumento avaliativo unânime entre as provas e que consome a maior parte da pontuação final dos candidatos são as provas objetivas. Também apostamos que os concursos são parte de uma tradição avaliativa baseada na mensuração (Silva; Gomes, 2018), onde o objetivo é quantificar o conhecimento dos candidatos sobre determinados temas a partir do número de erros e acertos. A noção de avaliação como mensuração está conectada a um modo positivista de enxergar o conhecimento e, por isso, procura quantificar a aprendizagem do aluno a partir da “utilização de exames ou testes mentais (...) com ênfase nos testes de memória por meio de exames orais e/ou dissertativos” (Silva; Gomes, 2018, p. 356).

Além disso, também consideramos os concursos como parte de uma tradição de avaliação classificatória (Luckesi, 2008, p. 33), onde é feito “um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos” e, a partir dele, os participantes da avaliação são classificados por seu desempenho. Luckesi utiliza essa expressão a partir do campo da avaliação da aprendizagem e, por esse motivo, considera a avaliação classificatória como sendo “antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento” (Luckesi, 2008, p. 77). Isso porque a criação de *rankings* que enquadraram alguns como “bons” e outros como “maus” alunos engessa o processo de ensino e aprendizagem, já que torna essas classificações definitivas e não como ponto de partida para a busca de mudanças. Dito de outro modo, “trata-se de uma avaliação intimamente articulada à *linguagem da aprendizagem* na qual a aprendizagem é individual, e não a uma *linguagem da educação que implica em relação*” (Martins, 2019, p. 179).

De acordo com Cruz (2008), as avaliações classificatórias eram mais predominantes no início do século XX, onde o positivismo e o behaviorismo exerciam grande influência nas reflexões sobre educação e têm atualmente sido fortemente questionadas e abandonadas pelos professores. Isso porque o campo da teoria da avaliação da aprendizagem conclui que avaliações diagnósticas (Perrenoud, 1999) e formativas (Luckesi, 2008) têm um impacto muito mais positivo no processo de ensino e aprendizagem. Nesses novos modelos, o objetivo da avaliação não é o de classificar o aluno a partir de seu desempenho individual, desconsiderando fatores externos que possam ter afetado seu resultado. Pelo contrário, a avaliação faz parte da formação do estudante a partir de uma “concepção qualitativa e multireferencial, nas quais importa o processo dessa construção e são consideradas as múltiplas interferências da vida e das culturas no processo de avaliar” (Cruz, 2008, p.10).

Porém, por não considerarmos as abordagens avaliativas como uma linha evolutiva temporal, nem tudo o que veio primeiro, nesse caso as avaliações tradicionais e classificatórias baseadas na lógica da mensuração, é considerado ruim e superado a partir da aparição de um novo modelo, como o caso das avaliações formativas e diagnósticas. Isso porque

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 L. L., 2013, p. 118)

Os concursos públicos operam com um formato avaliativo onde a classificação é um objetivo e, por isso, o sentido que a lógica classificatória recebe é diferente do que vemos, por exemplo, nas escolas que utilizam isso para individualizar a responsabilidade pela não aprendizagem e para aumentar a competitividade entre os alunos. Como afirmam, Sousa e Lopes (2024, p. 21–22), “para fazer a crítica a determinadas vertentes avaliativas é preciso conhecer seus objetivos, seus procedimentos e o uso de seus resultados de modo contextualizado”. Ou seja, não é coerente elaborar uma crítica, pelo menos não no âmbito desta pesquisa, a respeito da natureza competitiva dos concursos públicos, já que isso é parte constituinte de seus objetivos e incontornável para guiar seus resultados. Por outro lado, o que podemos e iremos fazer é analisar, sob a luz de nossas lentes teóricas, se a forma com que essas avaliações têm sido construídas contribui para uma seleção de professores que engloba elementos diversos e que procura dar conta da multiplicidade e complexidade dos saberes docentes. Consideramos que esses saberes são

plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (Tardif; Raymond, 2000, p. 213)

Essa pluralidade, como pontuamos no início desse trabalho, não é um problema em si, até porque a definição última de quantos e quais são os saberes docentes não faz parte dos nossos interesses e dos de boa parte do campo de pesquisa que se estruturou ao redor da busca por elencar o que é necessário saber para ser um professor. Ao mesmo tempo, a busca por realizar definições mínimas que criavam linhas gerais para pensar a docência foi de grande importância no contexto dos anos 80, onde o debate a respeito da profissionalização da docência ganhou força (Dias, 2019).

Ao pensarmos os concursos públicos como políticas avaliativas estamos assumindo que eles realizam uma seleção de saberes e os definem como sendo prioritários em determinado contexto, enquanto outros saberes, por sua ausência, aparecem como dispensáveis. Em nossa análise das provas nos capítulos subsequentes, buscamos identificar saberes que, de modo geral, têm sido considerados incontornáveis no momento da seleção dos professores, porque entendemos que eles apresentam indícios dos sentidos de docência sendo hegemonizados.

Como dissemos anteriormente, uma série de pesquisadores já se colocou na empreitada de listar minimamente algumas categorias importantes dos saberes docentes. Na categorização de Shulman (2014), uma das mais reconhecidas e pioneiras dentro do campo,

ele estabelece os seguintes tipos: conhecimento do conteúdo, ou seja, das disciplinas; conhecimento pedagógico geral, incluindo técnicas de organização e gerenciamento da sala de aula; conhecimento do currículo, “particularmente dos materiais e programas que servem como ‘ferramentas do ofício’ para os professores” (Shulman, 2014, p. 206); conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais, como a comunidade escolar e gestão dos sistemas educacionais; “conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica” (Idem, p. 206); e, por fim, o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Este último tipo é, talvez, o mais mencionado quando falamos da teorização de Shulman sobre os saberes docentes, porque se refere justamente à mistura entre os saberes pedagógicos e disciplinares que configuram o fazer docente. O conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) “representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula” (Shulman, 2014, p. 207). Sua importância para as discussões a respeito da valorização da docência e de sua profissionalidade vem da possibilidade aberta por essa categoria de pensar a docência como produtora exclusiva de um saber específico que não é importado de produções alheias.

É importante ressaltar, especialmente no referencial teórico adotado nessa pesquisa, que não podemos adotar essas categorias de forma estática nem utilizá-las como um ponto de partida para a análise que será feita dos editais e provas. Isso porque consideramos que todo objeto de pesquisa é uma construção feita pelo pesquisador a partir de questões que fazem sentido em determinado contexto e período. Dessa maneira, a reflexão a partir desse objeto e a categorização do que será analisado devem ser feitas a partir do que surge durante o próprio projeto de pesquisa. Ou seja, não classificamos as questões analisadas como tratando do “conhecimento do currículo” ou do “conhecimento pedagógico do conteúdo”. O que fizemos e que mostraremos nos próximos capítulos é analisar os discursos a respeito da docência sendo hegemonizados através das questões e dos temas mais e menos frequentes, com categorias adequadas ao que encontramos na empiria.

De todo modo, a categorização de Shulman (2014) nos ajuda a esclarecer três coisas sobre os saberes docentes importantes para esta pesquisa: a primeira é que eles são oriundos de fontes diversas, ou seja, não vêm apenas do que aprendemos na graduação ou do que é produzido pela ciência de referência; a segunda é que existem saberes que só são adquiridos com a experiência e com a inserção em ambientes escolares, ou seja, um professor

recém-formado chega a escola sem dominar muitos dos saberes que serão centrais para sua prática profissional; e, por fim, que os professores produzem um saber específico em sala de aula a partir de tudo o que sabem em articulação com o que emerge na sala de aula, seja do contexto ou vindo dos próprios alunos.

Nossa questão ao longo da análise foi compreender até que ponto essa multiplicidade de saberes é abordada pelas provas de concursos públicos para professores, partindo do entendimento de que quanto mais desses um professor dominasse, melhores deveriam ser suas chances de ser considerado apto para a docência. As presenças e ausências desses saberes dizem de uma forma de compreender a docência porque dão indícios do que os elaboradores consideram como função e como dever de um professor da rede pública. Isso, porém, sem perder de vista que nem tudo é passível de ser avaliado, especialmente em um concurso para professores em que existem limitações logísticas, financeiras e a ausência completa do principal elemento de trabalho dos professores: uma sala de aula com alunos.

Antes, porém, de nos debruçarmos sobre essas questões, é necessário compreender como se deu o processo de estruturação dos concursos públicos para professores e como isso esteve e está relacionado aos processos de profissionalização docente. Isso porque, desde o surgimento dos primeiros concursos para professores, eles têm hegemonizado sentidos de docência e interferido diretamente nas oportunidades profissionais dos candidatos.

Segundo Fontainha et al. (2015), os concursos públicos surgiram com o objetivo de racionalizar a seleção para cargos de elites estatais, sendo esse um processo guiado “pela glorificação da forma escolar como principal método de verificação de adequação entre o postulante e o saber neutro e necessário para o exercício de determinada função” (Fontainha et al., 2015, p. 674). Isso significa que esse é um formato avaliativo onde é “verificada” a adequação dos candidatos aos saberes exigidos para o exercício de determinada profissão. O objetivo era superar “a aristocracia do sangue e a plutocracia do dinheiro, instituindo uma verdadeira meritocracia do talento” (Fontainha et al., 2015, p. 674).

É inegável o avanço feito pelos concursos em termos de seleção do funcionalismo público, já que, até então, as indicações por apadrinhamentos e os laços sanguíneos aristocráticos prevaleciam nesses cenários. Ao mesmo tempo, é preciso também compreender que essa mudança, apesar de trazer a impessoalidade para a seleção, não traz a neutralidade (e nem desejamos que assim o seja, afinal, isso nos parece impossível) porque as avaliações são revestidas de valores e promovem noções a respeito do que é conhecimento de qualidade, entendendo-as como um discurso e um instrumento político “que tanto pode servir à democratização da educação como ser utilizada como instrumento de discriminação social”

(Sousa; Lopes, 2024, p. 16). Pode-se até mesmo questionar a ideia de meritocracia e talento apontadas por Fontinha et al. (2015) como mais bem vistas nos processos de seleção, isso porque a ideia de mérito desconsidera problemas sociais estruturais que não oferecem a todos a mesma possibilidade de alcançá-lo.

Segundo Mancini (1999), no caso da seleção de professores no Brasil, os concursos públicos são utilizados há muito tempo, especialmente desde as modernizações do período pombalino. Porém, foi somente na década de 1870, com uma nova onda de modernização impulsionada pela indústria e pelos avanços tecnológicos da Segunda Revolução Industrial, que o império brasileiro voltou a se debruçar sobre esse tema. Havia um intenso debate na esfera pública a respeito dos problemas de se selecionar professores por provas sem a exigência de uma formação específica. Esses questionamentos faziam parte da atmosfera mundial que parecia demandar a modernização através da burocratização de um país ainda preso ao sistema escravista de trabalho e sem um projeto nacional de educação bem organizado.

Para lidar com essas demandas, o governo investiu na criação das primeiras Escolas Normais que deveriam formar profissionais capacitados para o ensino. O problema era que essas instituições foram, por muitos anos, espaços instáveis que abriam e fechavam as portas e, por isso, não conseguiam fornecer professores suficientes para o crescente número de escolas. Dessa forma, apesar da pressão para a eliminação dos concursos públicos para a seleção de professores, eles continuaram ocorrendo. Segundo Mancini (1999, p. 30), para o processo seletivo para escolas do município da corte

havia uma seleção feita pela comissão julgadora e pelos membros do conselho diretor, que escolhia os candidatos pelas notas obtidas nas provas escritas, orais e também nas provas práticas, quando eram exigidas. Após essa seleção os nomes dos aprovados eram levados para a apreciação do governo imperial.

O surgimento dos concursos públicos afasta parcialmente não só a educação, mas também a docência, dos interesses da Igreja que, até então, era responsável por esse âmbito da sociedade. A educação se estatiza e os professores passam a ser funcionários públicos que, em tese, deveriam ser selecionados a partir dos princípios da neutralidade, da impessoalidade e da isonomia. É nesse momento que as provas aparecem como uma alternativa para atender a esses requisitos. Agora, “o Estado assume o papel de regulador da profissão docente ao centralizar sob seu controle a organização dos sistemas escolares, o currículo e seus conteúdos e, conseqüentemente, o trabalho docente” (Dias, 2022, p. 23).

Apesar de haver um discurso de que essa era uma forma de garantir neutralidade na seleção dos candidatos, a própria escolha ou não de determinado instrumento avaliativo ou assunto exigido na prova já demarca os valores legitimados para o processo seletivo. Como temos afirmado ao longo deste capítulo, nenhuma avaliação e nenhum conhecimento é neutro e o mesmo se aplica quando falamos de avaliar os saberes docentes.

Para além das provas de Gramática, Aritmética, Caligrafia, Metrologia, História Sagrada, Doutrina Cristã e Pedagogia, o candidato era avaliado a partir de um memorial que deveria contar um pouco de sua história profissional e pessoal. A vida privada do candidato era meticulosamente analisada para a seleção daqueles considerados moralmente adequados e, comumente, o fator religioso era determinante para a decisão, mesmo que o cargo pleiteado não fosse o de professor de Ciências Religiosas⁵. Além disso, Mancini (1999) encontrou evidências de que fatores morais, religiosos e até mesmo apadrinhamentos políticos, vindos inclusive do próprio imperador, eram importantes para definir quem seria aprovado e reprovado. Nem mesmo o princípio da impessoalidade, que deveria justificar a existência dos concursos, parecia uma garantia nesse cenário.

De acordo com Mancini, naquele período “um número pequeno de pessoas encontrava-se habilitado para atuar no magistério primário e secundário no Brasil (...) era preferível escolher os que tinham pouca ou quase nenhuma instrução aos totalmente ignorantes” (Mancini, 1999, p. 21). Dessa maneira, podemos concluir que o objetivo dos concursos públicos nesse período não era necessariamente a seleção dos melhores candidatos a partir de seu desempenho nas provas relacionadas a saberes considerados relevantes para a docência, até porque muitas das vezes todos os candidatos apresentavam resultados ruins ou medianos.

Não havia, naquele período, uma categoria profissional docente com saberes minimamente delimitados e uma formação específica necessária para o exercício da função, então o governo buscava apenas preencher as cátedras da melhor maneira possível. Ou seja, antes mesmo que houvesse uma formação própria ou discussão científica a respeito de quais são os saberes docentes, questão que só surgiu com força no campo educacional por volta dos anos 1980 e 1990, os concursos públicos hegemonizavam sentidos de docência a partir não só dos saberes docentes selecionados, mas também das características individuais e morais que consideravam importantes para a profissionalização de um candidato.

⁵ No período imperial, a disciplina Ciências Religiosas fazia parte do currículo escolar.

É por isso que fazemos a aposta de que os concursos são políticas avaliativas que, simultaneamente, são produzidas por e produzem sentidos de docência. Eles fazem isso desde seu surgimento no contexto brasileiro ao realizarem fechamentos provisórios sobre quais são os saberes necessários para uma pessoa ser considerada uma profissional e não apenas uma licenciada. Podemos dizer que atualmente o objetivo dos processos seletivos para professores é selecionar os melhores candidatos, considerando seu desempenho nas provas, sua formação e, em alguns casos, sua experiência profissional. Ainda que existam instituições que certificam profissionais para comprovar sua capacidade, esses processos seletivos seguem sendo responsáveis por fechar sentidos de docência a partir da valorização ou desvalorização de determinados saberes docentes.

Na próxima seção, nosso objetivo será nos debruçar sobre o papel dos concursos públicos nos debates a respeito da profissionalidade docente, entendendo as disputas em torno desse signifiante e a forma com que o projeto de considerar a docência como uma categoria profissional tem, desde o século XIX, mostrado-se falho frente a seus objetivos iniciais. Essa frente teórica nos ajuda a entender a importância de produzir pesquisas a partir dessa empiria e de tentar compreender que política avaliativa tem regido seu modo de elaboração, pois aponta para os efeitos amplos e duradouros desses processos seletivos.

1.2 CONCURSOS COMO FERRAMENTAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Podemos dizer que, atualmente, a situação dos concursos públicos mudou bastante em relação ao que encontrávamos no início da profissionalização docente no século XIX. Se antes, como mencionou Mancini (1999), havia pouquíssimos candidatos com formação adequada e as provas eram realizadas para selecionar entre os minimamente “capacitados” para o ensino, hoje em dia vemos um número enorme de profissionais qualificados competindo por um pequeno número de vagas. Por esse motivo, a avaliação em concursos públicos têm reforçado cada vez mais seu caráter classificatório, ou seja, um espaço onde “se faz a atribuição de um juízo de mérito, apoiado na comparação de desempenhos” (Cruz, 2013, p.7). Vemos um aumento sucessivo na competitividade das vagas que, nos tempos descritos por Mancini (1999), não era muito grande e frequentemente os mesmos candidatos figuravam em vários processos seletivos ao longo dos anos devido à falta de mais pessoas qualificadas a prestarem o concurso.

Podemos tomar como exemplo a Prefeitura de Maricá⁶ que, em seu último concurso, realizado em 2024, teve um total de 70 mil inscritos para 326 vagas (Prefeitura de Maricá, online, 2024).⁷ Apesar de nossa pesquisa estar focada na análise de concursos estaduais, acreditamos que esse exemplo ainda é profícuo, já que, no geral, os escopos são bem similares entre provas para esses dois níveis. Um dos motivos que justifica esse alto número de candidatos por vaga é a remuneração bem acima do piso salarial e o excelente plano de carreira oferecida aos servidores deste município⁸. Mas mesmo em outras realidades que não contam com esse tipo de estímulo, é possível observar uma grande competitividade entre candidatos habilitados e experientes que ainda buscam o concurso público como forma de ganhar estabilidade na profissão ou até mesmo uma oportunidade de emprego na área de formação. Acreditamos que uma das causas disso seja a baixa frequência da realização desses processos seletivos para efetivação e a utilização massiva de professores temporários por parte das redes de ensino.

Segundo dados de 2023 do Ministério da Educação (MEC), o Brasil tem cerca de 51,6% de seus professores trabalhando como contratados à nível estadual de ensino, ou seja, sem entrada através de concurso público que visa a efetivação do quadro docente. Nesse esquema de trabalho, é comum que a contratação seja temporária, podendo durar de apenas algumas semanas a alguns anos. As redes costumam realizar esse processo de contratação de maneira anual para preencher as vagas sem professores concursados ou com professores em licença. A forma de seleção varia, com algumas optando por provas e outras por análises de currículo ou ainda a partir dos aprovados e não nomeados no concurso mais recente de cada uma delas. Como mostrado na Figura 1, desde 2013 o número de concursados caiu em mais de 20%, uma estimativa de 180 mil profissionais que vêm sendo substituídos de forma precarizada.

⁶ O município de Maricá tem cerca de 197 mil habitantes e está localizado no estado do Rio de Janeiro. Os altos salários oferecidos para professores e outros servidores são resultado dos royalties do petróleo arrecadados pelo município.

⁷ Disponível em:

<https://www.marica.rj.gov.br/noticia/quase-70-mil-inscritos-no-concurso-publico-para-professores-de-marica/>

⁸ Para professores que trabalham com ensino fundamental e médio na Prefeitura de Maricá, o salário base varia de R\$ 4.776,19 (15h) a R\$ 9.552,38 (40h), valores muito acima do piso nacional que é de R\$ 4.580,57 (40 horas). Além disso, há uma ampla possibilidade de progressão salarial, tanto por tempo de serviço como por formação, indo desde adicionais por cursos de 30h até o pós-doutorado. Para mais informações:

<https://sineduc.com.br/wp-content/uploads/2021/10/PCCR-PLANO-DE-CARGOS-CARREIRA-E-REMUNERACAO.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2025.

Figura 1 - Quantidade de docentes da rede estadual no Brasil, por tipo de contratação (em milhares) - (2013-2023)



Fonte: MEC/Inep - Sinopse Estatística da Educação Básica. Elaboração: Todos Pela Educação.

Nota: Os percentuais do gráfico não somam 100% porque, além dos dois regimes de contratação analisados, há também os regimes de contratação via CLT e terceirização.

Fonte: Agência Brasil (2024)⁹

Os dados acima são alarmantes quando consideramos que, de acordo com o Artigo 67 da Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os sistemas de ensino têm a obrigação de valorizar os profissionais da educação e uma das formas apontadas para que isso se concretize é o ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos. Isso daria forma ao que estamos chamando de profissionalização docente, que se refere a um conjunto de saberes, práticas e rituais associados a uma função exercida que servem como fator de identificação dos que a exercem. Segundo Livia Santos (2009),

o concurso público faz parte desse processo de profissionalização, dando um suporte legal para o exercício da atividade docente, na medida em que estabelece: quem são os profissionais habilitados para tal; um corpo de conhecimento mínimo que os professores devem manejar; o perfil desejado pelo Estado para o professor, revelado por meio do edital. (Santos, L. F., 2009, p. 30).

Em outras palavras, a disputa discursiva que constitui o processo de elaboração desses processos seletivos tem como um de seus resultados fazer fechamentos sobre os sentidos de docência desejados pelo Estado brasileiro. Não ser capaz de se adequar a esses moldes, mesmo que de forma momentânea para a execução das provas, pode custar ao candidato o tipo de entrada no magistério que lhe ofereceria estabilidade e, em muitos casos, um bom

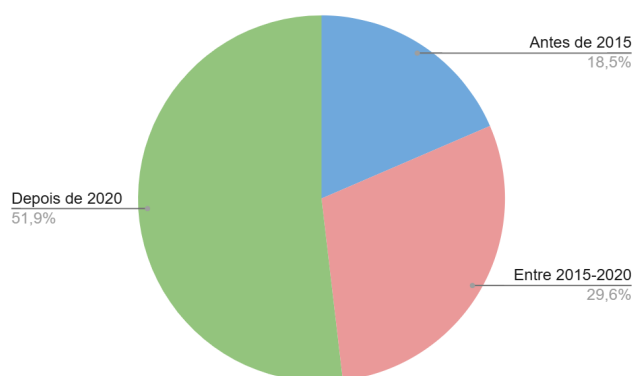
⁹ Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/estados-perdem-mais-de-180-mil-professores-em-10-anos#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20professores%20concursados%20passou%20de%20505%20mil%20em,6%25%20do%20total%20de%20contrata%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 15 de maio de 2025.>

plano de carreira. Fazemos esse parêntese a respeito dos planos de carreira porque, em alguns casos, a progressão é mínima e de difícil acesso para muitos dos concursados¹⁰.

A partir dos dados produzidos para a presente pesquisa, foi possível perceber que o que foi determinado pela LDB/1996 em relação à valorização docente através do ingresso na docência exclusivamente através de concursos públicos, ainda segue sendo um desafio. O Gráfico 1 apresenta a porcentagem de concursos públicos realizados a nível estadual nos últimos anos no Brasil. Considerando os 26 estados e o Distrito Federal, pouco mais da metade realizou provas nos últimos 5 anos, enquanto a outra metade não realizou provas há mais de 10 anos. Dentre esses dados coletados, o que mais se destaca é o referente ao Estado de Sergipe, que desde 2012 não seleciona novos professores efetivos.

Gráfico 1 - Provas de concurso público realizadas a nível estadual no Brasil
(2012-2024)



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com o baixo número de concursos ocorrendo, as vagas se tornam mais concorridas e mais professores vivem o estressante limbo anual de depender de contratações temporárias para atuar na educação pública. A precariedade para o exercício da docência é uma das principais causas para o tão falado “apagão de professores” que o Brasil está começando a

¹⁰ Um exemplo disso é o caso do estado de Minas Gerais, onde os servidores com pós-graduação só podem subir de nível a cada 5 anos e o valor de cada progressão é de apenas 5% por título. Dito de outro modo, um professor concursado que tenha doutorado no momento de sua admissão terá que atuar por 20 anos para receber de acordo com sua formação. Quando alcançar este tempo necessário ele poderá receberá 20% a mais do que o salário base, adicional pela titulação de doutor. Quando comparamos esse exemplo, com o caso de Maricá mencionado acima, fica claro que a preocupação com o desenvolvimento profissional é variável e ser concursado não é garantia de ter um bom plano de carreira.

Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Manual-de-Progressao-Vantagem-Pessoal-Reposicionamento-e-Revisao-de-Subsidio.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2025.

enfrentar. De maneira simples, o “apagão de professores” se refere à falta de professores para atuação na educação básica, que têm crescido exponencialmente nos últimos anos. Segundo dados de 2023 coletados por pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas um terço dos licenciados recém-formados ingressam na docência e o *déficit* de professores capacitados para ministrar aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio tem aumentado cada vez mais (Bof; Caseiro; Mundim, 2023). Como pontua Gatti (2009, p. 239),

No que diz respeito à carreira docente na educação básica, embora atualmente seja comum, em certos meios, o discurso que aumento de salário não garante maior qualidade, é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações.

Além da questão salarial, apostamos ainda que a falta de estabilidade e de gratificações por formação ou por tempo de serviço para os contratados temporariamente tende a desmotivar profissionais a seguir a carreira na docência sem a garantia da efetivação. Os pesquisadores concluem que “a solução para evitar o possível ‘apagão’ de professores não está no aumento da oferta de cursos de licenciatura, mas sim na atração e retenção de jovens na profissão docente” (Bof; Caseiro; Mundim, 2023, p. 44). Temos por hipótese que uma das formas de fomentar a atratividade é a garantia de estabilidade profissional através da efetivação. Nesse sentido, apostamos que a falta de concursos públicos pode estar sendo um dos vários elementos que têm contribuído para o crescente abandono da docência pelos profissionais recém-formados, seja após algum tempo de atuação profissional ou antes mesmo de iniciá-la.

Os primeiros anos dentro da profissão são descritos por muitos como o período de inserção profissional, ou seja, o momento em que o recém-formado entra no mercado de trabalho pela primeira vez e enfrenta os desafios da profissão (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Estes anos são “estratégicos para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão” (Amorim; Monteiro, 2019, p. 25). Apesar da importância desse momento inicial para a permanência na profissão, “ainda continuam a lançar-se os jovens professores para as escolas, e para as piores escolas e situações, sem um mínimo de apoio ou de enquadramento” (Nóvoa, 2017, 1124). Isso porque, poucas são as iniciativas que colocam em prática a indução docente, que difere da simples inserção, pois se refere ‘ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional’ (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6). Ou seja, o que diferencia esses dois termos é

a forma como se dá essa inserção, se ela é ou não guiada de forma estratégica por um projeto específico para professores iniciantes.

A baixa frequência de realização dos concursos das redes estaduais, que, como já apontamos, é responsável por empregar a maioria dos professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, acaba por deixar esses jovens professores à mercê de uma inserção profissional turbulenta e marcada pela instabilidade dos cargos temporários e em redes privadas. Certamente são necessárias pesquisas que investiguem como esses processos têm se dado a nível municipal, mas assumimos como hipótese que a frequência de realização de concursos também é um problema, sobretudo nos municípios com grande dependência dos repasses financeiros dos estados e da União. É válido ressaltar que entendemos a complexidade do processo de inserção profissional e que essas razões apontadas não são as únicas que podem afastar os recém-formados da profissão. O que argumentamos é que os concursos públicos são ferramentas importantes para garantir uma inserção menos turbulenta, mesmo que isso por si só não signifique uma política de indução adequada.

Tardif (2000) opera com a ideia de que os saberes docentes são temporais, ou seja, são construídos com o passar do tempo e, nesse sentido, “os primeiros anos da carreira são marcantes para a edificação das certezas sobre o modo de agir” (Monteiro, 2007, p. 181). Se considerarmos o alerta feito por Nóvoa (2017) de que os iniciantes são comumente lançados no mercado de trabalho nas piores situações, assumimos que a inserção profissional da forma como tem sido feita atrapalha a consolidação gradual dos saberes docentes, o que pode acarretar na desistência da profissão, colaborando para o “apagão”. É importante dizer que a desistência não é, obviamente, a única consequência possível acarretada pela falta de concursos públicos, já que, além da possibilidade muito comum de conseguir contratos temporários, os professores também podem buscar a rede particular.

De todo modo, esse fenômeno tem levado o Ministério da Educação a implementar uma série de medidas que visam incentivar a entrada e a permanência na carreira docente por parte dos jovens brasileiros, como por exemplo o Pé-de-meia da licenciatura¹¹, que oferece bolsa de auxílio aos alunos de licenciaturas. Essa é uma das iniciativas do programa Mais Professores, lançado em 2025, e que “visa fortalecer a formação docente, incentivar o

¹¹ O programa Pé-de-Meia Licenciaturas oferece bolsas mensais de R\$ 700,00 para alunos da licenciatura que ingressaram em cursos presenciais de licenciatura com uma média aritmética no ENEM acima de 650 pontos. Além disso, é feita uma poupança de R\$ 350,00 mensais e o estudante que trabalhar em escola pública depois de formado poderá sacar o valor acumulado. Para mais informações:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/enem/como-calculer-a-nota-do-enem-para-o-pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em 12 de agosto de 2025.

ingresso de professores no ensino público e valorizar os profissionais do magistério, proporcionando-lhes recursos e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo” (Ministério da Educação, 2025, online)¹².

Um dos braços do programa Mais Professores é a implementação da Prova Nacional Docente (PND). Ela tem como proposta principal servir como um “ENEM dos professores”, expressão pelo qual ficou popularmente conhecida, ou seja, reunir em uma única prova, federal, as oportunidades de entrada em cargos efetivos nas redes públicas ao redor do país. A prova foi aplicada pela primeira vez em outubro de 2025, mas a adesão ou não a ela cabe às redes de ensino, e, mesmo que haja a adesão, ainda não está claro como será feita essa seleção através das notas obtidas na PND. A necessidade de uma política pública como essa e de uma iniciativa com os objetivos da PND reitera a associação em que estamos apostando que a falta de concursos públicos e de carreiras estáveis e com progressão têm limitado tanto a inserção docente como o desenvolvimento profissional dessa categoria no país. Por desenvolvimento profissional, nos referimos a

um movimento contínuo, não linear, cadenciado por diferentes fatores e situações que atravessam os modos de subjetivação da docência. No que concerne às situações, referimo-nos a momentos de imersão ao longo do processo permanente de subjetivação e socialização dessa profissão – como, por exemplo, o estágio supervisionado e a inserção profissional, entre outros – que remetem à ideia de giro biográfico, momentos-chaves e decisivos de identificação desses indivíduos – imersos no processo de “tornar-se professor” – com a profissão docente. (Gabriel; Ribeiro, 2023, p. 221)

Nossa aposta é de que um desses momentos-chave na carreira de um professor pode ser a aprovação em um concurso público, que pode oferecer estabilidade, progressão e melhores salários para profissionais que já atuam no campo há vários anos. Para Dias (2022), os concursos para professores são espaços de fronteira porque, além de garantirem os elementos já mencionados de estabilidade e carreira, garantem também a vinculação com um local de trabalho específico. Para a autora,

o estatuto profissional dos professores está fortemente vinculado à sua alocação em um local de trabalho. Não havendo um conselho profissional que regule e reúna a profissão de forma endógena, tal como ocorre com advogados, médicos, engenheiros, psicólogos, e outros, é a relação com o empregador (seja o Estado ou as instituições privadas) é a vinculação a um local de trabalho que determina quem são e quem não são os profissionais da educação. (Dias, 2022, p. 21)

¹² Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/marco/mec-lanca-guia-pratico-para-prova-nacional-docente>. Acesso em: 18 de junho de 2025.

Dessa forma, os concursos públicos atuam como ferramentas discursivas que também têm o poder de garantir o reconhecimento profissional dos docentes. Esse reconhecimento, interno e externo, como parte dessa categoria, é um elemento chave para a permanência na profissão e pode estar sendo travado pela forma com que a inserção profissional tem ocorrido no Brasil. Jovens professores que ficam à mercê de contratos temporários, muitas vezes com poucas aulas divididas em escolas distantes, e que recebem os menores salários e nenhuma garantia de estabilidade, dificilmente terão a oportunidade de se reconhecerem parte de um ambiente escolar ou até mesmo de uma rede específica.

Vale destacar também que a diminuição dos profissionais concursados no funcionalismo público, apontada pelo gráfico da Figura 1, não é apenas um acaso, mas faz parte de um processo mais amplo de gerencialismo governamental de cunho neoliberal. Esse movimento se iniciou nos anos 1990, mas, mais especificamente, a partir de 1995, quando, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Idealizado pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, esse plano de reforma estatal se baseava nos princípios neoliberais que entendiam que os modelos de gerenciamento de Estado anteriormente utilizados no Brasil estavam ultrapassados e prejudicavam o desenvolvimento do país.

A partir da classificação criada por Bresser Pereira, o primeiro modelo de gerenciamento do Estado brasileiro foi o patrimonialismo, que “caracteriza-se pela inexistência de separação entre a esfera pública e a esfera privada do soberano(...) Tem como características o nepotismo, o clientelismo e o fisiologismo” (Vipievski Junior; Tomporoski, 2023, p. 515). Retornando à discussão que fizemos anteriormente, podemos perceber essas características na descrição dos primeiros concursos públicos para professores feita por Mancini (1999), onde tais elementos se fazem presentes e a figura do soberano se mostra como indispensável no processo de seleção, já que os resultados precisavam ser apreciados e aprovados por ele. Vale destacar que, mesmo com a existência desses concursos para professores, “até a Primeira República, os cargos públicos foram ocupados sem exigência de concursos” (Moraes; Mendonça; Fix, 2025, p. 143). A segunda forma de gerenciamento teria sido a da burocratização que

teve por objetivo romper com características do modelo patrimonialista, ou seja, romper com o nepotismo, com o clientelismo e com o fisiologismo, uma vez que o modelo burocrata se assenta em regulamentações prévias, exteriorizando a dominação legitimada pela lei, e não decorrente da vontade pessoal daquele que exerce o poder. (Vipievski Junior; Tomporoski, 2023, p. 520)

Essa etapa teria ocorrido durante a Era Vargas, marcada pelo fortalecimento do Estado e do aumento de cargos públicos, além de, a partir da Constituição Federal de 1934, surgir “a primeira carta a introduzir expressamente a exigência de concurso de provas e títulos para ingresso no serviço público” (Moraes; Mendonça; Fix, 2025, p. 144). Isso, na prática, não se concretizou, pois, apesar da manutenção dessa obrigação até mesmo no período da ditadura militar (1964-1985), não houve uma destruição completa das práticas clientelistas nem uma priorização dos concursos públicos frente aos cargos comissionados. Apesar de, historicamente, ser possível encontrar elementos que comprovem as descrições feitas por Bresser Ferreira, é importante mencionar que sua perspectiva

conduz à uma visão de caráter evolucionista, na qual as transformações da Administração estariam dentro de um processo de avanço e modernização. Tal abordagem pode induzir à crença de que um modelo substitui o outro, desconsiderando que na realidade os modelos coexistem. (Vipievski Junior; Tomporoski, 2023, p. 512)

Ao construir o discurso de que, anteriormente, a Administração Pública brasileira estava afundada em caos, corrupção e clientelismo, Bresser Ferreira estava disputando por uma narrativa a respeito do que tinha sido e do que deveria se tornar o Brasil. Não por acaso, era um discurso que descrevia negativamente os modelos anteriores, tanto o patrimonialista marcado pela pessoalidade, quanto o burocrata, marcado pelo Estado forte, já que ele trazia em sua narrativa uma última etapa que solucionaria as demais: a gerencialista. A partir do ideal gerencialista, inspirado nas reformas neoliberais que passaram a dominar o mundo ocidental a partir da década de 1970,

O Estado passa a ser tomado como vilão, os serviços públicos são ditos morosos e ineficientes, e que a iniciativa privada possui maiores capacidades, na qualidade de empreendedor e de prestador de serviços, e, neste cenário, reduzir a atuação do Estado é liberar a criatividade do empreendedorismo. (Vipievski Junior; Tomporoski, 2023, p. 523)

Ou seja, apesar de a Constituição de 1988 ser crucial no esforço de reforçar a importância dos concursos públicos na seleção dos funcionários do Estado, suas definições rapidamente se viram confrontadas por ideais de diminuição do Estado e, por conseguinte, do número de funcionários. Toda essa análise nos faz pensar que, na prática, não houve um período no Brasil em que os concursos públicos foram, de fato, universalmente utilizados, mesmo que seja possível notar um declínio em seus números mais recentes a partir de uma segunda onda de reformas neoliberais iniciadas no governo de Michel Temer em 2016.

Segundo Ball (2011, p. 26), “na perspectiva neoliberal, tanto o unionismo quanto o profissionalismo-burocrático são vistos como fatores que contribuem para as ‘falhas’ dos

sistemas de serviços públicos planejados e como grandes obstáculos para o desenvolvimento de mercados sociais ‘efetivos’”. Nesse sentido, a infiltração de valores como esses nos sistemas educacionais têm servido como forma de precarizar ainda mais o processo de indução e de desenvolvimento profissional docente.

Ressaltamos esses dois contextos porque dizem de momentos diferentes da carreira, onde a aprovação em um concurso público tem significados diferentes. Para um iniciante, é uma forma de oferecer um primeiro contato mais estável com a profissão, enquanto para um professor mais experiente pode ser uma chance de crescer na carreira ou de ter estabilidade pela primeira vez. Isso porque, como estamos discutindo ao longo da seção, a baixa recorrência dos concursos tem criado um contingente muito grande de professores temporários, o que torna possível (e provável) que docentes com muitos anos de carreira ainda não tenham um cargo como concursado.

Para explicar o que esses valores neoliberais têm impulsionado, na prática, dentro do contexto que estamos analisando de seleção de professores, é preciso analisar uma série de elementos que têm marcado sua ascensão dentro do serviço público. No aspecto econômico, por exemplo, a principal questão se refere aos custos. Um professor contratado temporariamente é muito mais “barato” para as redes do que um efetivo, pois elas não precisam, por exemplo, se preocupar com adicionais salariais de tempo de serviço à medida que esse professor vai acumulando anos de carreira. Então, é preferível manter as posições vagas sendo ocupadas brevemente pelos professores temporários que recebem apenas o salário base.

O aumento dessa condição nas redes brasileiras têm colocado cada vez mais docentes em uma vida profissional “marcada pela instabilidade, pelo recomeço constante: cada ano em uma nova escola, novos alunos, num processo constante de adaptação” (Ferreira, 2006, p. 23), além de não terem acesso aos direitos dos profissionais estabilizados. Esse fenômeno de precarização do profissional da educação se relaciona às políticas neoliberais de gerencialismo e leva a uma

redefinição da carreira docente por meio da flexibilização do trabalho, salário baseado no mérito, incentivos baseados no desempenho, incentivos para atrair ‘o melhor’ para a profissão, avaliações baseadas em ‘regras objetivas’, mecanismos de certificação e definição de padrões em nível nacional e internacional. (Feldfeber, 2007, p. 446, *apud* Ball, 2013, p. 13)

Essa flexibilização se apresenta em políticas de performatividade, competitividade e responsabilização, onde os professores precisam apresentar individualmente melhores índices

em troca de gratificações salariais e melhorias na carreira. Vale ressaltar que, apesar de mais vulneráveis a essas medidas, os contratados não são os únicos a sofrer com elas, já que elas têm tomado o sistema educacional como um todo e afetado também os concursados. Para Ball (2005, p. 548), esse movimento estaria dando origem a um “pós-profissionalismo” onde “os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência”

Ao mesmo tempo que “descentralização e autonomia são duas peças-chave na reformulação da oferta educacional, o funcionamento da reforma também incorpora medidas que restringem a autonomia e o profissionalismo docente” (Ball, 2013, p. 11). O professor começa a desaparecer, dando lugar a um novo tipo de profissional flexível, mas com cada vez mais dificuldades para encontrar brechas que o permitam exercer sua autonomia; performático, mas que deve atuar apenas como um mediador do ensino, no que Biesta (2021) chama de “linguagem da aprendizagem”, que entende o

processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente (Biesta, 2017, p. 37-38)

Biesta vai nomear essa nova lógica onde o aluno se torna consumidor e o professor o fornecedor de *aprenderismo*, outro conceito que consideramos importante para explorar a precarização da docência dentro do cenário de avanço de políticas neoliberais. Nesse projeto, a educação tem se tornado uma mercadoria que deve se adequar aos interesses do consumidor ao invés de a um projeto mais amplo de sociedade. No meio disso tudo, têm sido feitas tentativas de restringir a autonomia docente em prol de alcançar os objetivos que vão favorecer o mercado e o consumidor (o aluno e sua família), buscando tirar do professor sua função de ensinar algo e transformá-lo em mero mediador entre o aluno e o que ele quer aprender.

É importante destacar, porém, que não entendemos a autonomia docente como uma dádiva oferecida ao professor pelo sistema educacional, mas sim como uma habilidade de atuar de maneira relativamente autônoma independentemente do contexto em que se encontra. A possibilidade de fazer isso é definitivamente afetada pelas condições exógenas, como as políticas de responsabilização que tentam forçar determinadas práticas, mas estas

podem e devem ser enfrentadas através da produção de tensionamentos ao que é posto pela lógica do *aprenderismo*. A possibilidade, porém, de fazer isso sem sofrer represálias ou sofrer menos com elas irá depender, mais uma vez, da estabilidade profissional e da própria autoconfiança do profissional diretamente relacionadas às suas condições de trabalho e ao seu (auto)reconhecimento profissional.

Por fim, outro elemento inserido na cadeia de valores neoliberais é exposto por Laval (2019), que afirma que a própria terminologia financeira se transferiu para as escolas, como as “noções de eficiência, desempenho e competência, que transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas” (Laval, 2019, p. 69). Nesse léxico, a competência é mais valorizada que a qualificação, o que quer dizer que para a lógica neoliberal, um diploma não diz da capacidade de um profissional, porque esta precisa estar em constante processo de adaptação e avaliação. Isso cria mais um obstáculo à ideia de profissionalização porque a “qualidade pessoal reconhecida em dado momento, não é associada a nenhum direito, não vincula o trabalhador a nenhum grupo ou história coletiva, tende a isolá-lo e a esmigalhar seu percurso profissional” (Laval, 2019, p. 79).

Nessa nova lógica, os sindicatos e manifestações coletivas têm perdido força com o aumento de políticas individualistas, em que o professor é gratificado pelo resultado de seu próprio trabalho e não mais através dos frutos das lutas coletivas. É importante pontuar, porém, que, no caso dos professores, esse tipo de organização laboral sempre encontrou dificuldades devido à

representação da docência como “vocação” e “missão” [que] de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial. (Gatti, Barreto, 2009, p. 239)

Retomando a discussão de caráter histórico feita por Mancini (1999), reforçamos que os concursos serviram como forma de delimitar essa categoria profissional, inclusive com critérios que extrapolavam o campo educacional. Nessa lógica,

a mulher era vista como o único ser biologicamente dotado para assumir as funções de professora primária. Essa afirmação decorre do fato de o ensino na escola elementar ser visto como uma extensão das atividades da família, o que deveria ser complementado por uma pessoa que desempenhasse a função muito mais de mãe do que de professora. (Mancini, 1999, p. 48)

Ou seja, a associação da educação escolar com a educação doméstica acabou por favorecer a ideia de que a docência não mobiliza saberes específicos, ou seja, não demanda formação e qualificação próprias, mas interpela uma vocação. O fato de ser historicamente uma função majoritariamente realizada por mulheres só reforça a desprofissionalização, já que estas eram/são vistas dentro do senso comum como naturais na arte de cuidar e educar crianças. Por terem esse suposto dom, a valorização profissional envolvendo melhores remunerações e planos de carreira não era necessária, já que exerciam essa tarefa de bom grado.

Além disso, a associação da docência à vocação torna desnecessária a delimitação de saberes profissionais específicos, o que pode ser um problema se, como Tardif (2000), entendemos que o processo de profissionalizar está associado à epistemologia da prática profissional que consiste no “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10). Um dos aspectos que impulsionam a desvalorização profissional vem da percepção recorrente por parte do senso comum de que os professores apenas reproduzem saberes que lhes são externos, mais especificamente da área da pedagogia e das ciências de referência. De acordo com Shulman, para a profissionalização docente ser levada a sério

Temos o dever de elevar os padrões no interesse do aperfeiçoamento, mas também devemos evitar a criação de ortodoxias rígidas. Precisamos elaborar padrões sem padronização. Precisamos tomar cuidado para que a abordagem baseada em conhecimento não produza uma imagem excessivamente técnica do ensino, um empreendimento científico que perdeu sua alma. (Shulman, 2014, p. 223)

Essa afirmação de Shulman dialoga com nosso referencial porque aqui também não apostamos na existência de uma lista fechada de saberes docentes que podem ser categorizados de maneira simples e definitiva. Delimitar de maneira tão taxativa o que são os saberes docentes válidos pode acabar por reproduzir lógicas tecnicistas a respeito da docência. Ao mesmo tempo, entendemos a importância de um fechamento, reconhecidamente precário e provisório, destes para a compreensão da docência como uma profissão que mobiliza saberes específicos, ao invés de meramente reproduzir saberes que lhes são alheios, e não como uma vocação.

A demanda pelo reconhecimento da docência como categoria profissional vem de demandas históricas da categoria por ter seu valor reconhecido através da sistematização da formação e dos saberes necessários para o exercício da docência. É nesse contexto que, a partir do fim da década de 1980, surgiram pesquisas acadêmicas diversas que buscam

catalogar os saberes ou conhecimentos dos professores (Tardif, 2000; Shulman, 1999). De modo geral, o que essas pesquisas almejavam era sistematizar os saberes ou conhecimentos docentes de modo a conferir credibilidade à docência como uma profissão que, assim como as demais, tinham sua especificidade e merecia valorização. Além disso, outra pauta importante era a de reconhecer que os professores não são somente reprodutores de saberes externos a eles, mas que também são produtores de conhecimento.

Porém, nesse mesmo período, o discurso da defesa da profissionalização docente foi apropriado e reelaborado por outros setores da sociedade que viam a docência com desconfiança. O debate a respeito da profissionalização surge nesses setores da sociedade “a partir da justificativa de que o ensino não era adequado às novas exigências do mundo global que a profissionalização da docência veio à tona como uma espécie de tábua de salvação para a educação” (Dias; Gabriel, 2021, p. 1297). Se os professores defendiam ser profissionais pela especificidade e intelectualidade de seu ofício, as políticas públicas de profissionalização que vão surgir investem nesse sentido por entenderem que o modo com que os professores atuavam não era o suficiente para garantir a qualidade educacional desejada.

Essas divergências surgiram porque o significante profissionalidade (e seus derivados, como profissão e profissionalização) é o que a Teoria do Discurso chama de “significante vazio” devido às constantes disputas discursivas por fixar sentidos a ele, e a dificuldade de algum desses sentidos se hegemonizar, ainda que precariamente. Em outras palavras, é um significante que se esvazia “de sua relação com significados específicos para se transformar em um significante sem referência direta a um determinado significado” (Oliveira; Lopes, 2011, p. 34). Por essa razão, vemos o uso dos mesmos significantes tomando formas diversas e até mesmo contraditórias, sendo possível encontrar

discursos sobre a docência que ora a defendem como prática profissional autônoma, com função específica e conhecimento próprio, ora visam instrumentalizá-la e regulá-la por meio de um entendimento de profissão que se traduz como atividade técnica, mecânica, repetitiva e controlada por outros que não os próprios docente. (Dias, 2022, p. 83)

De acordo com Nóvoa (2017), desde o início dos anos 2000, o reflexo de políticas públicas de profissionalização baseada nessa segunda linha de entendimento da docência mencionada por Dias gera insatisfação. Além disso, têm-se observado um processo de desprofissionalização da docência que tem se manifestado através de

níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, (...) processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo (...) regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir

funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” (Nóvoa, 2017, p. 1109)

A partir de tudo o que foi exposto nesta seção, não podemos dizer que a profissionalidade docente está ruindo apenas devido ao avanço das políticas neoliberais aplicadas à educação a partir das reformas estatais dos anos 1990, porque, mesmo com a previsão constitucional da valorização docente, esta nunca foi colocada em prática por motivos enraizados na história da educação nacional brasileira. O que essas políticas mais recentes têm feito é colaborar no processo de desarticulação de lutas coletivas pelo alcance de demandas que representam a categoria como um todo ao pregar o individualismo.

O papel da profissionalização que aqui defendemos não é o de fechar sentidos últimos de docência, mas permitir a construção de demandas coletivas. Entendemos que as demandas são “um local de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos” (Retamozo, 2009, p. 113, tradução nossa)¹³, enquanto os antagonismos “são um produto resultante da identificação de uma situação na ordem social considerada injusta ou indesejável que é apresentada na esfera pública como uma demanda não atendida” (Retamozo, 2009, p.114, tradução nossa)¹⁴.

Nesta pesquisa, fazemos a aposta de que a valorização docente através de planos de inserção, que contemplam os concursos públicos, e progressão de carreira constituem essas demandas insatisfeitas da categoria docente e que isso tem entrado no caminho do desenvolvimento profissional docente e subsidiado o “apagão de professores”. Porém, quando operamos com o referencial pós-fundacional, é importante ressaltar que essas demandas não estão dadas, ou seja, elas são construídas no campo do político através de disputas discursivas onde algumas demandas conseguem se hegemonizar a ponto de se constituírem como ponto nodal de uma luta concorrencial.

Como pontua Retamozo (2009, p. 115, tradução nossa), “o alcance das demandas não pode ser estabelecido a priori, as ‘mesmas’ demandas podem ter efeitos muito diferentes em contextos distintos”¹⁵. Sendo assim, a demanda identificada por esta pesquisa de que precisam ser realizados mais concursos públicos para ingresso na carreira docente passa por uma análise de dados de um determinado ponto de vista. Nessa perspectiva, o fato de que em

¹³ Texto original: “un lugar de mediación entre una situación estructural de subordinación y la construcción de posibles antagonismos”.

¹⁴ Texto original: “son una producción originada en la identificación de una situación que tiene lugar al interior del orden social, la cual es considerada como injusta o indeseable y es presentada en el espacio público como una demanda insatisfecha”.

¹⁵ Texto original: “los alcances de las demandas no pueden establecerse a priori, las “mismas” demandas en diferentes contextos pueden tener efectos muy distintos”.

quase metade dos estados não foram realizados esses processos há mais de cinco anos, como mostrado no Gráfico 1, é algo negativo para o objetivo desejado, que é a profissionalização e valorização docente. Por outro lado, se analisarmos os mesmos dados partindo da lógica do gerencialismo neoliberal, não haveria insatisfações com a falta de concursos, já que o objetivo dela é dar fim a esse tipo de funcionalismo público e a essa forma de dar sentido à docência.

Vale ressaltar, porém, que essa frequência de realização de concursos é condicionada a vários fatores específicos de cada estado, como ritmo de aposentadorias, tamanho da rede, entre outros. Por essa razão, não podemos ser taxativos ao atrelar diretamente essa baixa frequência a uma intenção de desvalorizar a docência, mesmo que ela de fato gere perdas para os profissionais da área.

Toda essa discussão nos ajuda a compreender o contexto nacional que cercou a elaboração dos editais e provas analisados a seguir, mas, principalmente, nos permite perceber a importância desses processos seletivos tanto para demarcar a ideia de que professores são profissionais como para garantir mais valorização a essa categoria. A tentativa de compreender algumas características comuns presentes na política avaliativa dos concursos públicos em que estamos apostando pode auxiliar nesse processo de construção de demandas a partir da compreensão de como têm se dado esses processos de elaboração. É a respeito dessa aposta teórica que nos debruçamos na próxima seção, junto a uma tentativa de compreender os processos de disputa que cercam a elaboração dos concursos.

1.3 CONCURSOS PÚBLICOS COMO POLÍTICAS AVALIATIVAS

Partimos do pressuposto de que os editais de concursos públicos precisam ser entendidos como “uma parte integrante dos múltiplos projetos institucionais, ou seja, como desejamos construir e orientar as instituições do Estado” (Fontainha *et al.*, 2015, p. 684). Isso quer dizer que cada edital reflete o momento e o local de sua produção, incorporando aspectos dos governos em vigor, dos interesses dominantes nas bancas organizadoras e de demandas de outros sujeitos e grupos sociais que, mesmo que de forma assimétrica, tentam interferir nesse processo de construção. Ao mesmo tempo que assumimos essas nuances como importantes para a compreensão dos editais, também entendemos que em nossa análise, que abrange um grande número de editais e provas, é inexequível a observação de todos esses aspectos detalhadamente.

Dessa forma, nosso objetivo com a análise empírica feita a partir do capítulo 2 não buscou as especificidades do processo de produção de cada um dos 14 concursos selecionados. Nos debruçamos mais sobre como as seleções dos instrumentos avaliativos aplicados e de saberes valorizados por eles constroem um sentido de docência legitimado pelos estados analisados para compor suas redes educacionais. Mesmo assim, consideramos importante fazer uma reflexão a respeito das disputas que envolvem os processos de elaboração de um concurso público e das forças da comunidade disciplinar que estão em constante embate para disputar e definir esses sentidos de docência.

Os editais e as provas de concursos públicos são oriundos de disputas amplas que envolvem uma comunidade disciplinar (Costa; Lopes, 2016) complexa, composta por instâncias governamentais, bancas organizadoras, pesquisadores, gestores escolares, movimentos sociais, sindicatos e professores, porque “a fronteira entre o social e o político é essencialmente instável, exigindo constantes deslocamentos e renegociações entre os agentes sociais” (Mouffe, 2015, p. 17). Formam-se cadeias articulatórias e, no momento da publicação do edital, realiza-se um fechamento contingencial no processo de expansão dessas cadeias, deixando de fora como exterior constitutivo outros projetos do que deveria ser um edital de concurso público para professores de História.

Um dos principais motivos que interpela o interesse de movimentos sociais, de empresas privadas e, até mesmo, dos próprios pais dos alunos em controlar quem entra e quem fica de fora nos processos de seleção de professores faz parte das disputas pelo que é dito em sala de aula. Isso porque “conscientemente ou não, o professor também transmite ideias sobre como a ‘verdade’ é determinada numa área e um conjunto de atitudes e valores que influenciam notoriamente a compreensão do aluno” (Shulman, 2014, p. 208).

Essa é uma disputa discursiva que envolve o que deve ser a educação, o que pode ser ensinado nas escolas e qual o papel do professor, e é nessa disputa que os concursos públicos se inserem ao fecharem provisoriamente um sentido de educação, escola e docência. Mesmo quando os processos seletivos optam pela racionalização e burocratização do processo, isso não os torna neutros e apolíticos, já que os entendemos como prática discursiva “hegemonizada por um determinado discurso dentro de uma pluralidade” ou seja, ela “não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam” (Burity, 2008, p. 66). Dito de outro modo, os concursos são apenas um dos muitos discursos em circulação a respeito da docência e ele serve apenas como uma hegemonização contingente desse sentido particular que, temporariamente, é transformado em universal para a elaboração e aplicação do edital.

Nesse ponto, é válido fazer um breve parêntese para pontuar que consideramos que o que o professor fala em sala de aula e as reverberações que isso pode causar nos alunos fazem parte do currículo, que em nosso referencial vai muito além de um documento prescritivo e escapa de uma lógica que dicotomiza um currículo oficial e um currículo vivido na prática. Nossa aposta é que o significativo currículo “faz referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (um verbo). Seu significado oscila, pois, entre a ideia de um objeto material e uma experiência pessoal” (Gabriel, 2019a, p. 72). Por isso, enxergamos que as disputas por sentidos de docência travadas através dos concursos públicos são também disputas por um currículo de História que reflita determinadas verdades no lugar de outras¹⁶.

Isso porque os concursos selecionam “em forma de questões, o conhecimento que se quer apreendido e, no caso específico da história escolar, a concepção de história a ser difundida com vistas a criar leituras de mundo específicas que atendam a objetivos mais gerais” (Martins, 2011, p. 3). Ou seja, as questões operam como fechamentos de sentido a respeito do conhecimento histórico posto como necessário para um professor de educação básica, o que diz tanto do que sua formação deve oferecer como da formação que ele deve oferecer aos seus alunos, caso aprovado.

Esses fechamentos provisórios são “um processo de universalização do particular que pode ser interrompido por uma ação, por um confronto com outros discursos totalizadores ou por incapacidade de as próprias diferenças articuladas manterem a lógica política articulatória” (Oliveira, Lopes; 2011, p. 37). Ou seja, a partir do momento em que os editais e provas fecham esses sentidos, iniciam-se novas disputas para a alteração dessas políticas, seja de maneira institucional, como, por exemplo, através de recursos que solicitam a anulação de determinadas questões; ou de maneira informal, como a recusa dos aprovados de se adequarem aos sentidos de docência e de conhecimento histórico escolar estabelecidos no processo seletivo. Sendo assim, apesar de termos como objetivo a compreensão dos fechamentos de sentido em torno da de docência e de conhecimento histórico escolar realizados nos editais e provas, entendemos também que eles não refletem de maneira direta e unívoca o que irá acontecer nas salas de aula das redes escolares.

¹⁶ É importante pontuar que, além estarem em posição de influenciar os currículos de educação básica e de licenciatura, os concursos também são influenciado por diretrizes curriculares tanto da educação básica, como a BNCC que veremos que foi mencionada em diversas questões analisadas, e da formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019) que também operam como documentos que buscam fechar sentidos de docência.

Em nossa análise, não apostamos em uma abordagem que “reduz o edital à expressão de regras de organização sem imaginar o que elas representam em termos de construção social das expectativas dos diferentes atores sociais envolvidos no certame” (Fontainha *et al*, 2015, p. 681). Isso quer dizer que as disputas discursivas pelos sentidos que vão se hegemonizar em determinado edital se iniciam antes mesmo de sua elaboração, com as pressões para a ocorrência dos concursos, e não esgotam suas possibilidades de influência no momento da nomeação e da posse. Vale ressaltar, porém, que as demandas a respeito da docência não partem apenas dos concursos públicos, mas são oriundas de uma série de espaços que fazem parte da comunidade disciplinar, como as pesquisas acadêmicas, os sindicatos, etc.

No movimento de construção do edital, estão envolvidos fatores políticos e econômicos que interferem na seleção das bancas organizadoras e, conseqüentemente, no edital criado. As bancas organizadoras são as responsáveis por operacionalizar a elaboração dos editais e pela construção das questões e a correção das mesmas. Pode-se dizer que é nessa esfera das disputas de sentido que ocorrem os fechamentos que analisaremos aqui através da leitura dos editais e das questões utilizadas.

Além disso, é importante ter em mente que “a Constituição da República de 1988 (CR/88) não trouxe muitas determinações a respeito da seleção da força de trabalho para o Estado. Limitou-se a traçar a obrigatoriedade da adoção do concurso público para provimento de cargos efetivos e empregos públicos” (Araújo; Oliveira; Cardoso, 2020, p. 130). Sendo assim, a legislação brasileira não oferece muito subsídio para regular como de fato devem ser elaborados esses processos seletivos em termos específicos. Esse cenário, porém, terá uma mudança nos próximos anos com a aprovação da Lei 14.965 em 9 de setembro de 2024, que dispõe sobre as normas gerais relativas a concursos públicos. Essa nova normativa traz uma série de inovações para regulamentar o processo de elaboração e aplicação dos concursos públicos.

Em seu terceiro capítulo, por exemplo, é estabelecida a criação de uma comissão organizadora para cada novo concurso a ser elaborado, formada por servidores públicos sem conflito de interesse. Essa comissão é responsável por selecionar os instrumentos avaliativos utilizados e o conteúdo programático. Fica, porém, um questionamento que não buscamos responder no escopo dessa pesquisa a respeito das provas analisadas e realizadas antes da aprovação dessa nova legislação: as decisões a respeito dos instrumentos utilizados e das pontuações já funcionam dessa maneira mesmo sem a existência prévia da Lei 14.965? As bancas tinham e ainda têm um papel mais relevante nessas decisões?

De acordo com o inciso II do artigo 6º, é função da comissão organizadora “identificar os conhecimentos, as habilidades e, quando for o caso, as competências necessários ao exercício dos cargos ou empregos públicos a serem providos”, dialogando fortemente com as apostas que temos feito ao longo dessa pesquisa de que as provas de concurso público são elementos importantes no fechamento de sentidos para a docência. Para definir os instrumentos avaliativos utilizados e os conteúdos programáticos, as comissões precisam, primeiramente, definir quais são os saberes relacionados àquela profissão, ou pelo menos, o que eles consideram como sendo. Esse é um fechamento de sentido provisório, mas que nos interessa analisar porque, mesmo que a legislação seja nova, anteriormente os responsáveis por gerenciar esses processos sempre precisaram fazer esse mesmo movimento.

Apesar de a Lei 14.965/2024 ser considerada uma vitória para analistas do campo por trazer mais regulamentação e, por consequência, mais transparência e responsabilidade fiscal evitando corrupção e nepotismo, ela também é limitada (Moraes; Mendonça; Fix, 2025). Uma dessas limitações é o *vacatio legis*¹⁷ de 4 anos, que pode atrapalhar a efetividade de sua aplicação e fazer suas máximas parecerem menos importantes, já que pode-se esperar tanto tempo para a vigoração. Outro exemplo é que “embora, à primeira vista, pudesse parecer que a lei teria caráter vinculante para todos os entes federativos, a interpretação mais adequada aponta para a incidência restrita à União. Assim, a lei se configuraria, na prática, como uma norma federal, e não nacional” (Moraes; Mendonça; Fix, 2025, p. 148). Dito de outro modo, a lei deixa brechas de interpretação que podem impedir sua validade para concursos não federais, como por exemplo os que estamos analisando aqui. Desse modo, dificilmente seriam regras vigentes para concursos de professores de Educação Básica que são, em sua maioria, estaduais e municipais.

Ainda sobre o inciso II, chama a atenção a presença da nova linguagem da educação (Laval, 2019) através dos termos habilidades e competências que, sobretudo a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm sido elemento constante nas normativas relacionadas à educação. Nesse caso, mesmo sendo uma lei que atuará sobre concursos de diversas áreas, ainda vemos uma prevalência desse léxico intrinsecamente ligado aos interesses do neoliberalismo, como temos discutido ao longo do capítulo.

Ao analisar as bancas organizadoras dos 27 editais reunidos para esta pesquisa, ficou perceptível a enorme heterogeneidade de instituições responsáveis por estruturar os processos seletivos ao redor do Brasil. As bancas com mais editais foram a Fundação Getúlio Vargas

¹⁷ Vacatio legis é o período de espera entre a publicação de uma lei e sua vigoração.

(FGV) com três e a Fundação Carlos Chagas (FCC), o Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação (IBFC) e o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE), todos com duas provas cada um. As demais provas foram organizadas por bancas diferentes totalizando 19 instituições para organizar 19 concursos públicos. Na tabela abaixo, registramos as bancas de cada uma das 14 provas e editais que iremos analisar com maior profundidade:

Tabela 2: Relação das bancas organizadoras das provas analisadas.

Estado	Banca
AP	FGV
BA	FCC
DF	QUADRIX
GO	IADES
MG	FGV
MS	AOCP
PA	CONSULPLAN
PE	CEBRASPE
PR	IBFC
RR	IBFC
SC	FURB
SE	FUNCAB
SP	VUNESP
TO	IBADE

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Esse dado chama a atenção quando estamos falando de disputas por sentido de docência, já que aponta para uma grande quantidade de grupos dentro desse embate no campo do político. É possível inclusive observar alguns casos em que as bancas responsáveis pela elaboração têm sua sede no próprio estado que realiza o concurso, como no caso de São Paulo, Brasília e Santa Catarina dentre os apresentados acima. Isso pode demonstrar algum interesse financeiro ou político de privilegiar organizações locais, mas esse tipo de investigação iria requerer um esforço mais detalhado sobre o processo de elaboração de cada um desses concursos, o que foge aos interesses dessa pesquisa. De todo modo, a presença de 23 bancas no total pode indicar uma indefinição sobre como deve ser avaliado um professor de História no Brasil, já que elas podem apresentar um perfil único ou não.

Porém, como pudemos observar a partir da análise mais atenta das provas, que será apresentada nos próximos capítulos, a grande quantidade de bancas não tem gerado uma multiplicidade de perfis avaliativos e de sentidos de docência desejados. Pelo contrário, há muitas semelhanças entre o que e como os variados saberes aparecem. Acreditamos que essa conclusão nos permite dizer que existe uma política avaliativa de seleção de professores que vigora sem a existência de nenhuma legislação para subsidiá-la. Dito de outro modo, mesmo que não haja uma determinação sobre como devem ser as questões dessas provas e quais instrumentos avaliativos devem ser usados, há uma estabilização sobre o que costuma ser exigido por todas as bancas, apesar de sua grande variedade, conformando uma política avaliativa em concursos públicos para professores.

Araújo, Oliveira e Cardoso (2020), alertam que os certames anteriores deveriam servir de exemplo para mudanças nos processos seletivos de modo a selecionar candidatos cada vez mais adequados ao perfil de vagas. Porém, o que costuma ocorrer é a “reprodução dos modelos anteriores de edital, de forma a se reproduzir, assim, as falhas porventura existentes na delimitação das atribuições e do perfil desejado para a função a ser provida” (Araújo; Oliveira; Cardoso, 2020, p. 134). Nesse trecho, os autores estão traçando uma crítica às provas de concursos dos campos jurídico e administrativo, onde não costuma haver grande diferenciação entre o que é exigido para cargos diferentes. Assim como eles, acreditamos que a manutenção do mesmo modelo sem a reflexão sobre sua adequação ao perfil profissional seja um problema. Porém, por outro lado, não concebemos a existência de um modelo de avaliação ideal em que o uso de determinado instrumento garantiria a seleção de um suposto “professor perfeito”.

De todo modo, a perpetuação de determinados moldes de editais e instrumentos avaliativos adotados pode ser classificada como uma *memória avaliativa*, termo cunhado por Umbelino e Andrade (2022) para se referir ao padrão avaliativo utilizado pelos professores de História que condiz muito mais com suas próprias experiências como alunos do que com uma ação reflexiva a respeito do processo de avaliação. Dentro dessa lógica,

“avaliação” vem sendo entendida e praticada nas escolas como um procedimento desarticulado de um plano ou projeto pedagógico, descolado do processo de ensino, e não inerente a ele. Se distante de um projeto, encontra-se também distante de um sentido, estanque no ato de verificar. (Umbelino; Andrade, 2022, p. 123)

Trazemos essa discussão, originalmente produzida sobre avaliação da aprendizagem em História, porque consideramos que ao falar de concursos públicos, também é possível observar uma memória avaliativa se configurando, por exemplo, através da predominância de

determinados instrumentos avaliativos, temas abordados e pontuações distribuídas. Dessa forma, processos seletivos têm sido construídos de forma similar ao redor do país, mesmo com as singularidades de cada unidade da federação em relação a suas redes de ensino, com a grande quantidade de bancas sendo responsáveis por produzi-los e com a inexistência de legislações que definam sobre como esses detalhes devem se configurar dentro da prova.

Esse movimento configura uma política avaliativa porque, a partir de Mouffe (2015), conceituamos política como uma estabilização provisória dos sentidos até então em disputa no político, o que faz com que nossa percepção de política não esteja diretamente ligada às instituições ou à legislação. As provas analisadas constituem e são constituídas por essa política avaliativa. Nesse sentido, são as próprias práticas encontradas em nossa análise que nos permitiram traçar algumas características comuns a essas provas e também identificar em que espaços as disputas se encontram mais em aberto e com maior espaço para pluralidade.

Porém, se as provas são semelhantes, então, por que existem tantas bancas? Para levantar algumas respostas possíveis para essa pergunta, é importante chamar a atenção para o fato de que existem interesses econômicos no processo de desenvolvimento desses processos seletivos, visto que este acaba por gerar um mercado lucrativo. Há uma grande movimentação de dinheiro ao redor dos concursos por parte dos candidatos, que começa com os gastos com cursinhos preparatórios, passa pelas taxas de inscrição e vai até os valores utilizados para subsidiar o transporte e hospedagem para a realização das provas, no caso dos candidatos. Já por parte das bancas organizadoras existem gastos com os recursos materiais necessários, os aplicadores nos dias de prova e, principalmente, os elaboradores e corretores das questões (no caso de provas discursivas).

Nesse caso, a existência dessa política avaliativa também é interpelada por questões econômicas. Um exemplo disso é o caso das provas discursivas que demandam um número grande de corretores humanos e com habilidades que os permitam avaliar o desempenho do candidato. Em contrapartida, as provas objetivas se apresentam como uma alternativa muito mais simples e barata porque são comumente corrigidas por máquinas, sendo o gasto com mão de obra mínimo. Como veremos no próximo capítulo, o segundo formato de provas é muito mais presente que o primeiro nos editais analisados.

Outro aspecto econômico desses processos de seleção diz respeito às taxas de inscrição. Ao escrever um ensaio a respeito do surgimento dos primeiros exames vestibulares e da Fundação Getúlio Vargas, uma das mais influentes bancas do Brasil, Isaias Raw (2000) afirma que, inicialmente, as taxas de inscrição serviam para cobrir os gastos com a própria aplicação do concurso. Porém, logo nas primeiras experiências com a criação de um

vestibular de medicina unificado para o estado de São Paulo, as universidades perceberam que este poderia ser um negócio lucrativo e, assim, “o vestibular como fonte de renda de escolas superiores havia sido inventado” (Raw, 2000, p. 181).

Dessa forma, ao ganhar a permissão para a elaboração e aplicação de um edital, uma banca está também garantindo uma fonte de renda, o que pode explicar a grande quantidade de bancas que, de modo geral, operam com a mesma lógica de avaliação. É partindo dessa premissa que no próximo capítulo, nos debruçamos sobre a análise dos editais e das seções de *Conhecimentos Gerais* das provas analisadas, de modo a compreender que sentidos de docência estão sendo hegemônicos e como essa política avaliativa tem sido configurada.

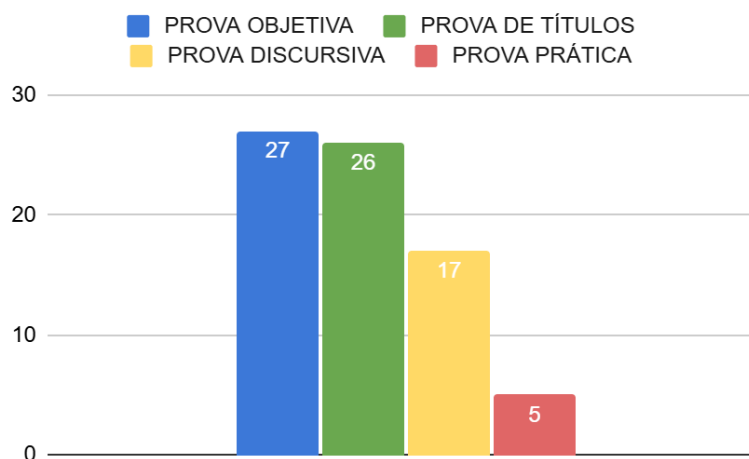
2 POLÍTICA AVALIATIVA DOS CONCURSOS PÚBLICOS: A (IM)POSSIBILIDADE DE AVALIAR OS SABERES DOCENTES

A seleção dos instrumentos avaliativos presentes em um edital de concurso público não é neutra, apesar dos esforços de representar esse processo como sendo politicamente estéril. Essas escolhas indicam os saberes valorizados pelas bancas e também o grau de investimento financeiro que os estados estão dispostos a fazer nesses processos seletivos de docentes. Nessa seção, nosso objetivo é analisar os quatro tipos de instrumentos avaliativos presentes nos editais selecionados: provas objetivas, provas de título, provas discursivas e provas práticas. A seleção ou não de um desses métodos no processo de seleção de professores diz respeito a sentidos de educação e de docência que nos interessa problematizar.

Ao falar de métodos avaliativos, é importante ressaltar que apostamos que “nem tudo o que se aprende é avaliável, e os alunos aprendem muito mais do que o professor consegue avaliar. Não é claro que o professor avalia o que é realmente mais valioso. Assim, termina-se valorizando mais o que é possível de ser medido” (Martins, 2019, p. 180). Isso quer dizer que uma prova de concurso público nunca poderá dar conta de avaliar todos os saberes docentes necessários para o exercício da profissão. Até porque, como argumentamos no capítulo anterior, eles são um tipo de saber marcado por muitas disputas de sentido e por pouca sistematização.

Ao mesmo tempo, isso não quer dizer que não podemos construir críticas e, a partir delas, demandas por modelos avaliativos mais plurais para dar conta de um número maior de saberes da docência. Nesse sentido, o primeiro movimento foi elaborar o Gráfico 2, que apresenta os tipos de provas aplicadas por cada um dos 27 últimos editais de concursos para professores à nível estadual.

Gráfico 2 - Instrumentos avaliativos aplicados em concursos estaduais para professores.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em uma análise inicial, chama a atenção a predominância absoluta da prova objetiva e da prova de títulos e a ausência quase completa de provas práticas, além de um uso recorrente de provas discursivas. Em diálogo com as discussões travadas anteriormente a respeito dos interesses financeiros na elaboração e aplicação dessas provas, não é de se surpreender a preferência por provas objetivas e a evitação de provas práticas, já que estas são, respectivamente, as provas com menor e maior grau de dificuldades de aplicação e custos.

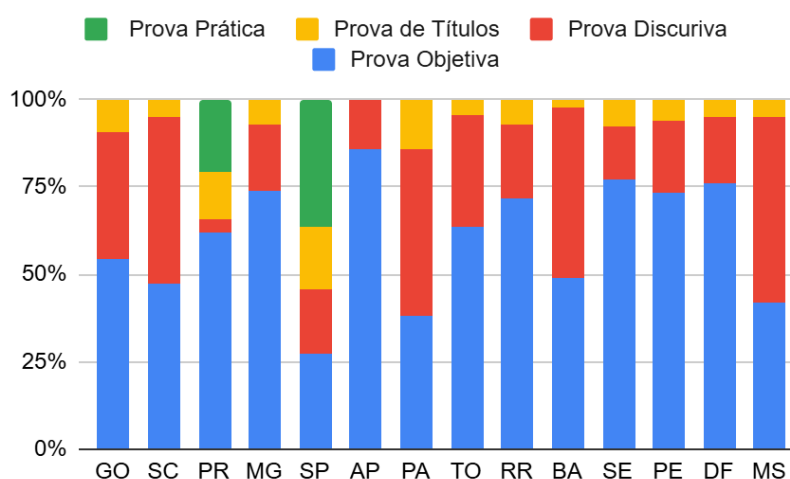
Por outro lado, a presença de provas discursivas em 17 dos 27 casos aponta para um investimento nesse método avaliativo, apesar de sua correção mais trabalhosa e custosa, já que demanda corretores especialistas no tema. Ao mesmo tempo, todos os editais impõem como regra que apenas candidatos com boa pontuação na prova objetiva poderão realizar a prova discursiva, ou terão seus textos corrigidos caso ambas as provas tenham sido aplicadas no mesmo dia, conferindo novamente a centralidade às provas objetivas.

Ao longo deste capítulo, iremos discutir de forma mais aprofundada como cada um desses métodos funciona e que saberes docentes e sentidos de docência eles valorizam mais ou menos. Para prosseguirmos, foi necessário recortar nossas fontes de forma a trabalhar com as provas que nos oferecerão uma análise mais completa de documentos, como detalhado na Introdução. Por isso, dos 27 editais coletados, selecionamos os 14 editais que aplicaram provas discursivas e objetivas e a que conseguimos ter acesso ao material completo necessário para a pesquisa: AP, BA, DF, GO, MG, MS, PA, PE, PR, RR, SC, SE, SP, TO.

Antes de nos debruçarmos sobre cada tipo de prova em sua especificidade, consideramos importante refletir brevemente sobre como a pontuação geral dos editais

analisados está dividida entre os tipos de instrumentos adotados. Isso porque não é apenas a predominância de determinado tipo de prova nos editais que garante seu alto grau de relevância para a pontuação final do candidato. No Gráfico 3¹⁸, é possível observar a relação das pontuações para cada tipo de prova aplicada nos 14 editais analisados.

Gráfico 3: Pontuação por instrumento avaliativo adotado.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

É notável que, mesmo analisando a partir do aspecto das pontuações, a prova objetiva ainda concentra a maioria do poder decisivo entre a aprovação e a reprovação. Por outro lado, as provas de título, apesar de praticamente onipresentes, não configuram um elemento tão relevante na pontuação final dos candidatos. Já as provas discursivas apresentam um grau bastante variável de relevância, indo de mais de 30% da pontuação, em casos como Santa Catarina, até menos de 10%, como no Paraná. Em quase todos os editais encontramos uma enorme desigualdade entre as pontuações, com algumas etapas valendo muitos pontos enquanto outras valem pouquíssimos. Apenas no caso de São Paulo observamos uma divisão um pouco mais igualitária, contando inclusive com a rara prova prática, concentrando um alto valor da pontuação.

Saindo do ponto de partida analítico oferecido pelos Gráficos 2 e 3, podemos agora avançar para as discussões mais específicas a respeito de como os editais têm apresentado cada um desses instrumentos em termos de pontuação e descrição. Além disso, nos propomos

¹⁸ Neste e nos demais gráficos que representam as pontuações, optamos pelo uso dos gráficos percentuais, já que em muitas provas a soma de pontos totais não é a mesma. O uso dos números em porcentagem permite uma comparação igualitária entre os dados coletados de cada um dos editais.

a discutir de que maneira essas seleções metodológicas, que nada têm de politicamente neutras, indicam sentidos de docência considerados ideais (e não ideais) que têm configurado a política avaliativa em concursos públicos.

2.1 PROVAS OBJETIVAS E A LÓGICA DA MENSURAÇÃO

As provas de concurso têm caráter classificatório e eliminatório e, para isso, costumam utilizar um formato de questão objetiva bem simples: a Teoria Clássica dos Testes (TCT). Nessa teoria, desenvolvida no século XX a partir da psicometria, existem as opções certas e erradas e a soma de pontos se dá da maneira mais simples possível, ou seja, se você acertou, você é pontuado e se errou, não é. Recentemente, ela tem sido cada vez mais substituída pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que conta com uma matemática mais sofisticada que apresenta uma nota com mais nuances do que apenas a maioria de acertos, envolvendo elementos como o nível de dificuldade para chegar à resposta verdadeira de acordo com o gabarito.

A predominância da TCT nos concursos públicos tem uma relação inicial com fatores financeiros, já que a TRI ainda é pouco pesquisada e conhecida, além de depender de *softwares* mais caros e menos disponíveis para elaboração e correção (Sartes; Souza-Formigoni, 2013, p. 248). Dessa maneira, um dos primeiros motivos que podemos inferir sobre a escolha desse modelo é relativo aos custos mais baixos que ele demanda.

A partir do referencial teórico adotado nesta pesquisa, porém, podemos questionar o próprio objetivo da psicometria de “realizar medidas objetivas dos aspectos mentais” (Sousa; Braga, 2020, p. 2) como se a aprendizagem fosse uma “aquisição, como um produto dos atributos psicológicos das pessoas, tais como inteligência, maturidade, desenvolvimento genético, motivação e atitude” (Martins, 2019, p. 119). Ao invés disso, apostamos em

Reconhecer que a apropriação do saber-objeto é apenas uma, entre outras tantas, figura do aprender oferece a possibilidade de explorar a relação com o conhecimento como uma relação epistêmica e identitária que opera com múltiplos sentidos ou figuras de aprendizagem (Gabriel, 2018, p. 236-237)

Ou seja, ao priorizar provas objetivas nos moldes da TCT para a seleção de professores, as bancas de seleção estão focando em uma relação de saber-objeto onde os docentes precisam “adquirir” determinados conhecimentos e provar o que sabem marcando a alternativa correta de acordo com o gabarito. Nessa perspectiva, são ignoradas as relações

que o sujeito estabelece com o saber e a natureza discursiva do conhecimento, tornando-o parte de um ciclo mercadológico de compra e venda.

Ao analisar os concursos para vagas na área jurídica e administrativa, Araújo, Oliveira e Cardoso (2020) afirmam ser comum a elaboração de provas marcadas pela “decoreba”, o que é feito “com o intuito, quase exclusivo, de evitar os recursos, de forma a demandar, para tanto, a memorização da legislação” (Araújo; Oliveira; Cardoso, 2020, p. 136). A opção pelo método TCT aponta que podemos dizer o mesmo sobre as provas para professores. Não é raro encontrar anúncios na *internet* vendendo a aprovação milagrosa para professores que querem se tornar concursados, como se o sucesso nessas provas não estivesse relacionado a nada além da memorização de uma série de leis educacionais, teorias pedagógicas e, no caso da História, conhecimentos históricos.

A TCT, como apontam Araújo, Oliveira e Cardoso (2020), serve como forma de facilitar o processo de seleção evitando respostas ambíguas que levem os candidatos a questionar o gabarito divulgado pela banca. Ou seja, a escolha por questões objetivas que, em muitos casos, demandam exclusivamente a memorização por parte do candidato, diz de um desejo da banca de hegemonizar um sentido de docência desconectado das reflexões e da ambiguidade características desse fazer profissional, porque isso resultaria em conflitos no momento da correção. Um dos exemplos mais extremos da valorização da memorização que encontramos nas 14 provas analisadas está representado na Figura 2, que contém uma das questões da prova do estado do Paraná.

Figura 2 - Questão da prova objetiva do estado do Paraná.

9) A criança e o adolescente assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990) usufruem de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei. Abrangendo as oportunidades e facilidades que favoreçam o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social da criança e do adolescente. Zelar inclui em caso de suspeita de ocorrência de maus-tratos a obrigação de comunicar ao Conselho Tutelar, sujeito a sanção, conforme disposto no Artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Leia abaixo, o artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069 de 13/07/1990, Atualizada).

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de _____ à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha _____, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de _____ a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

(Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Artigo 245 do Capítulo II - Das Infrações Administrativas encontrado na L.8069 (planalto.gov.br))

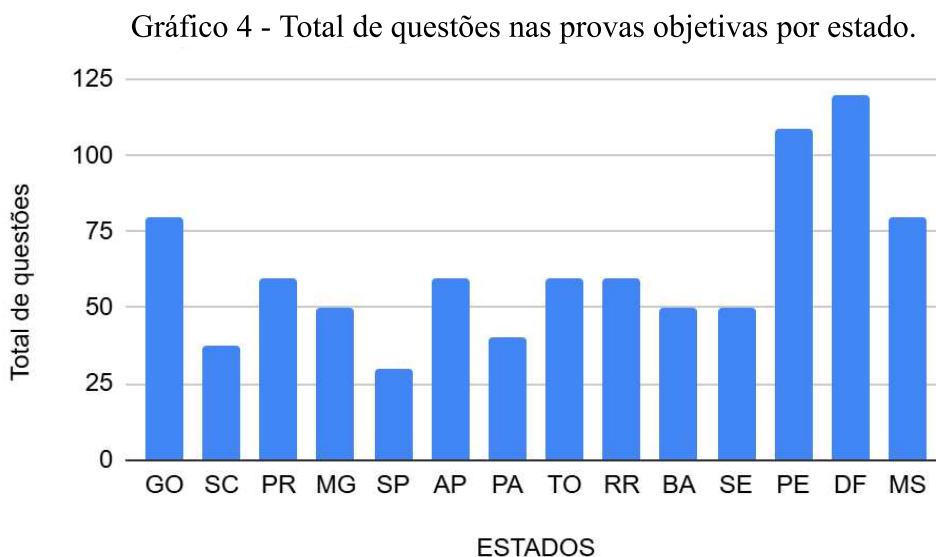
Assinale a alternativa que preencha correta e respectivamente as lacunas.

- a) atenção / conhecimento / três
- b) observação / visto / três
- c) atendimento / ouvido / quatro
- d) atenção / presenciado / quatro
- e) atendimento / conhecimento / três

Fonte: CONSULPLAN (2023)

Podemos observar nessa questão que o objetivo não parece ser o de selecionar candidatos que conheçam a legislação amplamente e saibam sua função para o exercício da docência. O que a banca parece buscar são os candidatos que memorizaram palavra por palavra do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conhecer a legislação nacional, especialmente um estatuto que versa sobre direitos das crianças e adolescentes, nos parece importante quando falamos de selecionar profissionais que vão atuar diretamente com essas faixas etárias. Ao mesmo tempo, uma questão como a apresentada na Figura 2 oferece poucos subsídios para selecionar aqueles candidatos que de fato entendem o papel de conhecer essa legislação em específico para a atuação docente.

Partindo para a análise dos 14 editais, nosso próximo questionamento foi em relação ao número de questões presentes nessas provas. A partir do Gráfico 4, podemos perceber que boa parte dessas provas contém uma média de 50 questões, apontando para uma primeira característica da política avaliativa dos concursos públicos em que estamos apostando. Ou seja, mesmo que não exista uma regulamentação ou até mesmo uma homogeneidade entre os elaboradores dessas provas, nos últimos anos eles parecem contar com um número similar de questões.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Apenas alguns casos destoam, como a prova do Estado de Goiás, de Pernambuco e do Distrito Federal, que apresentam um número bem maior de questões, com 80, 120 e 120, respectivamente; e a do estado de São Paulo, que apresenta um número bem menor, com 30 questões. No caso de São Paulo, uma das justificativas que podemos assumir para o menor

número de questões é a opção por não valorizar tanto a pontuação da prova objetiva como os demais casos, como mostrado no Gráfico 3, que revela distribuição bem equilibrada de pontos entre os quatro tipos de provas que compuseram esse processo seletivo.

Já nos casos que destoam por possuírem o maior número de questões, Pernambuco e Distrito Federal, encontramos um formato de prova objetiva bem diferente da TCT e escolhido por todas as outras provas analisadas. Vale ressaltar que essas duas provas foram elaboradas por bancas diferentes, ou seja, não podemos afirmar que o que vamos descrever a seguir seja uma característica específica da entidade organizadora. Nesse formato, o candidato precisa avaliar 120 afirmações sobre os temas propostos pela banca e decidir se cada uma está correta (deve marcar C no gabarito) ou errada (deve marcar E no gabarito). O que mais chama a atenção no método é que o candidato ganhará um ponto caso acerte a resposta de um item, mas também perderá um ponto se errar a resposta de outro item. Em outras palavras, cada item marcado incorretamente significa menos um ponto, exigindo do candidato um modo de resolução estratégico da prova, onde deixar a resposta em branco pode ser mais produtivo em termos de pontuação do que se arriscar em uma resposta incerta. A Figura 3 configura um exemplo de questão nesse modelo de prova.

Figura 3: Questão da prova do estado do Distrito Federal.

- No que diz respeito aos conceitos de sistema operacional, ao editor de texto Microsoft Word 2016 e aos conceitos básicos, às ferramentas e aos procedimentos de Internet, julgue os itens de **21 a 24**.
- 21** O sistema operacional tem como função gerenciar os recursos de *hardware* e os recursos de *software*.
 - 22** O único item que não pode ser adicionado (fixado) à Barra de Ferramentas de Acesso Rápido, na faixa de opções do Word 2016, é a caixa de diálogo AutoCorreção.
 - 23** Pode-se definir a WWW como sendo uma linguagem que permite interligar computadores remotamente e exibir documentos de forma fácil.
 - 24** O *proxy* é um servidor de monitoramento presente na maioria das empresas, que tem como principal função auditar toda a navegação na Internet realizada por seus funcionários. Por se tratar de um dispositivo apenas de monitoramento, caso o *proxy* não esteja disponível, uma conexão feita por meio dele pode ser efetuada sem qualquer tipo de problema.

Fonte: Instituto QUADRIX (2022)

Na questão acima, o candidato deveria julgar cada um dos quatro itens que tratam do que é exposto no enunciado individualmente e marcar C ou E. Chama a atenção a temática

escolhida pela prova porque aponta para um sentido de docência atrelado a saberes que não conversam diretamente com a atuação convencional de um professor. Ao optar por colocar questões de informática, o estado do DF está em busca de professores que dominem o ambiente virtual e tecnológico. No contexto atual de *plataformização* da educação, ou seja, do uso crescente de plataformas digitais para recolhimento de dados nas escolas, o estranhamento não é pela presença de uma questão como essa na prova do DF e sim pela ausência da informática na maioria das outras provas. Nessa nova lógica, “os sistemas educacionais tornaram-se espaços de recolha de dados, regidos por algoritmos invisíveis, com efeitos de longo alcance nas práticas de ensino e aprendizagem” (Afonso, 2021, p. 8), sendo a *plataformização* mais uma face do viés neoliberal invadindo a gestão escolar.

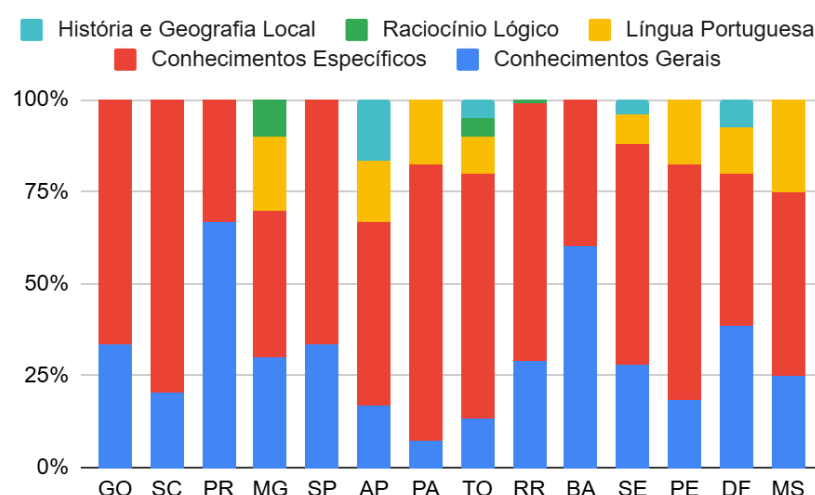
Além disso, ao optar por esse formato avaliativo, a busca é por candidatos com pensamento estratégico e que saibam resolver a prova de forma lógica. Ambas essas exigências parecem dialogar com a linguagem das competências profissionais que têm buscado inserir no mercado apenas os mais flexíveis e capazes de se adaptar às constantes mudanças do mercado de trabalho (Laval, 2019) através do pensamento estratégico e do uso das novas tecnologias. Ou seja, é um exemplo de prova e de questão onde o sentido de docência se encontra mais atrelado aos discursos neoliberais sobre a educação do que no exemplo da Figura 2, em que a docência aparece mais conectada à questões burocráticas e tecnicistas.

Essa “tendência crescente de mercantilização da educação em muitos países (...) importantes consequências para a relação entre professor e estudante – por exemplo, o aluno consumidor precisa estar sempre feliz ou contente, o que instiga o professor (e a escola) a procurarem diminuição do risco, do incerto, do surpreendente na educação”(Guilherme; Freitas, 2017, p. 70). Porém, a partir da pesquisa de educação que adotamos aqui, e que compartilhamos com autores de grande influência no campo, Paulo Freire e Gert Biesta (Guilherme, Freitas, 2017), o risco é parte constitutiva do processo educativo, sendo elemento indispensável para uma educação que envolve as subjetividades dos professores e alunos e que abre espaço para pensar transformações sociais. Ao conectar a docência apenas à aspectos tecnicistas e burocráticos, as provas tentam eliminar a dimensão do risco da prática educativa, diminuindo sua potência.

Para dar sequência à análise, criamos algumas categorias de modo a classificar questões objetivas encontradas nas 14 provas analisadas, sendo elas: *Conhecimentos Gerais*, *Conhecimentos Específicos*, *Língua Portuguesa*, *História e Geografia Local* e *Raciocínio Lógico*. É importante destacar que, apesar de, em muitos casos, as provas já se encontrarem

divididas em categorias similares, em outros isso não ocorreu. Por essa razão, a categorização apresentada abaixo será feita a partir da nossa leitura das questões e das seções dessas provas, de modo a categorizá-las dentro dessas opções produzidas por nós. No Gráfico 5, reunimos as informações coletadas contendo o peso percentual para cada seção da prova, de forma a identificarmos quais conteúdos têm sido mais valorizados para uma boa pontuação nas provas objetivas.

Gráfico 5 - Distribuição de pontuação por seção das provas objetivas por estado.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como é possível observar, as seções que chamamos de *Conhecimentos Específicos* concentram a maior parte da pontuação em quase todos os casos. Essa categoria inclui as questões aplicadas apenas aos candidatos para a docência em História, ou seja, prevalece a pontuação nas seções ligadas à ciência de referência e, em alguns poucos casos, como veremos no terceiro capítulo, ao ensino da disciplina. A segunda categoria mais pontuada é a de *Conhecimentos Gerais*, criada para englobar questões aplicadas a todos os candidatos e, de modo geral, tratando de temas gerais da Educação e da legislação.

As demais categorias, *Língua Portuguesa*, *Matemática* e *História e Geografia Local*, aparecem em pouquíssimas provas e, quando o fazem, oferecem uma pontuação pequena ao candidato. O estado de Minas Gerais aparece como exceção por contar com todas as categorias e apresentar uma distribuição equilibrada da pontuação entre elas. Para melhor compreender o que cada uma dessas categorias criadas abrange em termos de temas tratados e de formatos adotados, serão apresentadas nas próximas subseções cada uma delas, com

exemplos, e reflexões que nos permitam compreender os sentidos de docência hegemonizados através de suas presenças e ausências.

2.1.1 Conhecimentos Gerais

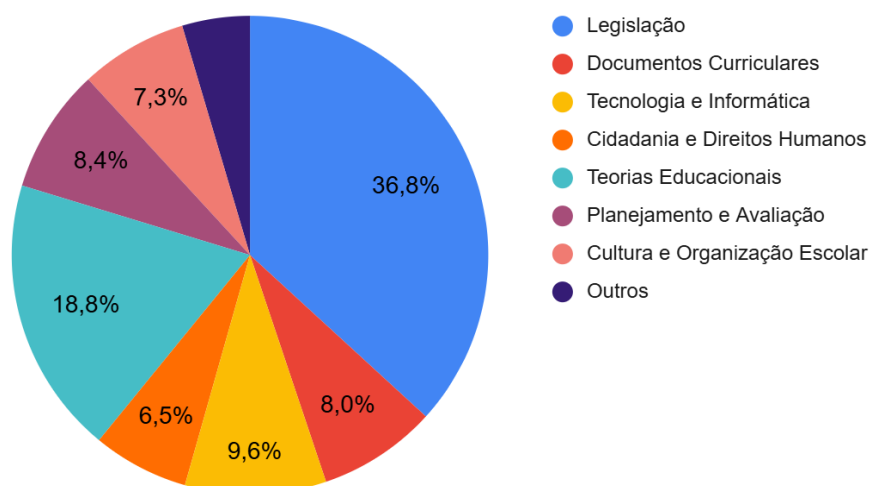
A categoria *Conhecimentos Gerais* aparece em todas as provas e a utilizamos para nos referir às questões relacionadas de alguma forma à educação ou à atuação docente aplicadas para todos os candidatos, independentemente da área específica em que atuam. Como o próprio nome sugere, a categoria engloba questões que abordam temas e saberes considerados pelas bancas como importantes para qualquer professor, independente da área. Porém, como operamos com um referencial pós-estruturalista, o ato de dar nome às coisas não é visto como uma forma de representar uma realidade material pré-existente, mas de criar a própria realidade. Isso porque “todo significativo é (...) flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 40). Isso quer dizer que qualquer ato de categorização feito ao longo desta pesquisa é um discurso sendo feito a respeito dessa prova a partir de tentativas de organizar contingencialmente o todo analisado.

Veremos nas subseções seguintes que a categoria de *Conhecimentos Gerais* não será adotada para englobar questões que versam sobre elementos mais específicos, como Língua Portuguesa, mas que também foram aplicadas a todos os candidatos. Isso porque consideramos que, mesmo com a presença de muitas divergências entre as questões e temas tratados em cada categoria, elas compartilham algumas características em comum. A partir da leitura e resolução das diversas questões reunidas nos *Conhecimentos Gerais*, conseguimos identificar a presença de alguns grupos temáticos e, para que fosse possível traçar algumas conclusões a respeito dos sentidos de docência hegemonizados a partir de uma categoria tão ampla como essa optamos por mais uma subcategorização. Criamos oito subcategorias para analisar as questões de *Conhecimentos Gerais* a partir dos temas que abordam, sendo elas: *Legislação, Documentos Curriculares, Tecnologia e Informática, Cidadania e Direitos Humanos, Teorias Educacionais, Planejamento e Avaliação, Cultura e Organização Escolar e Outros*.

Nosso objetivo com esse movimento não é apenas listar quais são os temas mais frequentes e sim, a partir desses números, traçar algumas reflexões a respeito dos sentidos de docência que têm se configurado na política avaliativa dos concursos. É importante destacar, porém, que nenhuma dessas categorias pode ser utilizada como forma de hegemonizar um

grupo de 404 questões de *Conhecimentos Gerais* analisadas. Por essa razão, ao longo dessa subseção, exploraremos também exemplos representativos das formas múltiplas com que esses temas têm aparecido nas provas de concursos. O Gráfico 6 apresenta percentualmente a quantidade de questões encontradas para cada um dos oito temas.

Gráfico 6: Distribuição dos temas das questões nas provas de Conhecimentos Gerais.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O primeiro aspecto que fica claro observando o Gráfico 6, é que o tema da *Legislação* (36,5% das questões) parece predominar nas provas objetivas de concursos públicos para professores. Essa subcategoria engloba questões versando sobre legislações estaduais e nacionais sobre diversos assuntos como: direitos e deveres dos servidores públicos, normas que regem a organização da escola, Constituição de 1988, Lei das Diretrizes e Bases da Educação e outras leis que versam sobre a educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, etc. Apesar da multiplicidade de assuntos, encontramos em todas elas a menção ou citação de alguma lei ou norma, o que nos permitiu reunir esse grupo tão amplo de questões em um mesmo grupo. É importante destacar que poderíamos ter feito outros tipos de recortes a partir do material empírico analisado, afinal os temas tratados dentre as questões de Legislação foram os mais diversos. Porém, consideramos mais profícuo para nossa análise reuni-las todas em um mesmo grupo porque acreditamos que a presença de um número tão significativo de questões sobre leis e normas esteja buscando hegemonizar um determinado sentido de docência associado ao domínio desse tipo de conhecimento.

Nossa aposta principal é que a predominância das questões do tipo *Legislação* dentro das seções de *Conhecimentos Gerais* é uma das características principais da política avaliativa dos concursos públicos e diz de um sentido de docência muito associado à burocracia, aproximando-se das provas de concursos de áreas como o Direito. Vale destacar, porém, que, na maior parte dos casos, as questões tratam de leis e normas com algum tipo de conexão à prática pedagógica, distinguindo as questões de *Legislação* de um concurso para professor de História das questões de legislação de um concurso para promotor, por exemplo. Não que não seja importante o conhecimento da legislação geral e, principalmente, educacional para a atuação docente, mas é possível questionar a primazia dada a esse tema. Grande parte das questões de *Legislação* segue o modelo da questão apresentada na Figura 4.

Figura 4: Questão 28 da prova objetiva do estado de Minas Gerais.

Avalie, com base na Lei Estadual nº 15.293/2004, se os fundamentos da estruturação das carreiras dos Profissionais de Educação Básica incluem:

- I. a valorização do profissional da educação;
- II. a humanização da educação pública;
- III. a avaliação periódica de desempenho individual como requisito necessário para o desenvolvimento na carreira por meio de promoção e progressão.

Estão corretos os itens:

- (A) I, II e III.
- (B) I e II, apenas.
- (C) I e III, apenas.
- (D) II e III, apenas.

Fonte: FGV (2023)

O formato predominante para questões de *Legislação* envolve um enunciado, no geral bem curto, que apresenta alguma lei ou plano e exige que o candidato assinale a alternativa que melhor descreve o que essa lei ou plano postula. Em alguns casos, como o da Figura 2 apresentada anteriormente, o candidato precisa demonstrar que decorou a lei palavra por palavra, mas em muitos outros é exigida alguma forma de interpretação ou articulação, como na Figura 4. O que nos chamou a atenção no exemplo da Figura 4 é o discurso que ele carrega a respeito da docência, tema central de nossa discussão. De acordo com o gabarito, todos os três itens estão corretos, o que indica que os profissionais devem ser valorizados (item I), mas também precisam ter seu desempenho avaliado se quiserem usufruir dos benefícios da valorização profissional (item III).

Em outras palavras, a legislação que rege a carreira docente no estado de Minas Gerais já parece ter sido cooptada pelos valores neoliberais mencionados no capítulo anterior,

em que os professores devem ser periodicamente avaliados e bonificados a partir de seu desempenho individual. O que vemos nesse estado é apenas um exemplo de um movimento bem mais amplo que tem transformado as legislações educacionais em espaços que incentivam a competitividade, o individualismo e a responsabilização do professor. Nessa virada de paradigma e também de legislação, “a razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado” (Laval, 2019, p. 68).

Apesar de acharmos que as questões de legislação ocupam um espaço grande demais nas provas, é importante fazer duas ressalvas. A primeira delas é que no tema que categorizamos como *Legislação*, nós incluímos uma gama ampla de questões que tratavam de legislações e normas dos mais diversos tipos e dizem de objetivos diferentes quando encontradas nas provas para professores. Essa generalização do que se encaixa nessa categoria fez com que ela representasse um montante elevado que poderia, na verdade, ser subdividido em outras categorias como legislação educativa, legislação relativa ao funcionalismo público e leis que versam sobre diversos temas amplos, como a violência contra a mulher e o racismo.

Podemos ver um exemplo disso na Figura 5 abaixo, onde o candidato precisa demonstrar seus conhecimentos a respeito da legislação local que rege os servidores públicos de modo geral. Apesar de não estar relacionado diretamente à docência, o conhecimento a respeito dessas leis e regulamentações é de grande importância para o servidor conhecer seus deveres e direitos dentro da unidade da federação em que irá atuar, afinal, o professor concursado é, em primeiro lugar, um servidor público.

Figura 5: Questão da prova objetiva do Distrito Federal.
Acerca do regime jurídico dos servidores públicos civis do Distrito Federal, das autarquias e das fundações públicas distritais, julgue os itens de **29** a **31**.

- 29** O rol de requisitos para investidura em cargo público é taxativo, não sendo possível estabelecer requisitos específicos para a investidura, ainda que por meio de lei.
- 30** A posse inicia a contagem do tempo efetivo de serviço.
- 31** A Administração Pública não poderá conceder licença não remunerada ao servidor em estágio probatório, salvo na hipótese de afastamento para o serviço militar ou para o exercício de mandato eletivo.

Fonte: Instituto QUADRIX (2022)

O que nos leva à segunda ressalva, que é que consideramos sim importante a presença de questões sobre *Legislação* nas provas, isso porque o professor, especialmente o concursado, deve conhecer a lei tanto para garantir seus direitos e de seus alunos quanto para entender seus deveres e limites legais que não deve ultrapassar. Esse conhecimento, mesmo que não pareça tão útil quando pensamos no dia a dia da sala de aula, oferece segurança e respaldo para a atuação desse profissional e pode ajudá-lo a lidar com situações complicadas, como assédio moral, hierarquias desrespeitadas ou, em um exemplo mais grave, alunos que estejam sendo vítimas de abuso e maus tratos.

Outro exemplo que corrobora essa percepção aparece na Figura 6, onde vemos a exigência de uma legislação nacional que assegura direitos aos alunos a partir dos preceitos da sua fé, garantindo educação de qualidade sem discriminação. Ao optar por inserir uma questão como essa na prova, a banca e a rede responsável estão reafirmando seu compromisso com esses valores e demonstrando que buscam candidatos que compartilhem desses valores. Mesmo que seja altamente possível acertar essa questão sem de fato ser um professor que respeita a diversidade religiosa, a presença do tema demarca uma posição importante da rede no que diz respeito aos sentidos de educação e de docência considerados adequados. Esses dois exemplos servem para ilustrar a multiplicidade dos saberes que cercam a docência.

Figura 6: Questão 9 da prova objetiva da Bahia.

Antônio é um jovem que pertence a uma família, cuja religião tem uma data comemorativa em que é vedado ir ao trabalho ou à escola, segundo os preceitos de sua fé. No entanto, uma prova de Língua Portuguesa foi marcada para o mesmo dia da comemoração religiosa. Nesse caso, em concordância com o artigo 7 da LDB,

- (A) caso o aluno pague uma pequena taxa indenizatória, a escola poderá marcar outra data para a realização da prova ou reposição dela.
- (B) o estudante perde a possibilidade de fazer a prova, pois somente um atestado médico poderia justificar sua ausência.
- (C) Antônio tem o direito de fazer uma nova prova, cabendo à escola garantir uma nova data ou alguma forma de reposição.
- (D) Antônio perde o direito de fazer a avaliação, pois crença não é motivo para abonar a falta em provas.
- (E) Antônio consegue o direito de fazer a prova ou alguma reposição apenas se estiver matriculado em uma escola da rede particular de ensino.

Fonte: FCC (2022)

O segundo tema mais predominante é o que chamamos de *Teorias Educacionais*, mas sua presença em 18,3% das questões ainda é pequena quando comparada à de 36,5% da *Legislação*. Nesse tema, incluímos uma multiplicidade de elementos que consideramos como parte da amplitude que compõe o campo teórico da educação, como: teorias da psicologia que pensam a educação, teóricos educacionais reconhecidos no campo, reflexões a respeito da docência e do currículo, etc. Para exemplificar essa categoria, vamos apresentar duas questões encontradas na prova de Roraima, aplicada em 2021.

Figura 7: Questão 13 da prova objetiva do estado de Roraima.

- 13) Sturzenegger (2017) ao descrever o papel da Educação à Distância, cita Paulo Freire: "Freire entendia a tecnologia como uma das "grandes expressões da criatividade humana" e como "a expressão natural do processo criador, em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo" (Freire, 1968a, p. 98). A tecnologia faz "parte do natural desenvolvimento dos seres humanos" (Freire, 1968a, p. 98) e é elemento para a afirmação de uma sociedade (Freire, 1993a). Freire ainda destaca que "o avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana" (Freire, 1984, p. 6), reiterando o que já havia afirmado no livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1968a)." (STURZENEGGER, 2017, p. 75).

Análise as afirmativas abaixo, a partir do trecho acima apresentado:

- I. É necessário haver interatividade e participação entre professores e alunos para a criação de vínculos no intuito de formar estudantes autônomos.
- II. O ensino à distância, por ser visto como instrumento de democratização da educação, pode promover uma sociedade mais justa.
- III. A interação, aos moldes de Paulo Freire, não supõe uma relação dialógica entre professor/aluno.

Assinale a alternativa correta:

- a) Apenas as afirmações I e II estão corretas
- b) Apenas as afirmações I e III estão corretas
- c) Apenas a afirmação I está correta
- d) As afirmações I, II e III estão corretas

Fonte: IBFC (2021)

Figura 8: Questão 15 da prova objetiva do estado de Roraima.

15) A eficácia das estratégias educacionais, é um fator importante para a aquisição de conhecimento. As estratégias englobam técnicas ou métodos que os estudantes utilizam para aprender. Nesse sentido, Boruchovitch e Santos (2011) destacam que: "A aprendizagem escolar encontra-se fortemente associada à utilização eficiente de estratégias de aprendizagem. O anseio de que elas sejam inseparáveis do processo de ensinar e aprender exige um professor que saiba combinar o ensino dos conteúdos com as técnicas, os procedimentos e as estratégias no contexto das situações concretas que encontra (Veiga Simão, 2004b). Teóricos recomendam que o trabalho do professor não seja destinado apenas a proporcionar conhecimentos e a assegurar certos produtos ou resultados da aprendizagem, mas também a fomentar os processos mediante os quais esses produtos podem ser alcançados. (Nogueira, 1999; Pozo, 1996, 1998, 2002)." (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011, p. 287)	Assinale a alternativa <u>incorreta</u> sobre o tema discutido pelos autores, acima, citados: a) As estratégias pressupõem uma sequência de atividades, operações ou planos que devem ser orientados para a consecução das metas de aprendizagem b) As estratégias, para serem qualificadas como adequadas, necessitam que o educador saiba como, quando e por que utilizá-las. Além disso, quando possível, o educador pode modificá-las em função da tarefa c) A nova cultura de aprendizagem exige dos alunos apenas uma mera aquisição de verdades absolutas d) Espera-se que o trabalho do professor não se limite apenas à transmissão de conhecimento. Ele deve incentivar o aluno a utilizar estratégias de aprendizagem
--	---

Fonte: IBFC (2021)

A escolha por utilizar essas duas questões como exemplo se dá por uma série de motivos, sendo o primeiro deles os formatos que são bastante representativos dentre as questões que classificamos como *Teorias Educacionais*. O molde costuma ser um pequeno texto, às vezes elaborado pela banca e às vezes retirado de algum artigo científico ou livro, apresentando um teórico reconhecido, como Freire na Figura 7, ou alguma discussão importante para o campo da educação, como o trabalho do professor na Figura 8. Nesse caso, não vemos um viés tão forte de memorização, como vimos nos casos das questões de *Legislação*, e sim uma associação maior entre a docência e uma erudição baseada no estudo de temas e teorias relevantes para o campo da Educação.

Um segundo motivo para a escolha desses exemplos é a temática que abordam. A questão apresentada na Figura 6 traz como assunto principal a Educação a Distância e a tecnologia na perspectiva de um dos principais pensadores da educação brasileira, Paulo Freire. Chama a atenção a utilização bastante singular da teoria freiriana, normalmente lembrada por suas reflexões relacionadas à dialogicidade do ensino e críticas a uma educação bancária onde “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2018, p. 81). Por outro lado, a escolha da Educação à Distância também chama a atenção, especialmente porque nessa mesma prova temos mais uma que aborda esse mesmo tema. Considerando que a prova foi aplicada em 2021, ou seja, em meio à pandemia de COVID-19, essa escolha parece fazer sentido, já que as escolas estavam enfrentando os dilemas do ensino remoto e os professores também precisavam se adaptar a essa nova realidade.

Já a questão apresentada na Figura 8 aborda a temática das metodologias de ensino, que representa uma parcela significativa dos 18,6% que chamamos de *Teorias Educacionais*, sendo um tópico considerado bastante relevante pelas bancas para o exercício da docência. O que mais chama a atenção é a presença do novo idioma da escola (Laval, 2019) que se baseia em termos mercadológicos utilizados no trecho de apoio através de palavras como aquisição, produto, técnicas, estratégias, etc. Na década de 1980, Paulo Freire já nos alertava sobre os perigos de uma educação bancária, em que o professor oferece algo e o aluno recebe passivamente, mas o que vemos atualmente é uma nova reconfiguração do sistema educativo em que esse aspecto mercadológico da educação tem se tornado cada vez mais latente. Na questão apresentada na Figura 6, podemos observar, através da escolha de palavras, que a educação almejada é aquela baseada nessas lógicas e na já mencionada linguagem da aprendizagem (Biesta, 2021), que tenta diminuir a importância da atuação do professor no processo de aprendizagem.

O último e principal motivo que nos leva a escolher essas duas questões como exemplo é justamente a controvérsia que elas representam quando colocadas quase lado a lado em uma prova de concurso público. O uso de Paulo Freire, primeiro grande crítico da educação bancária, em uma questão e da expressão “aquisição de conhecimentos” na primeira frase de outra, aponta para uma conclusão importante que podemos fazer a partir de nossa análise. A própria construção dessas provas no âmbito das bancas não consegue se organizar em torno de um único e imutável centro para as cadeias de sentidos de educação e de docência desejados.

Na teoria do discurso, o processo de significação se utiliza da lógica da equivalência para alcançar fechamentos provisórios e

só se torna possível se, em um dado momento e em relação a um antagonismo, um dos sentidos se converter em ponto nodal capaz de articular as diferenças de sentidos postas em disputa. Torna-se necessário também que um significante assuma a função de significar o sistema, a totalidade, isto é, em significante capaz de anular as diferenças em disputa. (Oliveira; Lopes, 2011, p. 35)

Dito de outro modo, um particular precisa se universalizar. Nesse processo, o elemento da cadeia que se universaliza provisoriamente perde suas características particulares para ser capaz de aglutinar as demandas plurais da cadeia e representá-la. O que observamos nessas duas questões é um exemplo de como esse último processo ocorre. Ou seja, no momento da elaboração de uma prova de concurso público, diversos interesses interpelam os debates e os próprios elaboradores. Se analisarmos as questões individualmente, como

fizemos acima, fica claro que a prova como um todo não é capaz de apresentar uma essência a respeito do sentido de educação e de docência que buscam, justamente por uma complexa cadeia de equivalências que constitui seu processo de elaboração.

Nesse sentido, a contradição aparente quando observamos esses dois exemplos juntos só reforça a impossibilidade da realização de fechamentos na construção de políticas públicas, mesmo por aquelas elaboradas em um mesmo espaço limitado, no caso, as bancas examinadoras. Por outro lado, também podemos observar o movimento de universalização de um particular porque, no uso de Freire feito pela prova, fica claro que as ideias do pensador foram articuladas de modo a propagar um determinado discurso associado à tecnologia, deixando de lado outros aspectos centrais de sua obra que de fato divergem do que vemos no outro exemplo. De certa forma, mesmo que a contradição ainda fique visível, ela se atenua quando observamos o sentido dado à obra de Freire na questão 13, que não se aparta tanto assim do sentido de docência contido na questão 15. Isso porque “na cadeia de equivalência que se estabelece no sentido da hegemonização de um determinado projeto curricular, sentidos se metamorfoseiam, isto é, entram na cadeia de significação com sentidos distintos do que em outro sistema ou totalidade significam” (Oliveira, Lopes, 2011, p. 35).

De todo modo, a categoria temática *Teorias Educacionais*, assim como a *Legislação*, é marcada por uma grande variedade no que diz respeito à área de concentração do que é exigido e também no formato adotado. Nessa categoria encontramos uma maior variação entre as bancas, com algumas focando, por exemplo, em questões relacionadas à metodologias de ensino, e outras exigindo conhecimentos a respeito de pensadores reconhecidos no campo da Educação e da Psicologia da Educação, como Freire e Vigotsky. Ou seja, nessa subcategoria, os sentidos de docência em disputa ficam mais claros e, caso fôssemos fazer uma análise mais minuciosa de cada uma das provas, poderíamos perceber diferentes (e mesmo contraditórios) perfis de professor desejados em cada prova.

A terceira categoria que mais aparece nas questões objetivas de *Conhecimentos Gerais* é a que chamamos de *Tecnologia e Informática*, representando 10,4% do total. Colocamos nessa categoria questões que tratam diretamente do uso da tecnologia nas escolas ou que versam sobre conhecimentos de informática, como o caso apresentado anteriormente na Figura 3. Mesmo que o percentual seja elevado, essa seção é inexistente na maioria das provas analisadas, enquanto em outras vemos um alto número de questões ligadas a esse tema, demonstrando que a docência é associada a esses saberes em alguns casos e em outros não. Porém, o que nos chama a atenção ao fazer uma análise geral das 14 provas é que o tema da tecnologia tem estado presente mesmo nas demais categorias como forma de orientar

debates mais amplos, como o caso da Figura 5 que classificamos como *Teorias Educacionais* e tem como fio condutor a tecnologia.

Para além do exemplo já apresentado na Figura 3, que trata diretamente de conhecimentos de informática, incluímos também nesta categoria questões similares ao que vemos na Figura 9.

Figura 9: Questão 37 da prova objetiva de Goiás.

No que concerne às tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação, assinale a alternativa correta.

- (A) O uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar é desnecessário.
- (B) As TICs são apenas ferramentas, sem a possibilidade de colaborar para que haja, de fato, uma mudança radical no processo de ensino-aprendizagem.
- (C) As TICs têm um potencial inovador enorme e vieram para enriquecer o espaço educacional e para substituir o professor.
- (D) O processo de apropriação das TICs envolve duas facetas: a tecnológica e a pedagógica.
- (E) É importante diminuir o uso das TICs no espaço educacional, pois a tecnologia atrapalha o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: IADES (2022)

Para refletirmos um pouco mais sobre esse exemplo, é preciso nos apropriarmos de mais uma categoria de análise da Teoria do Discurso, a de exterior constitutivo, para pensarmos o papel dos gabaritos na análise de provas. Na formação das cadeias de equivalência, além da universalização de um particular que perde suas características mais específicas para aglutinar demandas do coletivo, também é preciso existir um elemento que represente um “inimigo comum” a todos os outros componentes da cadeia para que eles se tornem equivalentes apesar de suas diferenças. Esse inimigo em comum é chamado de exterior constitutivo. Em nossa análise, “o exterior constitutivo seria o ‘erro’” (Martins, 2019, p. 47), ou seja, todas as alternativas consideradas incorretas são exterior constitutivo da correta que, na formação discursiva que é a questão, representa a totalidade almejada.

No caso da análise de questões objetivas como essas, cada alternativa é uma totalidade discursiva que conta com um sentido e a análise desse todo é que configura o “erro”. Tomando como exemplo a questão 37, que tem como resposta correta, segundo o gabarito, a letra D, percebemos que o objetivo da questão é afirmar que as TICs são importantes para o

processo de ensino-aprendizagem quando associadas a um planejamento pedagógico. Já na alternativa C, considerada incorreta, encontramos três afirmativas e as duas primeiras poderiam ser consideradas corretas caso as analisássemos individualmente em comparação com o sentido buscado pelo gabarito. Porém, a última afirmativa, que defende a substituição dos professores pelas TICs, vai na direção oposta do que o gabarito propõe como correto ao desconsiderar a importância do caráter pedagógico no uso das TICs. Dessa forma, é possível afirmar que a alternativa C se configura como exterior constitutivo mesmo que duas afirmativas estejam corretas, justamente porque sua totalidade vai na direção contrária ao desejado pela questão.

Chama a atenção que, no caso apresentado, a docência é considerada como parte central do processo de ensino-aprendizagem e não como apenas mais um instrumento, como um livro ou computador, que facilita a aprendizagem do aluno. No crescente processo de instrumentalização do professor, que Biesta (2021) também enxerga como sendo parte da nova linguagem da aprendizagem, o professor deixa de ser aquele que ensina. Apesar de a questão fazer referência ao uso da tecnologia nas escolas, ela não o faz no usual viés neoliberal, em que as ferramentas em si permitem avanços no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, o que a questão faz é reforçar que “o objetivo da educação nunca é que as crianças ou os alunos aprendam, mas que aprendam algo, que aprendam para propósitos específicos e que aprendam isso com alguém” (Biesta, 2021, p. 25). O sentido de docência que prevalece aqui difere de outros exemplos que trouxemos ao longo desta subseção por apostar mais na centralidade desse profissional no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que chama a atenção ao analisarmos essas provas é que, enquanto boa parte delas opera com questões com enunciados pequenos e médios, como nos exemplos vistos até aqui, outras parecem desejar um candidato estratégico e que saiba resolver a prova com atenção apesar do cansaço. A questão apresentada na Figura 10, que serve como exemplo da categoria que chamamos de *Planejamento e Avaliação*, é um exemplo disso. A banca responsável pela prova do estado de Santa Catarina parece buscar duas coisas: primeiro, um candidato que tenha memorizado a função de cada tipo de avaliação mencionada e, em segundo lugar, que saiba lidar com os textos longos e comandos diversos exigidos para que se possa marcar uma das alternativas.

Figura 10: Questão 7 da prova objetiva do estado de Santa Catarina.

A avaliação é, conforme os documentos norteadores da educação brasileira, uma dimensão fundamental do processo educativo e envolve dois grandes movimentos: a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional interna e externa. A respeito da questão dos processos avaliativos na educação básica, relacione a segunda coluna de acordo com a primeira, associando os tipos de avaliação e sua respectiva descrição:

Primeira coluna: descrição

1.É um tipo de avaliação que tem como objetivo compreender/averiguar os conhecimentos prévios dos estudantes.

2.É um tipo de avaliação centrada na compreensão e análise do processo de construção do conhecimento, de forma a se perceber de onde parte cada estudante e os conhecimentos que vai construindo ao longo do processo de ensino e aprendizagem para que o professor possa realizar redirecionamentos e replanejamentos na intenção de melhor colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.

3.É um tipo de avaliação que tem como objetivo mensurar as habilidades e competências desenvolvidas pelo estudante ao final de uma dada etapa do processo educativo (bimestre, trimestre, semestre etc.), podendo o seu resultado servir de comparação com períodos anteriores e, sobretudo, permitindo que se perceba o quanto o estudante se aproximou ou não dos objetivos de aprendizagem planejados para aquele ciclo de aprendizagem, ou, ainda, se os superou.

4.É um tipo de avaliação que fornece elementos para a formulação e o monitoramento de políticas públicas, bem como o redirecionamento de práticas pedagógicas no âmbito de uma turma, uma unidade escolar, um município ou toda uma região.

5.É um tipo de avaliação que envolve o processo contínuo por meio do qual a Unidade Escolar busca se autoavaliar, conhecer a sua própria realidade, refletir e se comprometer junto à comunidade. A partir dela, são elaborados planos de ação que possam promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Segunda coluna: tipo de avaliação

☐ Avaliação institucional externa.

☐ Avaliação institucional interna.

☐ Avaliação formativa.

☐ Avaliação diagnóstica.

☐ Avaliação somativa.

Assinale a alternativa que apresenta a correta associação entre as colunas:

(A) 1 – 4 – 2 – 5 – 3.

(B) 3 – 2 – 4 – 1 – 5.

(C) 4 – 5 – 2 – 1 – 3.

(D) 2 – 1 – 3 – 4 – 5.

(E) 4 – 3 – 1 – 5 – 2.

Fonte: FURB (2024)

A categoria *Planejamento e Avaliação* aparece em várias das provas, exigindo do candidato conhecimentos teóricos a respeito desses campos, como visto na Figura 10, mas, em outros casos, as questões direcionam essas discussões para a prática docente, já que esses dois movimentos são constituintes dela. O que nos incomoda ao analisar a questão presente na Figura 10 é que, ao optar por um estilo de questão baseado na memorização e na estratégia, “seleciona pessoas que não são nem os melhores profissionais experimentados nem os melhores egressos do sistema de ensino. São recrutados aqueles que têm mais sucesso na realização de provas de certames” (Fontainha et al., 2015, 691). Além disso, não coloca o candidato na posição de refletir sobre avaliação e o papel dela no processo de ensino-aprendizagem por focar apenas no “conteúdo” do que é produzido pelo campo da Avaliação.

A quinta categoria mais recorrente é a que nomeamos de *Cultura e Organização Escolar* e engloba questões que tratam de temas referentes à gestão escolar, às relações e normas que a regem e também a questões relativas ao dia a dia da instituição. Como exemplo, apresentamos a Figura 11, que traz uma questão a respeito da gestão escolar, com enfoque na importância de seu aspecto democrático e coletivo.

Figura 11: Questão 39 da prova objetiva do estado do Amapá.

A gestão escolar, comprometida com uma educação de qualidade, exige o envolvimento e a participação da comunidade nos processos de planejamento e avaliação dos resultados alcançados, ao mesmo tempo que descentraliza as tomadas de decisão e divide responsabilidades, com intuito de envolver todos os segmentos interessados na construção coletiva das propostas de educação.

A partir do texto, analise as afirmativas a seguir a respeito da relação entre gestão escolar e compromisso com a qualidade de ensino.

- I. A verticalização da gestão escolar é uma medida administrativa que agiliza a tomada de decisão para atender com eficiência todos os envolvidos na escola.
- II. O engajamento de todos os setores na elaboração do projeto político-pedagógico, fortalece a autonomia da escola e o compromisso com a qualidade do aprendizado.
- III. A gestão democrática da escola favorece a socialização de saberes e a interação comunitária fomentando a participação coletiva para a definição da identidade da escola.

Está correto o que se afirma em:

- (A) II, apenas.
- (B) I e II, apenas
- (C) II e III, apenas
- (D) I e III, apenas
- (E) I, II e III.

Fonte: FGV (2022)

Na maior parte das questões da categoria *Cultura e Organização Escolar*, é exigido do candidato saberes similares aos do exemplo, apontando para um sentido de docência que compreende, como afirma Caimi (2015, p. 116), que as ações de um professor se dão em um contexto institucional em que

Internamente, incidem as relações de poder vivenciadas pelo conjunto de atores da comunidade escolar (pais, gestores, funcionários, professores, alunos), ao passo que externamente o trabalho do professor é impactado pelas políticas educacionais e curriculares, pelos agentes de governo, pelas demandas da sociedade em cada época, pelo mercado editorial de produção de materiais escolares e, até mesmo, pela tradição.

O tema *Cidadania e Direitos Humanos* abrange questões a respeito da Declaração dos Direitos Humanos e de outras legislações que versam sobre igualdade e também que tratam dos valores da democracia, da ética e da vida cidadã. Os 7,1% do total analisado que fazem parte desse tema são talvez o que consideramos mais potentes por trazerem para o processo de seleção de professores aspectos relacionados ao respeito e inclusão das diferenças no espaço escolar e na sociedade como um todo. Foi por essa razão que, mesmo que algumas dessas questões tratem de leis, optamos por abrir uma outra categoria temática, entendendo

que as legislações não são o centro dessas questões, e sim as pautas trazidas para o debate. Na Figura 12, temos um exemplo de como essa temática foi encontrada nas provas.

Figura 12: Questão 11 da prova objetiva do estado do Pará.

“Pedrinho brinca de comidinha durante um momento de recreação na escola. A professora da classe se preocupa. Este menino estava sendo desvirtuado e, certamente, ia acabar ‘virando’ gay. O garoto, questionado sobre o porquê gostava tanto de brincar de cozinha, responde: ‘é porque eu quero ser chapeiro igual ao meu pai. O papai trabalha na chapa da padaria. Ele faz cada bife, professora!’ Apesar do nome fictício, o caso entre a professora e Pedrinho é real e ele se repete em outras escolas enquanto você lê esta matéria.”

O olhar de preconceito de nossa sociedade está à espreita em todos os cantos, e as instituições de ensino nem sempre escapam dessa afirmação: 99,3% das pessoas em ambiente escolar são preconceituosas, segundo pesquisa da Fipe (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), em parceria com o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). No exemplo, a preocupação da professora pode ser considerada:

- A) Discriminação homofóbica.
- B) Preconceito de gênero e de classe.
- C) Preconceito de gênero e de orientação sexual.
- D) Discriminação de orientação sexual e profissional.

Fonte: CONSULPLAN (2018)

Além das questões que tratam diretamente da Declaração, muitas das que integram essa categoria se referem ao respeito à diferença, trazendo dimensões axiológicas como combate ao racismo, à violência de gênero, ao *bullying*, etc. O exemplo da Figura 12 chama a atenção por trazer a temática do preconceito de gênero e de orientação sexual, especialmente pelo apagamento que essa temática sofre em documentos curriculares como a BNCC. Fazemos uma defesa de questões como essa nas provas para professores, primeiro porque professores se deparam com essas diferenças em sala de aula constantemente e devem ser capazes de lidar com situações como a exemplificada pela questão de forma a respeitar e proteger os direitos humanos. E, em segundo lugar, porque

a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas. (Candau, 2012, p. 721)

O tema dos *Documentos Curriculares* é um dos que menos aparecem, representando apenas 6,6% do total analisado. Essas questões tratam diretamente de documentos, sejam nacionais ou estaduais, que representam as políticas curriculares oficiais, como a BNCC. Na maioria dos casos, encontramos uma similaridade à categoria da *Legislação*, com a presença forte de uma lógica da memorização dos documentos e de suas determinações, como vemos na Figura 13. Nessa questão, que tem como gabarito a letra B, o candidato precisa conhecer

um aspecto objetivo da BNCC, a função da parte diversificada, mas também reforça a importância dos aspectos regionais no currículo escolar.

Figura 13: Questão 10 da prova objetiva do estado da Bahia.

A parte diversificada do currículo se constitui como dimensão que enriquece e complementa a base nacional comum. Assim, podem compor a parte diversificada do currículo do Estado da Bahia

- (A) regras gramaticais e o fortalecimento da língua portuguesa.
- (B) aspectos regionais e locais representativos da sociedade e da cultura baiana.
- (C) aspectos da cultura corporal e esportiva para a cidadania.
- (D) conhecimentos de matemática aplicada às ciências da natureza.
- (E) aspectos da arte e religião na formação do país.

Fonte: FCC (2022)

Concordamos com Shulman (1986) quando ele afirma que um dos principais elementos que interpelam os saberes docentes são os materiais usados pelo professor, incluindo os documentos curriculares, por isso a presença mínima desta nos chama a atenção. Especialmente na postura teórica que adotamos em relação ao currículo

como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente. (Lopes, Macedo, 2011, p. 42)

Em outras palavras, enxergamos o currículo como algo além do prescrito por documentos, ou seja, como um processo marcado pela autoria do professor e pela especificidade do contexto de leitura do documento. Desse modo, é de grande importância que o professor conheça o documento, não de forma a reproduzi-lo como uma receita, mas para se apropriar dele de forma a produzir um currículo.

Por fim, o último tema nomeado é o de *Outros*, que abrange questões que não se encaixaram em nenhum dos outros temas, envolvendo assuntos como modalidades educacionais, história da educação, relação professor-aluno, etc.

Desse modo, o que parece prevalecer a partir da análise das questões de *Conhecimentos Gerais* é ainda uma grande valorização da memorização pela predominância das questões de *Legislação e Teorias Educacionais* embasadas por esse viés avaliativo, sendo esse fator parte da configuração da política avaliativa dos concursos na qual estamos apostando. Por outro lado, há também uma grande diversidade de outros temas sendo tratados que trazem sentidos de docência potentes e associados à defesa dos Direitos Humanos. O que

fica claro é a multiplicidade de saberes que se demandam a um professor. Ou seja, esses sentidos ainda podem e devem ser disputados no campo do político de forma a construir outras políticas de avaliação e seleção de professores. Partimos agora para a análise das demais categorias criadas.

2.1.2 Língua Portuguesa e Matemática

Mesmo que também sejam aplicadas para todos os candidatos, optamos por categorizar separadamente os casos de *Língua Portuguesa*, *Raciocínio Lógico* e *História e Geografia Local* devido à diferença do peso na pontuação que elas costumam receber, o que impossibilitaria uma junção matemática coerente com a categoria de *Conhecimentos Gerais*. Como foi possível observar no Gráfico 5, essas três categorias aparecem com menor frequência e com um peso baixo na pontuação quando comparamos com a categoria dos *Conhecimentos Específicos* e dos *Conhecimentos Gerais*. Além disso, é importante considerá-las separadamente porque a presença e ausência delas trazem alguns indicativos importantes sobre o perfil buscado pelos editais.

A categoria que chamamos de *Língua Portuguesa* é a mais frequente dentre essas três e aparece em metade das provas. O que costuma ser exigido nessas questões é a interpretação de texto e conhecimentos gramaticais e semânticos do português. A presença dessa categoria aponta para um interesse de garantir que os professores da rede sejam versados na forma culta da língua e que tenham boa capacidade de leitura e de interpretação textual. Ao mesmo tempo, é possível questionar a necessidade de buscar professores que saibam elementos tão específicos, como o exigido na questão apresentada na Figura 14.

Figura 14: Questão 6 da prova objetiva do estado do Tocantins.

Verbos abundantes são aqueles que possuem duas ou mais formas equivalentes

Assinale a opção que só apresenta verbos abundantes do particípio.

- (A) aceitar – entregar – matar.
- (B) entregar – trabalhar – enxugar.
- (C) expressar – falar – comprar.
- (D) alugar – premiar – soltar.
- (E) expulsar – isentar – saltar.

Fonte: FGV (2023)

A interpretação textual também pode ser avaliada, por exemplo, a partir das demais categorias da prova objetiva, enquanto a questão gramatical do domínio da norma culta pode ser observada através das provas discursivas. Nessa lógica, elaborar diversas questões específicas de *Língua Portuguesa* não parece tão relevante quanto a avaliação da interpretação e dos domínios da norma culta através dos demais elementos que conversam mais diretamente com a docência.

Já a categoria que nomeamos de *Matemática* aparece em apenas duas provas, ambas elaboradas pela banca FGV¹⁹, e engloba questões de matemática, raciocínio lógico e estatística, como exemplificado pela Figura 15.

Figura 15: Questão 12 da prova objetiva do estado de Minas Gerais.

Em um cesto havia bananas de 3 tipos diferentes. Metade dessas bananas eram banana-prata. Trinta por cento do total de bananas eram bananas-d'água. O restante das bananas no cesto eram bananas-ouro.

Foram retiradas do cesto 5 bananas: 1 banana-d'água, 2 bananas-prata e 2 bananas-ouro.

Após as retiradas, 16% das bananas que restaram no cesto eram bananas-ouro.

A quantidade original de bananas no cesto era igual a

- (A) 30.
- (B) 40.
- (C) 50.
- (D) 60.

Fonte: FGV (2023)

Nesse caso, a categoria aponta para um interesse bastante pontual dessa banca em efetivar professores com bons conhecimentos matemáticos. Dentre as categorias analisadas, essa nos parece a menos presente no dia a dia de um professor, especialmente quando são cobrados temas como geometria e análise combinatória. Porém, questões que englobam estatística ou porcentagem, como o exemplo acima, podem ter alguma relação com o dia a dia docente, especialmente com o crescimento da plataformização e das avaliações externas.

2.1.3 História e Geografia Local

¹⁹ Foi localizada uma questão que incluímos na categoria Matemática na prova de Roraima, mas ela aparece isoladamente em meio a uma seção dedicada à Tecnologia e Informática, por isso ainda acreditamos que as provas de Matemática são um interesse pontual da banca FGV.

Por fim, a categoria de *História e Geografia Local* aparece em quatro das provas analisadas e aponta para uma preocupação em selecionar professores que tenham um conhecimento específico a respeito do local onde pretendem lecionar, independentemente da disciplina que irão ministrar. Chama a atenção que a maior parte dos estados não considera que isso seja relevante no momento da seleção dos professores que atuarão na rede, o que, especialmente no caso da História, pode se apresentar como uma problemática que distancia professores da “realidade” que irão encontrar nas escolas.

De todo modo, apostamos em um sentido de docência “que pensa a realidade e a historicidade dos antepassados daqueles sujeitos históricos que formam essa região, vai contribuir no desenvolvimento dos discentes das escolas públicas a se pensarem também como sujeitos produtores de conhecimento” (Costa; Pereira; Silva, 2024, p. 110). Ou seja, independentemente da área de atuação do candidato, é importante que o contexto histórico e geográfico do lugar em que ele pretende se inserir profissionalmente componha seus saberes, porque, como já pontuamos através de Caimi (2015) e Shulman (1986), o professor precisa conhecer o aluno e a comunidade escolar em que irá se inserir. Como exemplo dessa categoria, trazemos a questão apresentada na Figura 16.

Figura 16: Questão 10 da prova objetiva do estado de Sergipe.

O texto “A tupimania na historiografia sergipana critica o equívoco entre os sergipanos de se generalizar o Tupi como se fosse o único grupo indígena que habitou o estado. Outro engano semelhante, a jesuitomania, ou seja, a crença de que a ordem jesuíta foi a única a atuar na catequese dos índios.” (SANTANA, Pedro Aberlado de. *A resistência dos índios sergipanos no século XIX*. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. n 40, 2010, p. 31)

Uma ordem religiosa que também atuou no território, onde atualmente é o estado de Sergipe, bem como outra família indígena que ali vivia são, respectivamente:

- A) Carmelitas e Kaxinawá.
- B) Agostinianos e Ticuna.
- C) Capuchinhos e Kiriri.
- D) Beneditinos e Kayapó.
- E) Franciscanos e Yanomami.

Fonte: FUNCAB (2012)

Escolhemos essa questão justamente por ela dar conta de aspectos históricos do estado de Sergipe, demonstrando a importância do conhecimento histórico local para algumas bancas e redes, independentemente da área de atuação do candidato. Podemos observar, em

primeiro lugar, uma valorização da herança e da presença indígena no estado em questão. Por outro lado, isso é feito a partir de uma lógica que chamamos anteriormente de “conteudista”, ou seja, que exige a memorização de informações específicas como se elas dessem conta de representar o domínio que determinada pessoa tem sobre um tema. Em nossa análise, a abordagem da temática em questão poderia ser feita de formas muito mais complexas e que exigissem reflexão por parte do candidato, mesmo a partir do texto de apoio já apresentado na questão.

Uma coisa que chama a atenção é que, no geral, são estados do Norte e Nordeste do país que contam com seções específicas para a *História e a Geografia Local*, provavelmente por serem regiões constantemente negligenciadas nas narrativas nacionais onde, no geral, “a História do município e do estado do Rio de Janeiro confunde-se com a História nacional” (Costa, 2016, p. 268). Dessa forma, a inserção de questões bastante específicas como a apresentada na Figura 16 pode servir como ferramenta de exclusão daqueles candidatos que não buscaram se preparar para aquela prova em específico e apostaram na lógica “concurseira” de estudos onde “os certames recrutam os mais habilitados, competentes e aptos a fazê-los” (Fontainha et al., 2015, p. 682) e não os mais aptos e competentes para o exercício daquele cargo específico.

Por fim, criamos a categoria dos *Conhecimentos Específicos* para nos referirmos às questões aplicadas separadamente para o candidato de acordo com a área do conhecimento que leciona. As questões têm seus conteúdos relacionados à disciplina de referência que, em nosso caso, é a História, e serão apresentadas de forma mais sistemática no último capítulo. Como podemos notar a partir do Gráfico 5, com exceção do estado do Paraná, os *Conhecimentos Específicos* costumam compor mais de 50% da pontuação das provas objetivas, independentemente do número de outras seções existentes na prova. Isso aponta para uma valorização maior dos saberes específicos da disciplina em relação aos saberes relacionados ao campo da educação, já nos levando a vislumbrar que nos editais analisados prevalece um sentido de docência onde os saberes da ciência de referência são considerados mais importantes.

Sendo assim, é possível concluir a partir desta seção que na política avaliativa que buscamos caracterizar, as provas objetivas apresentam a maior relevância na pontuação do candidato, mas estas ainda apostam bastante em um sentido de memorização e relacionamento aquisicionista com o conhecimento. Na categoria que mais pontua, *Conhecimentos Específicos*, encontramos, como iremos apresentar, questões que priorizam a memorização de aspectos muitas vezes extremamente detalhistas e aleatórios da

Historiografia. Além disso, a segunda categoria que mais pontua é a de *Conhecimentos Gerais* e o tema que mais aparece é o da *Legislação* que, como vimos, também aposta na lógica da memorização.

Por outro lado, ao realizar a análise das questões de *Conhecimentos Gerais*, foi possível perceber uma grande variedade de temas e de formas de se relacionar com o conhecimento sendo exigidas. Mesmo que em segundo plano, existem nessas provas outras formas de pensar a docência. Desse modo, percebemos que o que as bancas e redes compreendem como saberes necessários para a docência está em disputa e que formas mais plurais de concebê-los se fazem presentes, mais em algumas provas e menos em outras.

2.2 PROVAS DE TÍTULO: A VALORIZAÇÃO DA TITULAÇÃO E A SUBVALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Como apresentado pelo Gráfico 2, concluímos a partir da análise dos editais disponíveis que 26 dos 27 concursos realizados contaram com as chamadas Provas de Título, ou seja, elas aparecem em basicamente todos os 14 casos específicos analisados (com exceção do Amapá). A presença quase unânime desse instrumento avaliativo não se dá por acaso considerando que no já mencionado Artigo 67 da LDB está posto que uma das formas de valorização docente é o “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (Brasil, 1996). Esse artigo é um dos poucos elementos da legislação em vigor que de alguma forma regulamenta os instrumentos que devem ser adotados pelas provas de concurso público, o que faz com que as provas de títulos sejam uma das principais características da política avaliativa em concursos públicos que estamos caracterizando.

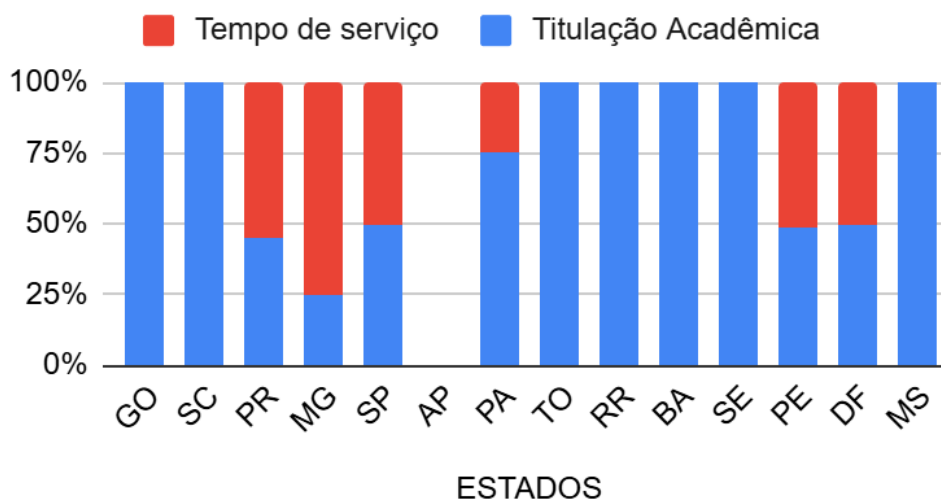
Essa etapa nos processos seletivos costuma ter caráter exclusivamente classificatório, ou seja, não elimina os candidatos que não possuem títulos, mas oferece pontos, que podem melhorar a classificação dos candidatos a partir de sua formação continuada e, em alguns casos, de sua experiência profissional. Apesar de não ser eliminatória, essa etapa dos concursos costuma ser a responsável por fazer com que os candidatos que tiveram boas pontuações nas provas objetivas e discursivas, mas que não possuem experiência ou títulos acadêmicos, caiam de posição. Em concursos com poucas vagas, a prova de títulos pode ser o elemento que desempata candidatos com pontuações iguais, marcando a diferença entre os que serão convocados e os que não serão.

Dessa forma, o objetivo das provas de título é priorizar outros elementos no momento da seleção que não sejam apenas relacionados ao domínio dos conhecimentos privilegiados

nas provas objetivas. Podemos dizer então que são importantes para diversificarem o processo avaliativo e considerarem outros saberes docentes que escapam do proposto nos outros métodos de avaliação do edital. Porém, é importante lembrar do Gráfico 3 que nos mostrou que, apesar de muito frequentes, as provas de títulos não costumam representar um percentual elevado da pontuação, o que não significa que esses poucos pontos de vantagem não possam fazer a diferença entre a convocação ou não de determinado candidato.

O Gráfico 6 representa o percentual de pontuação que as provas de títulos apresentaram para as duas categorias que identificamos como relevantes na análise dos 14 editais: *Titulação Acadêmica* e *Tempo de Serviço*. Utilizamos a categoria *Titulação Acadêmica* para nos referirmos à pontuação conferida a certificados de pós-graduação, seja *stricto sensu* ou *lato sensu*, ou a outros tipos de cursos e participações em eventos acadêmicos, sendo esses últimos dois exemplos bem mais raros de serem encontrados como fonte de pontuação nos editais. Já a categoria *Tempo de Serviço* utilizamos para a pontuação recebida pelo tempo de serviço atuando como professor ou, até mesmo, como outro profissional da área da educação em alguns dos casos encontrados.

Gráfico 7 - Distribuição da pontuação nas provas de título por estado.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No Gráfico 6, é possível perceber uma enorme predominância da titulação acadêmica, estando ela presente em todas as provas de títulos encontradas. Observamos, então, uma política avaliativa que tem valorizado mais a educação formal e seus saberes do que aqueles associados à prática docente. Segundo levantamento realizado pela ONG *Todos Pela*

Educação com o objetivo de analisar os concursos públicos para professores de Língua Portuguesa e Matemática nos estados e capitais brasileiras nos últimos dez anos,

Diversos estudos indicam que não há evidências de que a titulação acadêmica dos professores tenha um impacto positivo direto na aprendizagem dos alunos (Clotfelter et al., 2007a, 2010; Aronson et al., 2007; Coenen et al., 2018; Rockoff et al., 2011). (Todos Pela Educação, 2024, p. 26)

Ou seja, de acordo com diversas pesquisas feitas no campo, ainda não foram encontradas evidências de que há uma melhora significativa para os alunos quando seu professor possui pós-graduação. Ainda assim, consideramos que a formação é uma etapa importante para a docência e não a descartamos como forma potente de classificar os candidatos, mas vemos como importante considerar as áreas de pós-graduação pontuadas dentro desses editais.

Quando falamos de uma pós-graduação na área da ciência de referência, a relação com a docência pode ser muito distante, como, por exemplo, um mestrado em História que, no geral, se debruça apenas sobre elementos relativos à historiografia e à pesquisa histórica. Por outro lado, quando consideramos um mestrado em Educação, podemos imaginar articulações mais vantajosas para um professor, mesmo que o objetivo dessa pós-graduação ainda seja a formação de um pesquisador acadêmico, porque, ao longo do curso, ele entrará em contato com diversas discussões que atravessam o fazer docente, como currículo, avaliação, políticas públicas, teorias educacionais, etc.

Partindo desse pressuposto, retornamos aos editais para analisar quais tipos de pós-graduação são pontuados e encontramos que em 5 deles não há nenhuma especificação feita a respeito disso, ou seja, seriam pontuados títulos em qualquer área do conhecimento. Em três casos, vemos uma pontuação igual para pós-graduação em Educação ou em História. Em outros 2 casos, o texto fica ambíguo ao dizer que serão considerados os títulos na área de atuação do candidato, abrindo espaço tanto para os pós-graduados em História como os pós-graduados em Educação, já que a área de atuação é como *professor* de *História*. Vemos então que, na maioria dos editais, o título é considerado apenas pelo título ou, em outras palavras, não parece haver uma preocupação com a adequação e funcionalidade dessa titulação para o cargo pleiteado.

Por fim, existem 2 casos que chamam a atenção: o de Roraima, que pontua mais a pós-graduação em História do que a em Educação; e o de Santa Catarina, que pontua apenas se a pós-graduação for na área da História. Nesses casos, observamos claramente uma

hierarquização em que os saberes oriundos da disciplina específica são considerados mais importantes que os demais, reforçando o que Plá chama de ilusão disciplinar que “sustenta que o ensino de História se fundamenta no método do historiador e no saber produzido por este, de modo a justificar sua inserção, enquanto saber sábio, nos planejamentos e programas de estudo” (Plá, 2024, p. 9). De acordo com o autor, as consequências disso são a negação de outros saberes docentes e também de outras formas de conhecimento histórico que circulam a sala de aula e que não têm como fonte a historiografia (Plá, 2024).

Ainda nesse tópico, vale questionar o próprio objetivo da pontuação para pós-graduações acadêmicas, seja em Educação ou em História, porque diz respeito à formação de pesquisadores e de professores da educação superior. No caso da pós-graduação em História, o enfoque é na pesquisa historiográfica que se debruça sobre fontes históricas em busca de responder perguntas sobre o passado. Já no caso da pós-graduação em Educação, as pesquisas são voltadas para uma compreensão mais ampla seja de aspectos teóricos ou metodológicos dos processos de ensino-aprendizagem ou da análise de políticas públicas que configuram o campo educacional, pesquisando a partir das mais diversas fontes e partindo de fontes e temas múltiplos.

Ou seja, nenhuma dessas duas áreas têm como enfoque de pesquisa e formação profissional a educação básica, mesmo que no campo da Educação essa conexão seja muito mais comum devido a possibilidade de se pensar aspectos das escolas como fonte de pesquisa. Se o objetivo das provas de concursos públicos é selecionar professores da educação básica, que atuam em um espaço e a partir de lógicas muito distantes da docência no ensino superior e da pesquisa acadêmica, por que os mestrados e doutorados acadêmicos são os mais pontuados?

Poderíamos sugerir, por exemplo, que uma forma de lidar com essa aparente desconexão, seria oferecer pontuações mais elevadas não para as pós-graduações em História ou em Educação, mas sim em Ensino de História. Isso porque, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) “tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica” (Regimento Geral do Prof. História, art. 1º). Isso significa que essa pós-graduação apresenta como diferencial o foco na docência e a reflexão sobre suas experiências práticas com o objetivo direto de melhorar a qualidade da Educação Básica, diferindo das pós-graduações comuns que têm como objetivo principal a pesquisa e o ensino superior. Vale mencionar que o ProfHistória não está previsto abertamente em nenhum dos

editais analisados, mesmo existindo desde 2014 e tendo formado quase 2 mil mestres em sua primeira década de existência²⁰.

Porém, o ProfHistória tem sofrido algumas críticas que apontam que, mesmo em um programa voltado para pensar o ensino de História, a prática docente aparece muitas das vezes como “aplicação” do que é pensado na academia com uma subalternização de reflexões do campo do Ensino de História (Bomfim; Araújo, 2023). Isso nos leva a reafirmar nossa aposta inicial de que é impossível dizer de forma final que um ou outro programa de pós-graduação é mais ou menos importante para a formação continuada de professores, até porque muitos outros elementos atravessam a pós-graduação (eventos, disciplinas, tema de pesquisa) que podem aumentar ou diminuir sua relação com a docência.

Além da *Titulação Acadêmica*, cinco dos editais analisados contaram também com pontuação para *Tempo de Serviço*, ou seja, o período de experiência que o candidato possui atuando no cargo que busca alcançar ao fim do processo seletivo. Nesses casos, vemos uma associação entre docência e sua atuação prática ao classificar melhor aqueles candidatos com mais tempo de profissão. Consideramos, como Tardif, que os saberes docentes são temporais e profundamente influenciados pela prática profissional, formando “um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (Tardif, 2000, p. 14). Por esse ponto de vista, então, podemos notar um aspecto positivo da elevação de pontos daqueles candidatos que já possuem mais desses saberes experimentais relacionados ao dia a dia da sala de aula e que são muito necessários para uma boa condução do ensino.

Ao mesmo tempo, no senso comum, “existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência” (Larrosa, 2002, p. 23). A valorização exclusiva da experiência profissional nas provas de títulos poderia corroborar com essa ideia, mas o Gráfico 6 nos mostra que em nenhum dos 5 casos em que a categoria de *Tempo de Serviço* é considerada ela é a única forma de obter pontuação. Pelo contrário, vemos nesses casos um bom equilíbrio entre os saberes valorizados dentro da prova de títulos.

Nos concursos em que vemos ambos os aspectos sendo valorizados, há um entendimento por parte desses editais de que um professor adequado para aquela rede de ensino deve dominar tanto os saberes acadêmicos como aqueles que se apropriou no dia a dia

²⁰ Fonte:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/profhistoria-completa-10-anos-com-quase-2-mil-titulados-e-doutorado>. Acesso em: 26 de maio de 2026.

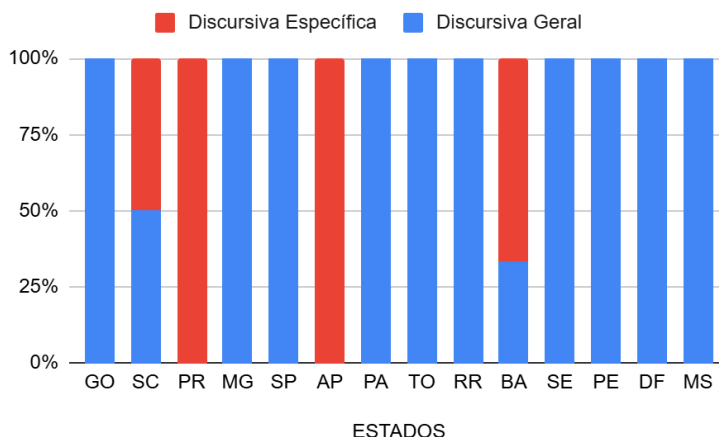
da sala de aula, operando na interseção entre ambos para melhorar sua prática docente. Isso, porém, como nos demais instrumentos avaliativos, não é garantia de selecionarmos bons professores que possuem boas práticas de docência e uma ética profissional consolidada, já que é possível passar décadas sendo um professor desinteressado em melhorar sua prática, antiético e/ou operando com lógicas extremamente conservadoras do que é educação. Selecionar um professor com mais anos de experiência não é equivalente a selecionar um professor mais adequado de acordo com os objetivos de determinada rede e nem selecionar um professor iniciante significa selecionar um professor despreparado, já que esses são elementos praticamente impossíveis de serem capturados por qualquer avaliação.

Apostamos na ideia de que nenhuma etapa individualmente é suficiente para avaliar os saberes docentes porque, em sua enorme multiplicidade, eles demandam uma variedade de formas de avaliação para dar conta de selecionar os mais preparados nos diversos aspectos necessários para o exercício da docência. Por isso, não defendemos aqui a eliminação das provas de títulos, mas sim uma ampliação do que elas consideram como válido para a pontuação, de forma a escapar de uma visão que privilegia o saber acadêmico e não considera válido a experiência profissional, entendendo sempre as limitações avaliativas de cada um desses critérios.

2.3 PROVA DISCURSIVA: ESPAÇOS DE HETEROGENEIDADE NA POLÍTICA AVALIATIVA DOS CONCURSOS PÚBLICOS

As provas discursivas foram utilizadas como critério para nosso recorte de 14 editais; por isso, estão presentes em todas as amostras analisadas. Assim como no caso das provas objetivas, estaremos utilizando as categorias de questões *Discursivas Gerais*, para as aplicadas a todos os candidatos independentemente da área do conhecimento, e *Discursivas Específicas*, para as aplicadas de acordo com o cargo específico pleiteado. O Gráfico 8 apresenta os dados coletados de forma a demonstrar quais categorias de provas discursivas aparecem em cada edital e a pontuação conferida a elas.

Gráfico 8 - Distribuição da pontuação nas provas discursivas por estado.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Há uma clara predominância das provas *Discursivas Gerais*, tendo apenas quatro casos em que as *Discursivas Específicas* aparecem. Uma das razões que pode explicar essa característica que têm configurado o que estamos caracterizando como política avaliativa dos concursos públicos, diz respeito aos aspectos econômicos. Como já pontuamos, as provas discursivas apresentam um custo muito mais elevado de correção, já que, pelo menos no momento, ainda não se tem notícias de que estejam sendo corrigidas por computadores ou inteligências artificiais. Dessa forma, as bancas precisam investir na contratação de corretores capacitados para avaliar tanto o uso adequado da língua portuguesa e domínio da estrutura textual proposta quanto o tema da questão. Ou seja, ao criar uma série de provas diferentes, as bancas têm provavelmente que encontrar especialistas das diversas áreas de conhecimento tanto para a elaboração das questões como para sua correção.

Assim como fizemos na seção dedicada às provas objetivas, nos debruçamos aqui apenas sobre as questões *Discursivas Gerais*, deixando a análise das *Discursivas Específicas* para o próximo capítulo. Foram reunidas nove questões dentro desta categoria, sendo que oito tinham como objetivo a construção de uma redação e uma buscava a resposta de algumas perguntas. Em alguns casos, a redação deveria também responder a algumas questões específicas dentro do texto a ser elaborado pelo candidato. Dentre essas oito, seis solicitaram que o candidato escrevesse uma redação no formato dissertativo-argumentativo e as demais solicitaram um texto exclusivamente dissertativo, mostrando que a maioria das bancas se

interessa mais em avaliar a capacidade de elaborar críticas somada à de dissertar sobre um determinado tema.

Em relação às temáticas abordadas, encontramos uma predominância de questões envolvendo temas relacionados à identidade e diferença, que veremos que também predominam nas questões discursivas específicas. Especialmente tratando-se da História, essa discussão apresenta grande relevância porque defendemos que a questão da diferença e do “Outro” são incontornáveis para o Ensino de História (Gabriel, 2013). Em alguns casos, a proposta de discussão se dá na área da Educação, mas em outros não, o que nos diz que algumas bancas consideram esse tópico tão importante que o professor precisa saber dissertar sobre ele mesmo que de maneira desassociada à sua área específica de trabalho, algo similar ao que vimos no tema de *Direitos Humanos e Cidadania* nas provas objetivas. Dessa forma, essa temática tem se tornado um tema transversal que interpela mais a própria cultura escolar e não apenas as aulas de História. A questão da prova de São Paulo é um exemplo de utilização da discussão da diferença associada à educação, como mostrado na Figura 17, relacionando uma discussão hipotética entre dois professores ao que o documento curricular do estado propõe a respeito da equidade.

Figura 17 - Prova discursiva de São Paulo.

Em uma escola estadual de São Paulo, um grupo de professores discute a adoção de novas metodologias de ensino e aprendizagem. Todos concordam que o princípio da equidade, presente no Currículo Paulista, é fundamental na consideração dos métodos a serem adotados. Porém, dois professores, Paula e Samuel, discordaram quanto à aplicação desse conceito.

Por um lado, Paula alega que, independentemente da metodologia adotada, é necessário que haja uma flexibilidade para favorecer o protagonismo de cada estudante, em função de suas especificidades. Por isso, pode haver turmas ou grupos de alunos que funcionem melhor com um ou outro método.

Por outro, Samuel evoca o mesmo termo da equidade para afirmar que todos os alunos devem estar submetidos a um mesmo método de ensino-aprendizagem. Para ele, o modo mais justo de estabelecer um sistema avaliativo equitativo é analisar o desempenho dos estudantes a partir de conteúdos, materiais didáticos e técnicas pedagógicas em comum.

QUESTÃO 1

Com base na situação descrita, responda:

- a) Qual dos dois professores expressa a compreensão de equidade proposta no Currículo Paulista?
- b) Justifique sua resposta, apresentando a perspectiva do Currículo Paulista sobre equidade.

Fonte: VUNESP (2023).

Entendemos que as categorias de identidade e diferença “não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (Silva, T., 2014, p. 78). Por isso, parece-nos interessante a discussão proposta aos candidatos de relacionar as

diferenças entre os alunos a uma discussão de políticas curriculares, apontando para o reconhecimento de que essas diferenças se tornam mais ou menos latentes e/ou problemáticas a depender das seleções didático-pedagógicas dos docentes. Além disso, a questão avalia se o candidato conhece o documento curricular local de maneira aprofundada, ou seja, não apenas decorou trechos de maneira mecânica, mas se apropriou e é capaz de explorar o que o documento apresenta. Esse elemento também aponta para um interesse por parte da rede de selecionar um profissional que se adeque aos seus valores e à sua legislação curricular vigente.

Já em outros casos, como o da Bahia, apresentado na Figura 18, vemos uma maior distância das discussões próprias do campo educacional, como o currículo, mas tratando de um tema de extrema importância para a escola brasileira, o racismo, apresentando uma situação e colocando o candidato em posição de demonstrar suas habilidades de lidar com os imprevistos (Seffner, 2010) da sala de aula.

Figura 18 - Prova discursiva da Bahia.

Questão 1 – Conhecimentos Gerais (Valor: 30,00 pontos)

Em uma atividade de sala de aula com alunos do ensino médio, o professor promoveu uma discussão sobre alguns temas relacionados a discriminação e igualdade racial. O debate foi acalorado, com posicionamentos divergentes entre grupos de alunos. Coube ao professor as ponderações finais, ocasião em que lembrou que no Brasil há uma posição oficial, prevista na legislação vigente, em relação a alguns dos pontos debatidos. Com base na normativa vigente no país, que disciplina essas questões, apresente, de forma fundamentada, o posicionamento do professor em relação:

- a. ao tema das cotas raciais para ingresso em universidades: justiça ou privilégio?
- b. representatividade obrigatória da população negra em propagandas e programas na mídia ou liberdade de criação?
- c. ao fato noticiado de que um jogador negro foi chamado de “macaco” pela torcida adversária: deve o torcedor ser punido mesmo se a vítima não encarar o fato como ofensa?

Fonte: FCC (2022).

Questões como essa rompem com a lógica que vimos predominar nas provas objetivas de valorizar apenas uma relação saber-objeto, onde o candidato precisa memorizar legislações e teorias. Entendemos que discussões relativas à identidade e à diferença, mesmo quando aparentemente distantes dos conhecimentos diretos das disciplinas, são

um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (Silva, T., 2014, p. 97).

Além das questões que abordam a temática da diferença, foi encontrada uma questão que abordava a saúde mental dos alunos (SC), outra sobre infraestrutura escolar (RR) e uma última sobre sustentabilidade (PE). Todas essas seguiram modelos parecidos de oferecer dois ou três textos e/ou estatísticas de apoio e solicitaram que o candidato escrevesse um texto

considerando a relação desses temas com a escola e as políticas públicas do campo da educação. Novamente vemos então um esforço de avaliar o conhecimento dos candidatos a respeito de assuntos importantes dentro da esfera escolar, que mesmo não dizendo diretamente sobre o exercício da docência, acabam por interpelar essa atuação. Dessa forma, percebe-se que as noções de saberes docentes aqui são amplificadas, buscando também compreender suas percepções de temas que constantemente atravessam os sujeitos em uma sala de aula.

Nas questões discursivas que tratam do campo educacional, dois exemplos chamam a atenção por sua elaboração pouco detalhada do enunciado e a falta de subsídios para a elaboração do texto por parte do candidato. Na Figura 19, vemos um exemplo disso na prova discursiva do estado de Sergipe.

Figura 19 - Prova discursiva de Sergipe.

Redija um texto dissertativo, utilizando no mínimo, 15 linhas e, no máximo, 20 sobre o tema "A leitura é fundamental ao desenvolvimento da criança e do jovem."

Fonte: FUNCAB (2012).

No caso do Sergipe, podemos considerar que por ser a prova mais antiga analisada aqui, de 2012, a distância temporal pode nos fazer acreditar que o tema da leitura é talvez menos crucial de ser discutido do que o da diferença e da sustentabilidade, por exemplo, que são tão latentes nas provas mais recentes. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que a questão da leitura e o papel da escola no processo de seu incentivo é um tema clássico de debate no campo e, por isso, não pode ser inteiramente descartado como digno de aparecer no processo seletivo. A crítica que podemos fazer diz mais em relação à elaboração da questão que, em nossa leitura, deixa a desejar em termos de complexidade e especificidade da discussão almejada pela banca.

Porém, na prova de Minas Gerais apresentada na Figura 17 e aplicada em 2023, vemos um movimento similar de pouca especificidade no momento da elaboração da questão, já que o candidato poderia escolher entre quatro subtemas propostos pela banca para dissertar sobre o maior problema enfrentado pela educação atualmente. A abertura para escolha pode

ajudar alguns candidatos que possuem mais afinidade com uma das discussões propostas, além de dar espaço para que este apresente sua opinião a respeito dos problemas da educação atual, personalizando um pouco mais o processo de seleção. Por outro lado, consideramos que a forma como isso foi feito não nos parece muito fortuita porque, ao resumir esses problemas em curtas frases, as propostas se apresentam como vagas e de difícil compreensão. Dessa forma, o modelo em si não é o problema, e sim a forma simplista com que apresentou temas complexos e relevantes.

Figura 20 - Prova discursiva de Minas Gerais.

Um artigo sobre os problemas da educação moderna apontou quatro grandes problemas:

1. Não permitir que o aluno vivencie para aprender.
2. Insistência na especialização e não no equilíbrio dos saberes.
3. Recusa em abrir caminho para as novas tecnologias.
4. Professor como o centro do aprendizado.

Faça um texto dissertativo-argumentativo, de aproximadamente 30 linhas, em linguagem culta, expressando sua opinião sobre qual desses problemas é o mais grave e o modo de solucioná-lo. Dê especial atenção aos argumentos apresentados na defesa de seus pontos de vista.

Fonte: FGV (2023).

Por fim, no caso Tocantins apresentado na Figura 20, que também teve sua prova realizada em 2023, vemos um modelo similar ao de Minas Gerais, onde o candidato deve selecionar um problema social brasileiro que considera mais grave e apresentar formas de combatê-lo.

Figura 21 - Prova discursiva do Tocantins.

O Brasil ainda sofre com diversos problemas sociais, que se fazem presentes nos mais variados setores, abrangendo uma grande parcela da população e aumentando nossos índices negativos em mortalidade, desnutrição, analfabetismo, crimes, exclusão e tantos outros. Por isso, torna-se muito importante conhecer esses problemas, entender suas causas e identificar formas de combatê-los.

Em um texto dissertativo-argumentativo de extensão entre 20 a 30 linhas, redigido em linguagem culta, expresse sua opinião sobre o seguinte tema:

Qual o mais grave problema social do Brasil? Apresente suas causas e formas de combatê-lo.

Fonte: IBADE (2023).

Aqui há uma distância maior entre o tema e a docência de fato, já que não diz respeito diretamente à educação, porém, indiretamente, consideramos que a temática seja adequada. Isso porque problemas sociais como o racismo, que já vimos na prova da Bahia, são parte constituinte da subjetivação dos alunos e professores e por isso interpelam os movimentos e relações que se dão dentro da escola e dentro da sala de aula. Além disso, os próprios modos de distribuição desigual da renda no país levam a processos de escolarização diversos onde alguns alunos têm acesso às melhores condições possíveis, enquanto outros vão à escola

apenas para ter uma refeição completa no dia. Um exemplo dos efeitos dos problemas sociais brasileiros na educação são os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados em 2024, que concluíram que cerca de 41,7% dos brasileiros entre 14 e 29 anos alegaram terem desistido de estudar porque precisavam trabalhar²¹.

Desse modo, mesmo quando as questões *Discursivas Gerais* não trataram de educação propriamente, observamos um esforço por escolher discussões e temas que atravessam o cotidiano escolar e tensionam as salas de aula e o fazer docente. Ao longo desta subseção, pudemos identificar também que, no caso das questões *Discursivas Gerais*, observa-se uma grande variedade de formatos e temáticas adotadas pelas bancas avaliadoras. Mesmo que tenha predominado a dissertação-argumentativa, os direcionamentos oferecidos pelos enunciados são diversos. Diferente do caso das provas objetivas, onde encontramos muitas similaridades nos temas e formatos das questões, no caso das discursivas a multiplicidade de bancas organizadoras se traduziu em uma maior variedade de formas avaliativas. Nesse sentido, nos parece mais difícil cravar uma característica que está presente em todas as 14 provas avaliadas e que configuraria uma política avaliativa.

O que chama mais a atenção é a forte presença de temas relacionados à diferença, como o racismo, a inclusão e a desigualdade social, apontando para uma canonização destes como temas incontornáveis para a atuação docente na contemporaneidade. Dessa forma, encontramos aqui uma busca por professores versados na norma culta da língua, capazes de elaborar textos dentro da estrutura proposta através de construções argumentativas coerentes sobre temas que interpelam o fazer docente.

O que podemos afirmar é que a presença de provas discursivas tem se mostrado, na maioria dos casos, uma estratégia potente para ampliar o escopo de saberes docentes avaliados, além de oferecer alternativas que fogem da relação saber-objeto e abrem mais espaço para a reflexão e a problematização por parte do candidato.

2.4 PROVA PRÁTICA: É POSSÍVEL AVALIAR A PRÁTICA DOCENTE?

Como visto no Gráfico 2, as chamadas provas práticas são as que apresentam menor nível de incidência dentre os 27 editais analisados, aparecendo em apenas cinco processos seletivos. Analisar esse dado nos parece importante quando apostamos na ideia de que os

²¹ Disponível em:

<https://www.poder360.com.br/educacao/545-dos-brasileiros-tem-formacao-basica-completa-diz-pnad>. Acesso em: 26 de agosto de 2026.

saberes docentes são múltiplos e que o fazer docente também é a presença desse instrumento avaliativo pode ajudar nesse processo de ampliação do escopo do que está sendo avaliado.

Nessa seção, nos guiamos pela proposição de Favacho de buscar “reflexões sobre o professorado que não sejam fundamentalistas ou irracionais ou neoliberais e, no entanto, que não sejam inseridas no incontestável dogma do vivido, do praticado, do sentido e do sabido” (Favacho, 2013, p. 88). Ou seja, não defendemos a exclusão de provas objetivas ou discursivas para o uso exclusivo de provas práticas e vice-versa, porque entendemos que teoria e prática não devem ser vistos como um par dicotômico, mas sim como elementos comunicantes e que se complementam. Isso porque consideramos que todos os saberes docentes são igualmente importantes para um exercício adequado da atividade profissional.

Dessa maneira, é importante salientar que o termo *prática docente* apresenta-se para nós como um significante vazio, isto é, aquele que não possui fechamentos minimamente estáveis ao redor de sua significação, sendo marcado por uma “proliferação de sentidos, não sua indefinição ou imprecisão, que permite o processo de esvaziamento do significante” (Dias; Lopes, 2009, p. 93-94). Isso quer dizer então que o próprio uso da palavra prática nos editais já opera como um fechamento discursivo provisório do que o termo significa dentro daquele contexto específico, mas entra em uma disputa que envolve os demais editais e também outras políticas curriculares.

Dentre os 14 editais sobre os quais estamos nos debruçando, apenas dois contaram com o que vamos chamar ao longo da pesquisa de provas práticas, o do Paraná e o de São Paulo. Nos contextos analisados, a *prática* docente é resumida e caracterizada por duas atividades: o planejamento prévio seguindo moldes pré-estabelecidos de documentos curriculares regionais e nacionais e a explicação oral em formato de monólogo.

Começando com a prova do estado do Paraná, as orientações dadas pelo edital são bastante objetivas e dizem que os candidatos deverão enviar eletronicamente:

um plano de aula de sua autoria, relacionado ao componente curricular de inscrição, considerando os anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, no qual constará o planejamento do desenvolvimento de atividade de ensino, de modo a promover as condições para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e, ainda, apresentar uma aula em vídeo previamente gravado pelo próprio candidato, com duração mínima de 10 (dez) e máxima de 12 (doze) minutos, sobre um dos itens de conhecimentos específicos do Anexo IV deste Edital. (Secretaria de Educação do Paraná, 2023, p. 15)

A primeira questão que podemos levantar é a aparente relação direta estabelecida entre um plano de aula bem elaborado e um processo de ensino-aprendizagem “efetivo”. O próprio uso da palavra efetivo parece nos remeter ao idioma mercadológico e neoliberal

(Laval, 2019) que têm se proliferado cada vez mais nos sistemas de educação ao redor do país. Dentro dessa lógica, coloca-se o professor como mais um recurso a ser utilizado pelo aluno no seu processo de *aquisição* de conhecimento, não como aquele que, a partir de sua experiência e de seus conhecimentos, tem a “responsabilidade em fazer julgamentos situados sobre a conveniência educativa de meios e fins de como a educação procede” (Biesta, 2021, p. 32).

A capacidade de construir um plano de aula com objetivos e intencionalidades claras faz parte dos saberes docentes, mas isso não garante uma “boa aula” porque esse processo de tradução não pode e nem consegue ser algo engessado e estável que ocorrerá sempre conforme o proposto no papel. Como coloca Seffner (2010), “numa aula temos também os imprevistos, o que não foi planejado, e muitas vezes não é desejado nem desejável. O que emerge, o que é contingente, o que simplesmente “acontece”, e temos que lidar com isso” (Seffner, 2010, p. 217). Se seguirmos essa lógica, uma aula de História se torna muito mais do que um monólogo onde o professor recita de maneira estável o que foi elaborado na etapa de planejamento. A aula passa a se tornar um espaço para duas performances, ao invés de apenas uma: a do professor e a do aluno.

No contexto da pesquisa, entendemos que o termo *performance* “significa, a um só tempo, a ritualização de comportamentos e a possibilidade inventiva de romper com essas repetições” (Icle; Bonatto, 2017, p. 11). O ser professor, e também o ser aluno, vêm carregados de uma série de rituais e expectativas sociais muito arraigadas na cultura escolar e as atitudes dentro de uma sala de aula acabam sendo interpeladas a partir desses referenciais. Isso porque “cada trabalho e papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, também, um lugar em que são encenados” (Schechner; Icicle; Pereira, 2010, p. 29). Ou seja, comumente esperamos que um professor utilize o tempo de aula para expor algum tema com o uso de determinados recursos e de alguma exposição oral feita na frente de toda a turma; enquanto do aluno esperamos a escuta silenciosa e esporádicas participações que estejam dentro do tema tratado.

Porém, como coloca Seffner (2010), a sala de aula é um lugar de imprevistos e intervenções muitas vezes indesejadas e, como professores, fica sob nossa responsabilidade a decisão de abrir ou não espaço para o que vem de maneira inesperada. É nesse ponto de virada que encontramos a possibilidade de romper com os padrões, como colocam Icles e Bonatto (2017), e ressignificar as performances padronizadas para os atores sociais que constituem a sala de aula. Os imprevistos não são elementos disruptivos, mas são parte constitutiva do que chamamos de aula, por isso nos parece problemática a redução feita por

essas chamadas “provas-aula” (termo utilizado pelo edital do Paraná) do que significa aula à apenas um monólogo de no máximo doze minutos a respeito de determinado tema.

Ao mesmo tempo, entendemos também que um outro formato de prova prática em que o tempo de duração fosse maior e onde o professor fosse testado em um ambiente real de sala de aula pode ser inviável. Primeiramente, por causa dos custos financeiros com os avaliadores que aumentariam, já que cada candidato consumiria mais tempo das horas de trabalho pagas a estes. Em segundo lugar, em termos logísticos, seria difícil e até mesmo potencialmente problemático a avaliação de candidatos diretamente com alunos, já que os efeitos que um candidato inadequado produzisse poderiam prejudicar a educação destes.

Mesmo com essas concessões, é importante não perder de vista que uma aula não depende só de um bom planejamento e de uma boa exposição, porque “ao pensar professores e estudantes como *performers*, estamos tomando-os como colaboradores em criação” (Icle, Bonatto, 2017, p. 23). Ou seja, ao propor uma prova-aula com foco apenas no professor, esses processos seletivos fecham um sentido bastante limitado para o que é uma aula e o que é a prática docente.

O que tem sido valorizado nesse formato avaliativo parece ser a performatividade, uma palavra associada às novas políticas neoliberais marcada pela “responsabilização individual do professor pelo desempenho do aluno e da escola, o foco na competitividade entre professores e a constituição de um perfil profissional ancorado nessas performances” (Lopes; López, 2010, p. 93). Nessa lógica, apenas a performance padronizada e super “eficiente” do que é ser professor é considerada como válida, inibindo o potencial transformador do processo de ensino-aprendizagem e o tornando equivalente a uma troca simples e objetiva.

De acordo com Ball (2013), a performatividade tem como “principal característica (...) o crescente uso de compilação de dados, revisões anuais, publicação de resultados de aprendizagem, inspeções e relatórios escritos” (Ball, 2013, p. 21). O formato de prova prática escolhido pelos editais analisados parece ir de encontro a essa descrição, especialmente por optarem por um modelo avaliativo impessoal e em forma de monólogo. O uso de videoaulas nos dois processos seletivos realizados em tempos pós-pandêmicos pode ter como objetivo “otimizar” o tempo dos avaliadores e acaba por retirar qualquer resquício de contato humano existente nesse formato avaliativo de aula onde os alunos não performam.

No edital de São Paulo, isso fica ainda mais claro a partir de uma série de critérios detalhados para a avaliação da videoaula. É importante pontuar que nesse caso, não é solicitada a elaboração de um plano de aula, apenas a entrega de uma videoaula ainda mais

curta que deveria ter entre 5 e 7 minutos. Para qualquer professor atuando na educação básica, é visível que esse tempo é insuficiente para a execução de qualquer atividade educativa que seja quando pensamos em uma aula viva e repleta de acontecimentos, mas é o que a política de eficiência e produtividade exige dos candidatos.

O curioso é que ao mesmo tempo que limitam ao máximo o tempo de exposição, a banca exige “uma sequência lógica, linear com início, meio e fim, contemplando: 2.7.1.1. introdução/contextualização/objetivo de aula; 2.7.1.2. aprofundamento; 2.7.1.3. conclusão, de maneira clara e concisa” (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; 2023, p. 51). É inclusive um dos critérios avaliativos a gestão desse tempo de maneira que cada “fase” da aula esteja equilibrada com as demais. Nos resta perguntar, a título de reflexão: qual o objetivo de uma avaliação da *prática docente* nesses moldes? Como avaliar um professor a partir de uma “aula” ministrada através de um vídeo de apenas sete minutos e sem alunos?

Além da boa gestão do tempo de sete minutos, foi avaliado se o candidato utilizou “metodologias que instigam a participação do estudante, aplicando atividades e recursos didáticos/digitais condizentes (Ex. gráficos, esquemas, slides, vídeos etc.) que contribuem para as aprendizagens propostas e que retenham a atenção do aluno” (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2023, p. 51-52). Novamente nos questionamos: como é possível executar nesse tempo uma aula que envolva atividades e recursos didáticos? Como gravar uma vídeo aula que “instigue a participação do estudante” quando o professor deve estar apenas em “uma simulação de aula, considerando que os alunos estariam do outro lado da câmera” (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2023, p. 51)?

O que podemos concluir de maneira provisória é que, seguindo a cultura da performatividade padronizada, os processos seletivos caminham em direção a uma responsabilização cada vez maior do professor com tarefas virtualmente impossíveis. Tudo isso sendo feito com o objetivo de selecionar candidatos hiperqualificados para cargos mal remunerados, marcados pela cobrança excessiva e pela desvalorização social e financeira. Ball (2013) afirma que a performatividade “tem um impacto direto sobre as experiências emocionais dos docentes, com sentimentos de vergonha, culpa, orgulho e inveja, que são parte integral da efetividade de suas várias tecnologias, em alguns casos em detrimento da saúde e do bem-estar docente” (Ball, 2013, p. 21). Não à toa, o Brasil está prestes a passar por um “apagão dos professores”.

O edital de São Paulo, com seu número maior de critérios avaliativos, nos traz outros pontos de discussão ao considerar como importantes mais tipos de saberes que não o do planejamento e do monólogo. Como já pontuado, é feita uma avaliação da gestão de tempo, o

que, ignorando a possibilidade de execução de uma aula dentro dos minutos propostos, nos parece um saber docente muito importante para o bom exercício da docência, mas que não é oriundo de nenhum conhecimento objetivo. Também foram avaliados avaliados

a linguagem (clareza, coerência e variação), tom de voz (entusiasmo, ritmo e modulação), postura e gestos adequados, alternando-os de acordo com os momentos da aula e promovendo, por meio de questionamentos, uma interação entre os estudantes e o conhecimento (conteúdo). (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2023, p. 52)

Esses últimos critérios adotados como avaliativos apontam para uma percepção por parte do edital de que o professor é mais que um mero transmissor de ideias, mas é um *performer*; alguém que precisa cativar uma plateia e levá-la consigo em sua exposição performática. Para isso, importam elementos mais associados ao ofício de um ator do que de professor, como o tom de voz e os gestos utilizados, que podem tornar uma exposição mais ou menos interessante para o aluno. Dessa forma, parece haver uma concordância com a ideia de que “ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance” (Schechner; Icicle; Pereira, 2010, p. 30).

Por fim, é importante mencionar que a aprovação ou não nesta etapa de um processo seletivo é considerada por muitos mais subjetiva. Dito de outro modo, um avaliador pode considerar uma aula boa enquanto outro a acha mediana e, mesmo que existam parâmetros de avaliação e mais um membro na banca para evitar esse tipo de situação, ainda assim isso é um fator importante a ser considerado. Nessa mesma linha, também entra a questão da experiência profissional e a experiência na realização de provas como essas, quando o candidato não tem nenhuma dessas, seu desempenho será provavelmente afetado. Muitas das vezes, até mesmo professores com muito tempo de sala de aula podem enfrentar dificuldades devido ao formato já descrito anteriormente das provas aulas, que destoa muito do dia a dia da sala de aula, sem entrar no mérito das dificuldades tecnológicas que professores mais velhos podem enfrentar no caso de aulas gravadas.

Ao longo deste segundo capítulo, nos propomos a analisar de maneira mais aprofundada os instrumentos avaliativos utilizados nos processos seletivos de professores, de forma a refletir sobre os sentidos de docência que os permeiam. Encontramos uma grande variedade de temáticas sendo debatidas e de metodologias utilizadas, mas, de modo geral, podemos dizer que existe uma política avaliativa comum aos concursos públicos analisados. Algumas das características dessa política são as provas objetivas com grande uso da memorização, as redações dissertativas, a valorização dos títulos acadêmicos e a desvalorização das provas práticas. Dessa forma, o que encontramos é uma política que tem

conformado a seleção de professores no Brasil e servido como ferramenta de inclusão ou exclusão da carreira, e todas as características dessa política atuam como elementos que configuram sentidos de docência baseados na inclusão e na exclusão de determinados saberes.

A título de conclusão, consideramos importante retornar ao início e reiterar a impossibilidade de uma avaliação plena que dê conta de todos os saberes docentes e conhecimentos necessários para o exercício dessa profissão. Isso não significa, porém, que não devemos elaborar demandas (Retamozo, 2009) para a melhoria desses processos de seleção buscando torná-los mais plurais e menos influenciados pela performatividade neoliberal e por uma relação saber-objeto que vê no professor um transmissor de saberes que lhe são externos.

Nos próprios exemplos que trouxemos em todas as subseções, encontramos alguns indícios, que não são hegemônicos, de como isso pode ser feito, como as discussões que atravessam as salas de aula encontradas na categoria *Direitos Humanos e Cidadania* das provas objetivas e os critérios avaliativos das provas práticas que consideram outros saberes docentes que não os acadêmicos ou eruditos. No capítulo seguinte, nos propomos a aprofundar esses debates e apostas a partir da análise das provas discursivas e objetivas de *Conhecimentos Específicos*. O objetivo será compreender que conhecimento histórico tem prevalecido nessas provas e o que isso nos diz sobre as expectativas traçadas por esses editais para os professores de História.

3 SENTIDOS DE CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR NOS CONCURSOS PÚBLICOS

Antes de partir para a análise que mais nos interessou fazer nessa pesquisa, a das questões específicas para professores de História, é importante fazer ainda alguns esclarecimentos teóricos, especialmente a respeito do que estamos chamando de conhecimento histórico escolar. Isso porque, pensar a especificidade dele frente a outros tipos de conhecimento histórico nos ajuda a fortalecer duas apostas que temos feito: a primeira, de que os professores produzem os saberes que ensinam e não apenas reproduzem o que é produzido na academia; e a segunda, de que os professores de história trabalham com esse tipo de conhecimento histórico na sala de aula. O que investigamos foi se ele aparece nas provas e em que medida sua presença e sua ausência ajudam a configurar a política avaliativa dos concursos públicos.

Dessa forma, este último capítulo será dividido em três seções: a primeira será utilizada para explicitar o que estamos chamando de Conhecimento Histórico Escolar, dando enfoque ao seu local de produção e sua diferença em relação a outras formas de conhecimento histórico; a segunda para analisar as questões objetivas que classificamos como *Conhecimentos Específicos*; e a terceira para analisar as questões *Discursivas Específicas*.

3.1 A ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

É importante começar essa seção demarcando que o que chamamos de conhecimento histórico escolar difere do conhecimento histórico científico, aquele produzido pelos historiadores, e de outras formas de conhecimento histórico que circulam na sociedade. Apesar de estar relacionado a elas, o conhecimento histórico escolar, como sugere sua adjetivação final, tem como diferencial seu local de produção, que não é a academia nem o espaço social mais amplo. Esta forma de conhecimento é produzida na escola, para a escola e pelos agentes da escola, mais especificamente através da relação de troca que ocorre entre o professor e os alunos. Isso porque

embora haja uma relação inextrincável entre o produto da ciência histórica e o conhecimento histórico escolar (...) não há vínculo direto e imediato entre os regimes de historicidade hegemônicos na historiografia e na configuração da história escolar, o que pode ser explicado pela diferença de funções e compromissos de suas narrativas, e não por inadequação da última à primeira. (Martins, 2019, p. 252)

Dito de outro modo, a ciência histórica e o conhecimento histórico escolar, apesar de terem relações inegáveis, não podem ser confundidos, pois “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” (Plá, 2024, p. 3). A produção historiográfica é parte constituinte do conhecimento histórico escolar, mas ele não se resume apenas a ela, sendo formado por outros elementos que constituem sua cadeia de definição, como a cultura escolar e os fluxos históricos oriundos de outras fontes, como filmes, livros e redes sociais.

Essa, pelo menos, é a definição que nós e parte do campo do Ensino de História temos apostado para significar este significante²², porém ela não é consensual dentro do campo. Por isso, nos interessa interrogar como esse debate se faz presente dentro das provas de concursos públicos, já que elas são ao mesmo tempo lugar e resultado dessas disputas da comunidade disciplinar. Isso porque qualquer jogo de definição é político e estabelece o que está ou não dentro de determinada significação, processo esse que é sempre contingencial e provisório, mas que pressupõe alguns limites e “os verdadeiros limites nunca são neutros, mas pressupõem uma exclusão” (Laclau, 2011, p. 68).

Fazer a distinção entre esses tipos de conhecimentos não é, de forma alguma, reforçar a existência de uma distância necessária entre as atividades de ensino e as de pesquisa, entre a academia e a escola ou entre o professor e o pesquisador. Pelo contrário, “o reconhecimento da especificidade de cada uma dessas histórias em cada um destes lugares pode bem permitir uma comunicação mais fecunda entre elas” (Pereira; Seffner, 2008, p. 144).

Como veremos na próxima seção, as apostas que lançamos no início deste trabalho estavam, em sua maioria, corretas em relação ao modo com que o conhecimento escolar é abordado. As chamadas questões “conteudistas” baseadas exclusivamente na memorização de conhecimentos produzidos pela ciência histórica predominaram por uma grande margem. Esse formato parece apagar qualquer elemento “escolar” da cadeia de significação de conhecimento histórico, apostando, na verdade, em um conhecimento histórico puramente acadêmico como matéria-prima para o trabalho do professor de História.

O conteúdo é sim uma das matérias-primas desse ofício, mas ele não é sua única fonte, sendo importante ressaltar que “os fluxos de cientificidade não são percebidos, nessa definição, como fluxos de conhecimentos universais e neutros” (Gabriel; Castro, 2013, p.

²² Essa é uma perspectiva adotada por parte do campo, inclusive pelo GEPACEH, mas que se inclui em disputas com outros membros da comunidade disciplinar e do campo do Ensino de História que acreditam que o conhecimento histórico que circula na escola não é produzido ali por ser uma derivação ou adaptação direta do que é produzido na academia pela ciência histórica.

101). Ou seja, o objetivo na análise das questões específicas para os professores de História não é criticar o conteúdo e defender que ele deveria ser excluído das provas. Isso implicaria reverberar uma postura associada ao que Veiga-Neto (2012) nomeia como conteudofobia, onde estes são entendidos como “atributos exclusivos das pedagogias conteudistas e, assim, sinais de uma educação bancária. Em decorrência desse entendimento, a própria expressão conteúdos curriculares passou a ser exorcizada, como se os conteúdos fossem ruins, prejudiciais para a formação dos alunos” (Veiga-Neto, 2012, p. 278).

Pelo contrário, assumimos a importância da relação entre escola e ciência para a formação de uma escola laica e de um ensino comprometido com o domínio do verdadeiro (Plá, 2024; Gabriel; Castro, 2013). Porém, colocar o conteúdo como único centro da aula de História, que parece ser o que as provas têm indicado como função do professor, e como verdade absoluta também vai na contramão desses objetivos, pois reafirma a posição da história escolar como subordinada e dependente exclusiva da história acadêmica.

Plá (2024) afirma haver três ilusões que hoje sustentam o ensino de História. A primeira é a ilusão científica que se refere à “crença de que o conteúdo de ensino é uma reprodução muito fiel ao conhecimento científico produzido pelos (as) historiadores” (Plá, 2024, p. 4). Essa ilusão considera problemático qualquer afastamento da produção historiográfica feito durante o processo de ensino, o que, conforme o autor, é uma contradição, já que este só ocorre através da transformação do saber científico em um saber ensinável, sendo esse movimento chamado de transposição didática. É importante destacar, porém, que, consideramos necessária a problematização desta categoria, visto que ela reforça a lógica de que o conhecimento histórico escolar é uma derivação direta do conhecimento científico, como afirmado pelo próprio criador dela, Yves Chevallard (2014, p. 11), “os corpos de conhecimentos ensinados são derivados de corpos de conhecimentos acadêmicos que lhes são correspondentes”.

Vale destacar, porém, que o autor parte do campo da matemática para fazer essa afirmação, e que pesquisas têm sido realizadas a partir do campo do Ensino de História (Monteiro, 2007) utilizando essa categoria de forma a compreender também o papel das dimensões axiológicas, da cultura escolar e dos outros conhecimentos históricos que circulam na escola, ampliando sua potência analítica.

Dessa forma, consideramos rearticular parte dessa ilusão científica descrita por Plá para que ela englobe não apenas as transformações que o conhecimento científico sofre ao ser ensinado, mas também outros tipos de conhecimentos históricos que circulam no ambiente escolar e ajudam a compor o que ali é ensinado como História. Dito de outro modo, essa

ilusão “trata de ocultar uma condição irreduzível do conhecimento histórico escolar: sua dimensão política” (Plá, 2024, p. 6). Ao priorizar questões focadas apenas no que a ciência histórica produz, as provas reforçam esse processo de apagamento do elemento político da vida humana que atravessa as salas de aula e a construção do conhecimento histórico escolar baseada em múltiplas fontes e feita por diferentes atores.

Em segundo lugar, ele afirma que “a ciência histórica teve, entre suas funções, a de colocar um véu que suavize, gradativamente, a função política da História na escola, criando, assim, a ilusão de neutralidade do conhecimento histórico escolar” (Plá, 2024, p. 8). Primeiro, a ciência é colocada em um espaço de neutralidade e de conhecimento descontaminado da influência da política e, posteriormente, o ensino de História é colocado como um mero importador desses conhecimentos “puros” oriundos da academia. Essa ilusão esconde que, na prática, a ciência histórica e o ensino de História têm origens diferentes e que o segundo é, em alguns casos, antecessor da primeira. Novamente, vemos que as provas corroboram com esse pensamento ao exigirem dos candidatos o domínio desses saberes “puros” com grau elevado de detalhes, como veremos nos exemplos na próxima subseção.

Por fim, existe a ilusão disciplinar, que se baseia na “crença de que o ensino e a reflexão sobre ele é historiografia, e a convicção de que a única forma legítima de pensar o passado dentro da escola é a História ciência” (Plá, 2024, p. 9). Essa forma de enxergar o ensino de História exclui qualquer possibilidade de existência de um campo exclusivo para pensar a especificidade desse fazer. Além disso, apaga o papel do professor no processo de construção do conhecimento histórico, colocando-o na posição de “idiota cognitivo” criticada por Tardiff (2000). Dito de outro modo, “a ilusão disciplinar reside em acreditar que o valor do (a) docente está no saber científico e não em sua própria prática” (Plá, 2024, p. 9).

É esta última contribuição do autor que mais nos interessa explorar porque, ao analisarmos as provas, estamos buscando compreender os sentidos de docência que circulam. Dessa forma, o que defendemos é que essas provas deveriam favorecer em suas questões específicas o conhecimento histórico escolar, ou seja, aquele conhecimento típico do ambiente escolar e forjado diretamente pela atuação do professor. Isso porque “entendemos a docência como um ato de ensinar/aprender, mas também de produzir conhecimentos na especificidade do contexto escolar” (Ralejo; Monteiro, 2020, p. 119). Além disso, consideramos importante a presença de discussões teóricas e metodológicas oriundas do campo do Ensino de História, que é o lugar privilegiado para as discussões a respeito da docência em História.

O ato de ensinar História, em nossa compreensão, é moldado por duas características principais: o trabalho com a temporalidade e com a alteridade. São estes os elementos que “desempenham função discursiva de corte radical entre o que é/está sendo e o que não é/está sendo significado como ‘ensino de História’” (Gabriel, 2019, p. 155) e criam um limite para sua cadeia de definição. Vale dizer que,

Por temporalidade, então, nos referimos aos diversos debates teóricos em torno da categoria “tempo” e ao seu papel central na organização e estruturação do pensamento histórico (...) Já por alteridade, nos referimos a capacidade de reconhecer o outro como algo diferente do “eu”, mas que nunca será alcançado, por mais que tentemos nos colocar “no lugar” desse outro (Derrida, 1967). Diz respeito a produção de outros (Irigaray, 2002), ao trabalhar processos de subjetivação e identificação na produção da diferença. (Ragon, 2025, p. 22)

Toda a articulação feita para garantir a presença desses dois elementos no ensino de História só é possível se o professor responsável entendê-la como necessária. O conteúdo histórico, por si só, não é capaz de mobilizar essas categorias de forma complexificada e sensível o suficiente para afetar os alunos. Consideramos que “a aprendizagem em História se dá sim pelos arranjos da consciência, mas também acontece pelo afeto, pela imaginação, pelos desvios e pelos misteriosos caminhos do pertencimento e do estranhamento, do gosto e do desejo” (Pereira; Torelly, 2023, p. 126).

É nesse ponto que entra a importância da autoria docente para compreender a produção do conhecimento histórico escolar, do fator humano como incontornável para um ensino democrático, laico e que preza pela diversidade de narrativas ofertadas. Se defendemos que “uma aula de história provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências” (Pereira; Seffner, 2018, p. 23), ela deve apelar para os corpos e emoções dos alunos. Fazer isso significa se afastar da ideia de um passado frio, distante e que já passou e investir na construção de temas sensíveis por meio do ensino, no passado vivo e na relação entre o que já foi e o que está sendo. Dito de outro modo, fazer isso é buscar um ensino que se afaste da ideia do conteúdo pelo conteúdo e que mobilize o conteúdo para promover afetos. Porém, os temas sensíveis não são sensíveis em si mesmos,

A produção dos temas sensíveis é fruto de uma relação entre passado e presente, entre o programa de história e as marcas das culturas juvenis e do contemporâneo. Exige, então, sensibilidade da parte do professor, e só confirma o ditado de que o bom professor de história é alguém que mergulha no passado com os pés bem firmes no presente, e esse presente inclui compreender a atualidade dos alunos. (Pereira; Seffner, 2018, p. 29)

Todo esse debate nos faz retornar à discussão que fizemos quando falamos sobre as provas práticas e nossa defesa de que as provas objetivas, quando aplicadas de maneira isolada, limitam muito a complexidade do trabalho docente. Isso porque “a capacidade de envolver os alunos numa atmosfera favorável ao aprendizado depende de dados corpóreos como, por exemplo, o tom, a textura, a melodia, a projeção da voz” (Albuquerque Júnior, 2023, p. 27). As provas objetivas são formas de seleção que se baseiam exclusivamente na racionalidade, ou seja, apelam apenas para a consciência quando, no dia a dia da sala de aula, o ensino é muito mais atravessado pelos corpos e pelos afetos.

Uma das causas para essa esterilização do ensino de História nas provas vem associada à sua valorização da ciência histórica como elemento central da docência, porque “a historiografia não escapou desse olhar maniqueísta ao reduzir seus personagens a ações e pensamentos, a projetos e atos, recusando pensá-los em sua carnalidade, em suas dores e sofrimento” (Albuquerque Júnior, 2023, p. 10). Ou seja, não é por acaso que vemos provas para seleção de professores de História se afastarem das complexidades dos afetos e dos corpos, porque a própria ciência de referência tem feito isso desde seu surgimento. Todo esse movimento ajuda a manter de pé as ilusões descritas por Plá (2024) ao tentar neutralizar qualquer elemento vivo e político do passado e da sala de aula.

É nesse ponto que entra a importância incontornável de articular temporalidade e alteridade ao ensino de História, pois essas categorias consideram a corporeidade dos alunos e como ela constitui a aprendizagem. Em relação à questão da temporalidade, consideramos que, “mais do que ensinar fatos, eventos, falar de datas e personagens, mais do que falar do passado, o professor de História deve ser um veículo de experimentação dos tempos em suas diferenças, em suas discontinuidades, em seus deslocamentos” (Albuquerque Júnior, 2016, p. 25). Quem experimenta o tempo, tanto no passado estudado quanto no presente experimentado pelos alunos, se não os corpos?

Já em relação à segunda das categorias incontornáveis, destacamos que “pensar a educação, e particularmente o ensino de História, a partir da alteridade é reconhecer que o encontro com o outro não se resolve em assimilação, mas exige abertura, escuta e deslocamento contínuo” (Ragon, 2025, p. 127). O que constitui uma sala de aula senão corpos, personalidades e formas de ver o mundo diversas que interferem diretamente no desenrolar das aulas? São esses elementos corpóreos, emocionais e singulares que fazem com que uma aula de História sempre seja radicalmente diferente da seguinte, mesmo que o assunto, a escola e o planejamento do professor sejam os mesmos. Cada sala de aula é

irrepleável porque é formada por indivíduos únicos que experimentam o tempo e se relacionam consigo e com os outros de formas particulares.

É justamente por acreditar nessa concepção de ensino de História que fizemos críticas às questões que priorizam exclusivamente o conteúdo de forma dissociada do presente, do futuro e dos corpos que compõem a sala de aula. Quando as bancas e redes de ensino apostam em valorizar apenas isso nas provas, elas estão dizendo que o trabalho do professor de História é repassar esses “fatos” sobre o passado sem operar com eles para criar algo novo, algo que relacione a alteridade e a temporalidade ao conteúdo. O importante é perceber que o conteúdo não está fora desses movimentos, mas em cada narrativa construída em sala de aula ele ocupará uma posição, às vezes com mais ou menos destaque, mas sempre presente na construção de sentidos. Desse modo, o saber histórico vindo da academia segue integrando a cadeia de significação de conhecimento histórico escolar, mas não opera como centro dela e sim como um dos elementos que a constituem e desempenham um papel específico, nesse caso, o de fluxo de cientificidade e conferidor de valor de verdade (Gabriel; Castro, 2013).

Quem realiza essa função de reunir essas diferentes dimensões que compõem o ato de ensinar História é o professor que, como já afirmamos desde o início, é um profissional e um intelectual indispensável para o processo de aprendizagem. Ele faz escolhas sobre os objetivos da aula e os meios de alcançá-los, o que “é uma questão de julgamento, não de execução de diretrizes procedentes de outro lugar” (Biesta, 2021, p. 30) que precisa sempre considerar que “o que é desejável no sentido abstrato (...) pode ser completamente insignificante no encontro com esse aluno em particular, nessa situação em particular e nessas circunstâncias em particular” (Biesta, 2021, p. 31).

A docência em História é um processo de escrita autoral atravessado por questões curriculares, políticas, sociais e humanas e marcado pela imprevisibilidade (Seffner, 2010) dos encontros em que o ensino se dá. Esse processo de escrita, em nossa concepção, deve ter marcas do conhecimento histórico-científico, das discussões sobre tempo e alteridade e das contribuições teóricas dos campos da História, da Educação e, mais especialmente, do Ensino de História. É a junção precária e em constante movimento desses elementos que constitui o conhecimento histórico escolar e o trabalho do professor de História.

Porém, são apenas as provas objetivas que são insuficientes? Existe algum formato avaliativo capaz de capturar todo esse movimento? Em nossa visão, a resposta para as duas questões seria não. De certo modo, o que temos construído ao longo do texto são reflexões e críticas que podem ser úteis para complexificar o modo com que encaramos os processos seletivos para professores. Porém, o que fica claro a partir de toda essa análise é que todos os

formatos disponíveis são, em alguma medida, reducionistas da complexidade do que é o trabalho docente, justamente porque este é feito no espaço caótico, corpóreo e imprevisível da sala de aula.

Assumir a impossibilidade da avaliação não é, porém, um fracasso no objetivo de construir demandas para provas mais plurais, porque ainda podemos manter nossa aposta de que escapar de editais com poucos instrumentos avaliativos como forma de fazer processos seletivos mais abrangentes. Porém, a potência maior de assumir essa impossibilidade é reafirmar a posição da docência como autoria e como trabalho intelectual de alta complexidade, atravessado por tantos saberes e por tantos aspectos singulares e contextualizados, que se torna impossível realizar uma avaliação plena. Uma pesquisa apoiada em outro referencial, de origem mais estruturalista, não afirmaria isso com tanta tranquilidade, mas como, desde o princípio, temos afirmado a impossibilidade de encontrar essências e respostas últimas, essa afirmação apenas reforça a força do referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Se as provas analisadas dessem conta de avaliar esses elementos relacionados à temporalidade e à alteridade nas seções específicas para professores de História de algum modo, mesmo considerando a impossibilidade desse ato ocorrer plenamente (Martins, 2019), essa seria uma forma de valorizar o professor e seus saberes em sua posição de (co)autor da aula, mas também de reafirmar a especificidade da História que circula na escola frente a que circula em outros espaços. Porém, como veremos na seção seguinte, o que encontramos em nossa análise está majoritariamente em oposição a isso.

3.2 CONHECIMENTO HISTÓRICO NAS PROVAS OBJETIVAS

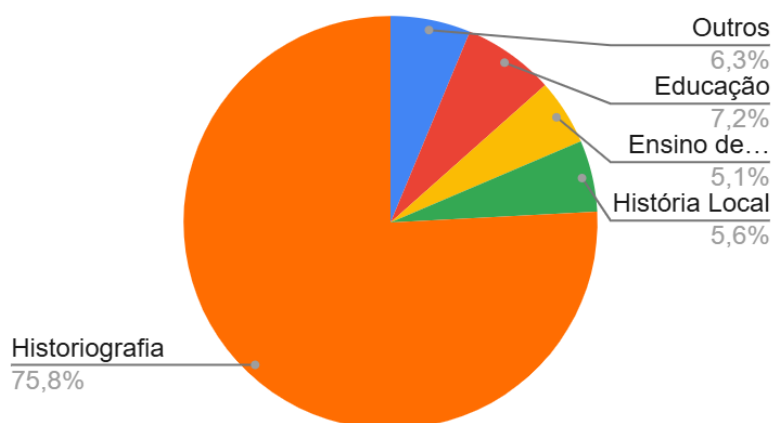
A análise das questões objetivas específicas para professores de História foi o ponto de partida do interesse desta pesquisa, por isso, achamos importante iniciar esta seção demarcando que toda a discussão feita até aqui é importante para as análises que serão apresentadas. Também é válido ressaltar que, assim como em qualquer pesquisa, nós, pesquisadores, tínhamos algumas teorias ou suspeitas sobre o que encontraríamos nas questões analisadas. Como foi possível perceber até aqui, muito do que esperávamos não se concretizou exatamente da forma como havíamos imaginado ao iniciar as análises, demonstrando um movimento saudável e satisfatório da pesquisa. Nas questões objetivas e discursivas de *Conhecimentos Gerais* encontramos uma variedade muito maior de temas

tratados e formatos adotados e, mesmo com a alta valorização da *Legislação*, nem sempre isso veio atrelado à ideia de memorização pura e simples.

Apesar de enxergarmos espaço para melhoras no que foi analisado até então, é na parte dos *Conhecimentos Específicos* que acreditamos haver uma maior necessidade de construção de demandas para mudar a forma com que a seleção de professores de História tem sido feita. Isso porque, como suspeitamos desde a introdução desse texto, encontramos uma predominância avassaladora da História pela História, ou melhor, da ciência histórica pura e simples. Antes, porém, de apresentarmos gráficos e vestígios documentais que subsidiem essa afirmação, é importante explicitar as categorias que criamos para realizar a análise das questões, movimento feito também no capítulo anterior com as questões objetivas e discursivas gerais.

A observação empírica demandou a produção de cinco categorias para a análise das questões objetivas: a primeira chamamos de *Historiografia* e, como sugere o nome, se refere à questões que tratam do conhecimento desenvolvido pela ciência histórica sem que sejam feitas conexões entre ele e a sala de aula; a segunda, *História Local*, segue a mesma linha, porém se diferencia por tratar de aspectos da história do estado ou da região para qual a prova é voltada; a terceira categoria chamamos de *Educação* por se referir a temáticas gerais deste campo que parecem caber melhor nas seções de *Conhecimentos Gerais* do que nas de *Conhecimentos Específicos*; a quarta categoria é a que chamamos de *Ensino de História*, e se refere às questões que dizem respeito diretamente ao ato de ensinar História e, na maioria dos casos, de relacionar o conhecimento historiográfico com a sala de aula; por fim, a última categoria criada é a de *Outros* que abrange questões que não se adequam a nenhuma das demais categorias. Ao longo desta subseção, iremos exemplificar e refletir sobre cada uma delas, mas, para dar início a essa discussão, elaboramos o Gráfico 9 que reúne os dados produzidos em nossa análise.

Gráfico 9: Distribuição dos temas das questões nas provas de Conhecimentos Específicos.

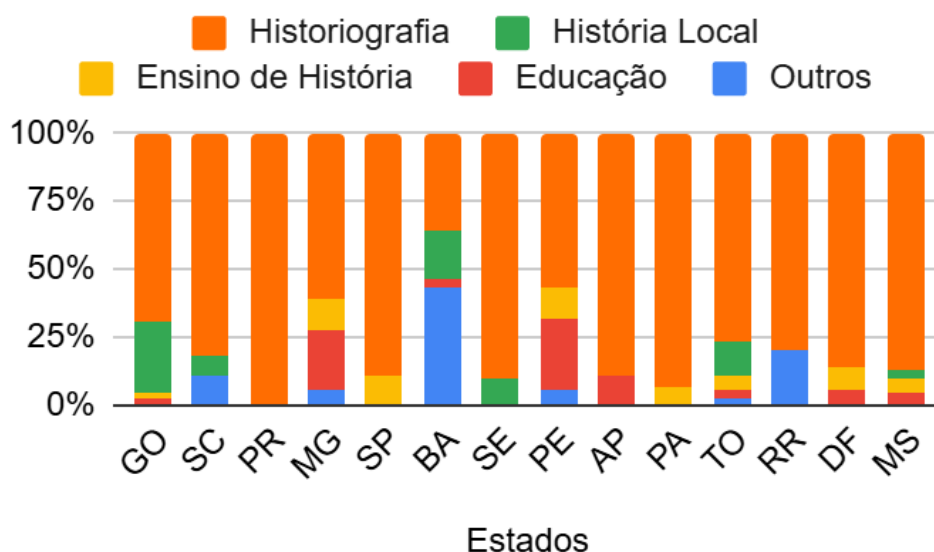


Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Reunindo todas as questões (com exceção das anuladas) das 14 provas de concurso para professores de História analisadas, chegamos a um total de 447 questões objetivas de *Conhecimentos Específicos*. Observar o Gráfico 9 gera um impacto, pois identifica-se a hegemonia quase absoluta da *Historiografia*, mas em termos numéricos essa maioria se torna talvez ainda mais expressiva. Na categoria *Historiografia* foram encontradas 339 questões e na *Ensino de História* apenas 23 questões, sendo elas, respectivamente, a com maior e a com menor quantitativo dentre as cinco categorias criadas.

Ao iniciar a pesquisa, já esperávamos um resultado semelhante, mas ao longo da análise das questões de *Conhecimentos Gerais*, marcada por algumas “surpresas positivas”, nossa expectativa por uma maior valorização da relação entre História e Ensino acabou crescendo. O resultado, porém, foi talvez até mais expressivo do que imaginávamos, pois, somando as subcategorias *Historiografia* e *História Local*, vemos que o conhecimento produzido pela ciência histórica é o único foco de mais de 80% das questões. O Gráfico 10, apresentado abaixo, permite um olhar mais minucioso ao registrar a presença de cada uma das categorias nas 14 provas analisadas.

Gráfico 10: Distribuição dos temas de Conhecimentos Específicos por estado.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Gráfico 10 complementa o Gráfico 9, pois nos permite perceber que as questões de *Ensino de História*, que já são pouquíssimas, aparecem em apenas oito das provas analisadas, ou seja, nem todas as provas consideram que esse tema deva aparecer, mesmo que marginalmente. Em um dos casos, o do Paraná, podemos inclusive observar a presença de apenas uma única subcategoria na prova: a *Historiografia*. A falta de diversidade chama a atenção e nos faz pensar: será mesmo que professores de História precisam dominar apenas o conhecimento da Historiografia para serem bons professores?

3.2.1 Historiografia

Respondendo a pergunta a partir do que já discutimos até aqui, fica claro que nossa resposta para ela é não, mas, para esse extenso conjunto de bancas organizadoras e redes educacionais, parece que a resposta é sim. Na Figura 22, podemos ver um dos vários exemplos de como a ciência histórica aparece no centro das exigências feitas aos candidatos.

Figura 22: Questão 54 da prova do Mato Grosso do Sul

A dissolução da potência União Soviética em 1991 fez com que surgissem diversas “novas” nações. Assinale a alternativa INCORRETA referente aos países que integravam a URSS.

- (A) Ucrânia.
- (B) Turcomenistão.
- (C) Tadjiquistão.
- (D) Moldávia.
- (E) Bulgária.

Fonte: Instituto AOCF (2022)

O que podemos observar na questão acima é uma exigência simples, a da memorização, mas isso é feito de forma extremamente detalhista e aleatória porque, afinal, o que faria um professor estudar na preparação para o concurso um detalhe tão específico da história mundial? São elementos como esses que nos fazem acreditar que boa parte da aprovação em concursos públicos, especialmente aqueles que pontuam majoritariamente através das questões objetivas, se baseia na erudição pura e simples e não no conhecimento do passado relacionado ao ensino e até mesmo aos aspectos mais analíticos característicos da ciência histórica. Em uma questão como essa o conhecimento é valorizado por si mesmo e se confunde com informação sobre o passado, ou seja, o candidato parece precisar memorizar uma série de detalhes mínimos sobre temas diversos e aleatórios para ser considerado apto.

Isso nos parece problemático porque nem mesmo o conteúdo historiográfico se resume apenas a informações sobre o passado, afinal a Historiografia produz um conhecimento sobre o que se passou e não apenas lista seus eventos sem refletir sobre suas causas, encadeamentos e efeitos. Ao aplicar questões como a do exemplo, as bancas estão promovendo um sentido de docência associado ao domínio do que é produzido pela Historiografia como uma informação e não como um conhecimento complexo que, no espaço da sala de aula, será utilizado para mobilizar sentidos e afetos.

Apesar de não ser um objetivo desta pesquisa fazer uma análise dos conteúdos programáticos e das referências bibliográficas dos 14 editais que fazem parte da análise proposta, nesse ponto da discussão optamos por trazer um pequeno exemplo retirado do edital do Mato Grosso do Sul, apresentado na Figura 23.

Figura 23: Conteúdo Programático dos Conhecimentos Específicos de História retirado do edital do Mato Grosso do Sul.



HISTÓRIA: Ensino de História: saber histórico escolar; seleção e organização de conteúdos históricos; metodologias do ensino de História; trabalho com documentos e diferentes Linguagens no ensino de História. Conhecimento histórico contemporâneo: saber histórico e historiografia; história e temporalidade. Passagens da Antiguidade para o Feudalismo; Mundo Medieval; Expansão Europeia do século XV; Formação do Mundo Contemporâneo; História do Brasil e a construção de identidades: historiografia brasileira e a história do Brasil; história brasileira: da ocupação indígena ao mundo contemporâneo. Aspectos da História da África e dos povos afro-americanos e ameríndios; História da América. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: Instituto AOCF (2022)

É possível notar que o conteúdo programático é extremamente amplo, incluindo o Ensino de História, legislações curriculares importantes e, em uma quantidade bem maior, a Historiografia, indo de sua teoria até os mais diversos temas. Em alguns outros editais, pudemos observar um detalhamento até maior em termos da historiografia cobrada, o que deixava o conteúdo programático de História muito mais extenso que o de qualquer outro cargo. Porém, mesmo no exemplo acima, é perceptível que o que se exige do candidato é algo bastante claro e, se fôssemos resumir, diríamos que o candidato precisa saber toda a história do mundo (ocidental) para estar preparado para a prova. Pode parecer apenas um exagero ou uma ironia descrever a situação dessa maneira, mas depois de analisar tantas provas, acreditamos que podemos afirmar que esse é o caso.

Esse pequeno exemplo permite ilustrar que, em uma prova de concurso público para professor de História, pode ser exigido qualquer conteúdo referente à história mundial, algumas vezes nos mínimos detalhes, como vimos na Figura 22. Isso deixa o candidato às cegas em termos de estudo e de preparação, o que, em nossa compreensão, é um reforço claro de uma ideia que já trouxemos em outros pontos desta dissertação: as provas não são para selecionar os melhores professores, são para os “concurseiros” e para os eruditos que memorizaram informações específicas e, muitas vezes, aleatórias sobre o passado. Isso indica que as provas não parecem ser elaboradas para selecionar os mais capacitados para o exercício dessa função específica, a docência, mas sim os que “adquiriram” mais informações.

Ainda nos aproveitando do exemplo do Mato Grosso do Sul, vemos na Figura 23 que, para além do todo da história mundial, também são exigidos conhecimentos relacionados a documentos curriculares e às legislações relacionadas às questões étnico-raciais, temas que de fato encontramos na prova dessa unidade da federação. Nesses casos, encontramos uma relação entre o conteúdo programático e a prova em si, porém, no que se refere ao Ensino de História e de seus saberes, metodologias e linguagens mencionadas na Figura 23, não vemos a mesma situação. A partir de nossa classificação, encontramos apenas duas questões que se encaixam na categoria de *Ensino de História* na prova do Mato Grosso do Sul, que abrange o descrito pelo edital como sendo exigido do candidato, frente a 34 questões de *Historiografia*.

Figura 24: Questão 51 da prova do Mato Grosso do Sul.

Os conteúdos programáticos de História dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) seguem uma linha temporal dividida entre os grandes períodos históricos. Assinale a alternativa correta quanto ao período que corresponde aos temas presentes na BNCC referentes ao 9º ano.

- (A) Período contemporâneo.
- (B) Período moderno.
- (C) Período da antiguidade.
- (D) Período neolítico.
- (E) Período medieval.

Fonte: Instituto AOCF (2022).

A questão apresentada na Figura 24 é uma das duas da prova do Mato Grosso do Sul que classificamos como *Ensino de História*, categoria que será melhor explorada mais à frente. Porém, trouxemos ela para a discussão sendo feita aqui, já que, apesar de termos encontrado sim a presença da categoria *Ensino de História*, ela não aparece da forma descrita pelo próprio conteúdo programático da Figura 23. O que encontramos nesta questão e na outra que categorizamos como *Ensino de História* na prova desse estado é uma exigência do domínio conteudista dos documentos curriculares, não dos saberes e metodologias próprias desse campo de atuação e de pesquisa. Ou seja, mesmo que o ensino de História apareça, ele não o faz nos moldes descritos pelo edital e que consideramos coerentes com o objetivo dessas provas. Além disso, a questão ainda tem como centro o conteúdo, a historiografia, e não os processos próprios e necessários relacionados ao ensino da disciplina. Mais uma vez

vemos o reforço da ideia de que o ensino de História deve estar subordinado à Historiografia, promovendo um sentido de docência em que o professor não é considerado produtor intelectual de saberes.

Na questão da Figura 24, ainda é possível observar um reforço da repartição quadripartite da história, já muito criticada por historiadores e pesquisadores do ensino de História (Silva; Meireles, 2017) por reforçar políticas do tempo baseadas no eurocentrismo. Essa forma de periodização histórica, porém, está longe de ser superada nos documentos curriculares, seja nos currículos das licenciaturas em História ou nos da Educação Básica, como a própria questão reforça citando a BNCC. Desse modo, essa crítica não é válida apenas a esta prova, mas a todo o sistema educacional e de formação docente que insiste em reforçar “uma cronologia controlada pelo Ocidente como a medida do progresso humano” (Avila, 2016, p. 196), onde tudo que foge ao padrão europeu moderno é “primitivo” e atrasado. Essa insistência resulta em dietas de temporalidade (Albuquerque Júnior, 2016) pobres em nutrientes por sua falta de diversidade e incapazes de deslocar os alunos de seu próprio tempo para experimentar outros.

É importante ressaltar, em nosso esforço de não tornar esta dissertação um projeto de militância contra a presença da *Historiografia* nessas provas, que boa parte das questões classificadas como tal não opera em uma lógica tão simplista e conteudista como a questão da Figura 22, apresentada no início desta subseção. No geral, a maioria das questões segue o modelo apresentado na Figura 25.

Figura 25: Questão 11 da prova do Paraná.

“Incompatibilidade da escravidão com a moral cristã, caráter antieconômico e aviltamento do trabalho servil, desagregação da sociedade, insegurança do Estado, o paradoxo representado por “um sistema social tão contrário aos interesses de toda a ordem de um povo moderno” [...] Todos esses argumentos já estavam contidos no pensamento antiescravista da primeira metade do século XIX”.

QUEIROZ, Suely R. Reis de. A abolição da escravidão. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 53.

Sobre o pensamento antiescravista brasileiro do século XIX, assinale a alternativa incorreta.

- a) Uma das características do movimento antiescravista, que pode ser lida em algumas manifestações de Joaquim Nabuco, é a nota de comisseração pelos escravizados
- b) A independência do país em 1822 de certa forma criou uma contradição entre a existência de uma grande população escravizada e um Estado que se pretendia liberal
- c) Com o fortalecimento do movimento antiescravista no século XIX, sobretudo no final dos anos 1830, as propostas de extinção gradual da escravidão foram suplantadas por proposições mais radicais
- d) Pode-se afirmar que a reação escravocrata da classe senhorial era evidente durante este período
- e) Dentre as chamadas “leis abolicionistas”, pode-se citar: Lei Eusébio de Queirós, Lei dos Sexagenários e a Lei do Ventre Livre

Fonte: IBFC (2023).

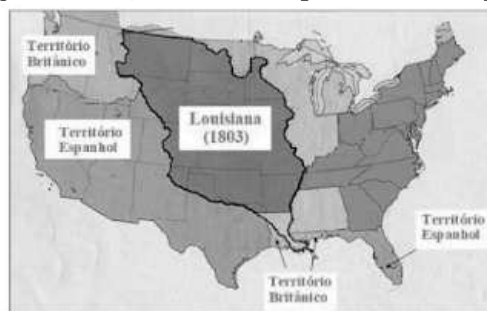
Esse modelo mais frequente tem algumas características comuns. A primeira delas é a presença de um texto de apoio; nas questões analisadas, alguns são retirados de produções de historiadores, como no exemplo, outros de fontes históricas e outros produzidos pela própria banca. Outra característica é o enunciado exigindo a seleção da alternativa correta ou da incorreta a partir do texto, mas em alguns casos a relação com o texto não é tão direta. Existem também aquelas questões de verdadeiro ou falso e similares.

Na questão da Figura 25, por exemplo, o texto serve apenas como ambientação e não dá indícios que auxiliem o candidato a indicar a resposta correta (o gabarito é a letra C). Isso quer dizer que, mesmo que haja um texto de apoio, o candidato ainda precisa ter um conhecimento satisfatório dos temas tratados para ser capaz de responder às perguntas. Isto em si não é um problema, até porque o objetivo das provas de concurso, como já discutimos anteriormente, é a seleção e, para que isso ocorra, alguns candidatos precisam errar. O que achamos de certa forma problemático é o excesso de temas que, como vimos no exemplo do

Mato Grosso do Sul, aparecem nos conteúdos programáticos e que se fazem presentes na prova com variados níveis de detalhes e necessidade de memorização.

Na Figura 26, podemos ver um outro exemplo de como isso ocorre, dessa vez na prova do Amapá:

Figura 26: Questão 48 da prova do Amapá.



<https://professorlulzroberto.com>

A formação territorial dos Estados Unidos da América se deu em um processo rápido de expansão em direção à costa do Pacífico, envolvendo diversos expedientes e conflitos.

Assinale a opção que descreve corretamente uma etapa desse processo.

- (A) O território da Louisiana foi invadido no contexto da aliança estadunidense com a França napoleônica contra a Inglaterra, e sua anexação regulamentada pelo Congresso de Viena.
- (B) O território espanhol, atual Florida, foi reivindicado pelos colonos norte-americanos no contexto da independência, e anexado no Tratado de Paris (1783).
- (C) O Texas e a Califórnia foram anexados mediante transação comercial entre os presidentes Lopez de Santa Anna (México) e James Polk (EUA), em meados do século XIX.
- (D) Pelo Tratado do Oregon, o território homônimo foi incorporado aos Estados Unidos, através de negociação com o Reino Unido, tomando como referência o paralelo 49 N.
- (E) A expansão territorial dos EUA foi fruto da tensão entre as doutrinas Monroe e do Destino Manifesto, respectivamente crítica e impulsionadora da expansão em direção ao Pacífico.

Fonte: FGV (2022)

Chama a atenção nesta questão, em um primeiro momento, o uso de um mapa como fonte do enunciado. Isso porque, ao longo desta análise, ficou perceptível que, no geral, o uso de imagens e mapas é extremamente raro como fonte nas questões de concurso para professores de História. Este exemplo é um dos poucos em que uma imagem aparece nas questões que categorizamos como *Historiografia*, sendo este uso um pouco mais comum, apesar de ainda mínimo, nas questões de *Ensino de História*. Consideramos importante investir, mesmo que de maneira breve, na discussão a respeito das fontes utilizadas pelas provas porque entendemos que

quando inseridas no contexto avaliativo, as fontes podem ser entendidas, portanto, como fragmentos do conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado nos/pelos processos educacionais (Gabriel; Castro, 2013), sendo assim, responsáveis por conferir certo valor de verdade ao gabarito das questões. (Bomfim; Nascimento, no prelo)

Isso quer dizer que, ao pensarmos sobre os tipos de fontes utilizados (ou não) nos enunciados das questões, estamos investigando também o que essas provas consideram como “verdadeiro”. Além disso, também são um indicativo da própria concepção de historiografia e de fonte histórica adotada pela banca, já que a ausência de fontes não escritas ou acadêmicas pode indicar uma visão restrita de fonte baseada em princípios positivistas do fazer histórico. Toda essa discussão pode até parecer mais relacionada à Teoria da História do que ao Ensino de História, mas, como temos reafirmado, as duas são indissociáveis. Um bom professor de História precisa ter conhecimentos sobre fontes históricas e precisa ensinar sobre elas, leitura que tem alcançado certo consenso a ponto de fazer parte dos temas listados na BNCC²³.

Do total de 447 questões de *Conhecimentos Específicos* que analisamos, apenas 25 delas contavam com algum tipo de imagem no enunciado, sendo alguns tipos de imagens encontradas as pinturas, as fotografias, os gráficos, as tabelas, as charges e os cartazes. Chama atenção que todas as 25 estavam concentradas em apenas 5 das provas analisadas (BA, MG, PA, TO, AP), o que nos leva a pensar que o pouco uso de imagens nessas provas pode não ser apenas fruto de uma concepção limitada do que é fonte histórica. Essa ausência pode ser devido aos custos de impressão e diagramação que provavelmente são aumentados quando as bancas optam pelo uso de imagens em suas provas. Dessa forma, fica claro que, em nossa análise, não podemos ser taxativos em nossas reflexões, já que, como temos reiterado desde o primeiro capítulo, os concursos são espaços de disputa atravessados por questões políticas e financeiras que, muitas das vezes, interferem mais que as educacionais na configuração das provas de concursos.

Voltando à análise da Figura 26, outro ponto que gostaríamos de destacar é que esta é mais uma questão que, apesar de fugir dos enunciados padrão, exige do candidato apenas a memorização. Além disso, escolhemos trazê-la para a reflexão dentro do texto da dissertação porque a escolha do tema e do nível de especificidade dentro dele nos surpreende. A História dos Estados Unidos não foi um tema incomum, figurando em algumas outras questões analisadas, e não negamos a influência que este país tem sobre o nosso, especialmente nas décadas mais recentes.

Porém, o que incomoda na leitura desta questão não é a opção por exigir que o candidato saiba sobre a história de outro país, isso porque este é um tema que faz parte dos

²³ Um exemplo dessa associação é a habilidade EF06HI02 da BNCC de História para o 6º ano do Ensino Fundamental: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

principais documentos curriculares que norteiam a educação brasileira. Questionar a pertinência da história dos Estados Unidos no currículo brasileiro seria questão para outro trabalho. O que chama a atenção, porém, é o nível de profundidade sobre este assunto exigido para responder a esta questão, sendo necessário que o candidato recorde exatamente sob quais circunstâncias se deram as anexações territoriais destacadas no mapa. Considerando que o Brasil também é um país que sofreu diversas alterações territoriais, com algumas perdas e outros ganhos, desde sua independência, nos questionamos: será que não seria mais pertinente fazer uma questão como essa utilizando o território de nosso próprio país?

Indo além, vale destacar que o próprio estado do Amapá nem sempre foi parte incontestável do território brasileiro, sendo esta uma questão de disputas inclusive violentas entre Brasil e França decidida diplomaticamente apenas em 1900, quando o rio Oiapoque passou a demarcar a fronteira oficial entre Brasil e Guiana Francesa. Este foi um tema explorado com mais detalhes na seção de História do Amapá existente nesta mesma prova e aplicada para todos os candidatos, não apenas aos professores de História.

Se o objetivo da questão da Figura 23 era compreender a capacidade dos candidatos de trabalhar com uma fonte de mapa e refletir sobre a importância da territorialidade para pensar o passado, utilizar um exemplo local nos pareceria bem mais proveitoso, especialmente considerando que na parte específica não existem questões sobre História do Amapá. Porém, fica claro que a banca não buscava ampliar as concepções de trabalho e as compreensões de fontes exigidas dos candidatos, pelo contrário, desejava apenas reforçar a “decoreba” e a ideia de que o professor precisa ser um erudito retentor de informações diversas sobre o passado.

Como dissemos na abertura desta subseção, nosso objetivo nesta análise não é apenas apontar as formas com que discordamos do tratamento do conhecimento histórico feito pelas provas. Por isso, na Figura 27, trouxemos outro exemplo retirado da mesma prova que caminha numa direção diferente da Figura 26:

Figura 27: Questão 41 da prova do Amapá.

O nome Rota da Seda é uma convenção historiográfica do século XIX para designar o fluxo comercial ancestral da Eurásia. Na verdade, a Rota da Seda era um conjunto de vias comerciais, ao norte e ao sul, através das estepes, desertos, montanhas e mares, conectando desde a costa chinesa do Pacífico às costas atlânticas da Europa e da África; da Escandinávia ao Oceano Índico.

A respeito da história milenar da Rota da Seda, assinale a afirmativa correta.

- (A) No período helenístico, a antiga Rota da Seda permitiu a difusão da cultura greco-romana no Extremo Oriente, nas pegadas do expansionismo mongólico.
- (B) No século XIII, o empreendimento liderado por Marco Polo rendeu à cidade de Veneza o monopólio do comércio da seda, dos entrepostos do Mediterrâneo até os de Cantão.
- (C) No século XV, os dois polos da rota da seda foram bloqueados em função da conquista de Constantinopla pelos turcos otomanos e da China Ming pelo Islã.
- (D) No início da Época Moderna, Vasco da Gama contornou o Cabo das Tormentas, abrindo a primeira via marítima da Rota da Seda na Eurásia.
- (E) Na atualidade, a China pretende conectar, por terra e mar, o Oriente Médio, a Europa, a África e a Ásia, com o projeto da Nova Rota da Seda, cujo lema é “um cinturão, uma rota”.

Fonte: FGV (2022)

Em primeiro lugar, destacamos o tratamento da História da Ásia, colocando-a em uma posição de valorização que muitas vezes não vemos dentro dos próprios cursos de licenciatura em História que costumam negligenciar esse tema. Em uma pesquisa superficial no Google Acadêmico, fica perceptível que poucos pesquisadores no Brasil têm se debruçado no tema do ensino de história da Ásia, mas o que se pode perceber é que ele “costuma ficar relegado a pequenos recortes e algumas atividades deslocadas - quando o tema não é ministrado como uma história menos importante e afastada da realidade do aluno” (Fochesatto, 2017, p. 73). Esta mesma autora ainda acrescenta que isso provavelmente ocorre porque “especialistas em história oriental são poucos no Brasil” (Idem) e porque “as próprias graduações são precárias no ensino e na formação profissional de seus professores” (Fochesatto, 2017, p. 72).

O que chama a atenção é que, pelo menos nas provas analisadas, a História da Ásia não é negligenciada pelos concursos e se faz presente em questões que tratam de temas desde a Antiguidade oriental, como o zoroastrismo, passando por eventos de grande impacto mundial como a Guerra do Ópio, e indo até o presente, como a questão apresentada acima. Isso demonstra que, pelo menos nessa frente, os concursos para professores de História podem estar incluindo mais pluralidade histórica que os cursos de graduação parecem oferecer em suas formações. Não vamos aqui advogar também pela exclusão deste tema das provas, mesmo que muitas das vezes a forma com que ele é exigido vá contra o que achamos

adequado. Isso porque, se a história dos Estados Unidos deve aparecer nessas provas por diversas razões históricas e atuais que conectam esta nação à nossa, por que não fazer o mesmo com a China, por exemplo, um país de grande relevância no cenário mundial há séculos e principal parceiro comercial do Brasil?

Apesar de esta ser uma discussão interessante, não foi por ela que escolhemos a questão da Figura 27 para compor nossa análise, mas sim pela forma com que as temporalidades são trabalhadas por ela. Albuquerque Junior (2016, p. 24) diz que o professor de história oferta em suas aulas uma dieta de temporalidades porque “ensinar a disciplina histórica implica sempre adotar, mesmo que inconscientemente, dado regime de historicidade, certa ordenação dos tempos, dada concepção de sua distribuição, concatenação, sentido e significado”. Isso quer dizer que um dos centros das aulas de história e, por consequência, do trabalho de um professor desta disciplina, é a questão da temporalidade, sendo de nosso interesse observar, mesmo que de maneira mais superficial, como esse elemento incontornável do ensino de História aparece nas provas.

Nos exemplos apresentados nas figuras 22, 25 e 26, podemos observar que a única temporalidade discutida é o passado e ele não se relaciona com nenhum outro passado, nem com o presente e, muito menos, com o futuro. Mesmo sem um levantamento numérico detalhado, que fugiria aos objetivos desta pesquisa, percebemos ao longo da análise que a maioria esmagadora das questões analisadas opta por esta abordagem do passado em si mesmo. Para explicar melhor o que queremos dizer com a relação entre diferentes temporalidades, trazemos o exemplo da questão 27, que não escolhe abordar a Rota da Seda como um elemento estático de um passado que já passou sem deixar marcas no presente. O próprio enunciado já faz uma relação que poderíamos chamar de passado-passado ao apontar que, apesar da convenção deste nome ter sido feita apenas no século XIX, a rota em si já existia há muito tempo.

Uma segunda relação entre temporalidades é feita, dessa vez passado-presente, quando nos debruçamos sobre o gabarito da questão, a letra E. Nesta alternativa, vemos uma conexão entre a antiga Rota da Seda e os atuais projetos geopolíticos do governo chinês, exigindo do candidato não apenas um conhecimento histórico em si mesmo, mas saberes sobre o mundo em que ele está inserido e suas questões. Nessa abordagem da História feita pela questão, temos uma complexificação do que de fato é “conteúdo” desta disciplina, fugindo dos padrões clássicos de estudar o passado pelo passado sem relacioná-lo com o presente ou com qualquer outra temporalidade. Esta questão faz o que Albuquerque Junior (2016) chama de transformar o passado num agora, que

implica mostrar sua conexão com o que é vivido no presente, pelos alunos; implica estabelecer conexões entre os tempos, não para criar meras continuidades, mas para encontrar os pontos de semelhança e os de rachadura, produzindo no colocar lado a lado imagens de tempos diversos (p. 37)

Observando os demais exemplos apresentados, que representam o formato majoritário do total de questões analisadas, observamos que as provas não estão interessadas em promover essa visão de ensino de História descrita pelo autor. Fica claro que o objetivo é selecionar os candidatos, ou seja, os professores, que melhor memorizam determinados temas do passado sem exigir deles nenhuma operação mais complexa de reflexão ou relação entre temporalidades. Nesse sentido, temos mais um indicativo dos sentidos de docência priorizados pelos concursos e eles parecem muito distantes dos sentidos de docência que aqui consideramos como promissores.

De toda forma, a existência de uma questão como a da Figura 26 e de outra como a da Figura 27 em uma mesma prova é apenas mais um indicativo do que temos sinalizado desde nossa análise dos *Conhecimentos Gerais*: as provas são construídas através de disputas e elas reverberam contradições. Essas disputas se dão no processo de elaboração da própria prova, onde grupos das bancas e das redes devem realizar processos de concessões e recusas para chegar a um resultado final pouco coeso. Essa falta de coesão, porém, não é um problema, mas sim uma marca de qualquer processo minimamente democrático onde grupos e indivíduos distintos precisam encontrar acordos transitando entre as já descritas lógicas da diferença e da equivalência. A Figura 24 representa uma minoria, tanto ao analisar o todo das questões como ao analisar apenas a prova do Amapá, mas é um indício de que há espaço para disputar por novos sentidos de conhecimento histórico, de tempo, de docência e de ensino de História dentro dessas provas.

3.2.2 História Local

A categoria de *História Local*, como o próprio nome sugere, foi criada para abranger aquelas questões que tratassem de temas da historiografia referentes à região ou ao estado da elaboração da prova. Apesar de já termos criado uma categoria similar na análise das questões aplicadas a todos os demais candidatos (*História e Geografia Local*), achamos importante criar esta porque trata-se de uma seção diferente da prova. Incluir questões sobre história local na prova geral diz respeito a esperar que todos os professores de todas as áreas

conheçam a região onde irão atuar, provavelmente em um esforço de garantir a entrada de pessoas da própria região no cargo, ou ao menos um estímulo ao conhecimento do local onde se vai atuar. Ao incluir questões sobre história local na prova específica para professores de História, o objetivo nos parece ser outro: demarcar espaço para a história local nas aulas de História ao garantir que os profissionais selecionados sejam tão capacitados para ensinar sobre esse assunto quanto sobre os demais temas da historiografia.

Figura 28: Questão 76 da prova de Goiás.

A construção da Estrada de Ferro Goiás, prolongamento da Estrada de Ferro Mogiana, foi iniciada em 1909 e seu funcionamento repercutiu na economia do estado, resultando na(o)

- (A) desligamento da economia goiana em relação aos mercados do Sudeste.
- (B) dificuldade para as atividades de importação e exportação de mercadorias.
- (C) inserção da economia regional na dinâmica da produção industrial.
- (D) aumento da distância e do tempo de comunicação com o Triângulo Mineiro.
- (E) retrocesso na dinâmica de modernização da economia.

Fonte: IADES (2022)

Como podemos observar na Figura 28, as questões de *História Local*, apesar de servirem a um propósito diferente, contam com um formato muito similar ao das questões da categoria *Historiografia*. É essa semelhança entre as duas categorias que nos permitiu afirmar no início desta subseção que elas poderiam ser analisadas como um todo se quisermos saber quantas questões sobre História encontramos na análise (como já dito, mais de 80%). Podemos dizer, inclusive, que a grande diferença entre as categorias é que nem sempre as questões de *Historiografia* exigem apenas memorização e o conhecimento de detalhes específicos, enquanto as de *História Local* quase sempre se baseiam nessas duas características. Vale ressaltar que o que estamos categorizando como questões de *História Local* se refere aos conteúdos tratados e não deve ser tomado como sinônimo da abordagem historiográfica da história local que têm suas especificidades e objetivos e, de modo geral, não se limita ao conteudismo que vemos nas questões.

Outra informação importante referente a essa categoria é que ela só se faz presente em seis das provas analisadas (GO, SC, BA, SE, TO, MS), enquanto na parte geral as questões de *História e Geografia Local* aparecem em quatro (AP, TO, SE, DF). Podemos observar que

em dois em que essa incidência se repete: Sergipe e Tocantins. Nota-se que nenhum dos estados do sudeste figura entre os que exigem questões de *História Local*, reforçando mais uma vez que a preocupação com esse aspecto é mais frequente em regiões mais marginalizadas nas narrativas nacionais.

3.2.3 Educação

A subcategoria que chamamos de *Educação* nas provas de *Conhecimentos Específicos* analisadas se refere às questões que tratam de uma série de temas relacionados à educação sem que haja uma relação direta e explícita com a História. Essa categoria se assemelha à que chamamos de *Conhecimentos Gerais* ao analisar as partes das provas aplicadas a todos os candidatos, independentemente da área de atuação, exigindo conhecimentos sobre teorias educacionais, legislações educacionais e documentos curriculares.

Figura 29: Questão 32 da prova de Minas Gerais.

De acordo com Bernard Charlot, a educação está envolvida em um triplo processo. Um dos três aspectos é aquele em que o indivíduo se torna propriamente humano.

Esse aspecto é conhecido como

- (A) integração.
- (B) socialização.
- (C) hominização.
- (D) singularização.

Fonte: FGV (2023)

Como é possível observar na Figura 29, a questão que classificamos como *Educação* aborda o pensamento de um teórico da educação, Bernard Charlot, e solicita que o candidato identifique o nome correto para um dos aspectos da teoria deste pensador. Este é mais um exemplo de questão que exige apenas a memorização por parte do candidato, não envolvendo nenhuma outra habilidade cognitiva mais complexa. Vale ressaltar que entendemos que as “exigências cognitivas dizem respeito ao que se espera que os estudantes saibam fazer – como, por exemplo, identificar, analisar, memorizar, debater - diante das questões propostas” (Martins, 2019, p. 104). Teorias que criam essas categorizações, como a de Santomé (2017), hierarquizam as operações cognitivas das mais simples, como a memorização, até as mais complexas, como a de criação. Mesmo que não seja do interesse desta pesquisa que parte do

referencial pós-fundacional apostar em padronizações fechadas como essas, é importante destacar que estamos de acordo com a ideia de que a memorização, como observada no exemplo acima, é uma tarefa mais simples que a reflexão possibilitada por outros exemplos.

De todo modo, a presença deste tipo de questão se mostrou relativamente comum na seção de *Conhecimentos Gerais*, mas nos intriga encontrar questões sobre teorias educacionais, legislações e documentos curriculares gerais na parte específica da História. Será que elas também são encontradas nas provas para selecionar professores de Matemática ou Ciências, por exemplo?

Como não cabe a esta dissertação responder a uma questão como esta, resta-nos deixar registrado que, mais uma vez, continuamos a encontrar indicações de que a habilidade principal exigida para ser aprovada em um concurso público para professor de História é a memorização, por mais específica que possa parecer. Porém, de modo a não sermos tão reducionistas, é válido ressaltar que o gabarito desta questão é a letra C, “hominização”, o que, pelo menos em nossa percepção, parece uma resposta bastante intuitiva considerando o enunciado que descreve esse aspecto do pensamento de Charlot dando enfoque ao “propriamente humano”. Dito de outro modo, mesmo quando o candidato desconhece determinado teórico ou determinado evento histórico, ainda é possível fazer os famosos “chutes” de forma assertiva em questões que, na maioria das vezes, parecem mais de interpretação textual, típicas da Língua Portuguesa, do que de Educação ou de História.

Se isso é um ponto positivo para a questão? Em nossa opinião, não. Em provas com números limitados de questões, a presença da questão apresentada na Figura 25 nos parece um “mau uso” desse espaço, já que diversas outras como ela já figuram nas partes da prova aplicada aos demais candidatos. Muito mais valeria relacionar as discussões mais amplas do campo da Educação com o Ensino de História, mas essa relação, infelizmente, não foi localizada em nenhuma questão ao longo da análise.

3.2.4 Ensino de História

Podemos dizer que criar a categoria *Ensino de História* e analisar as questões que incluímos nela era o ponto de maior interesse dentro deste trabalho quando ele foi idealizado. Isso porque, desde o princípio, defendemos a importância das reflexões sobre (E)nsino de História e sobre o conhecimento histórico escolar para a seleção de professores. As questões enquadradas nessa categoria são aquelas que operam na interseção entre os saberes históricos

e a cultura escolar, de modo a abranger a importância desses dois aspectos para a docência em História.

Acreditamos que um processo seletivo para professores dessa disciplina, de modo a evitar um reforço das hierarquias entre esses espaços de produção, “deveria privilegiar essa interseção, para além da importância da apropriação de questões específicas da cultura histórica e da cultura escolar” (Martins; Araújo, 2021, p. 263). Porém, como já afirmamos, são apenas 23 questões das 447 que se enquadram nesta categoria que abrange uma variedade de discussões: uso de fontes em sala de aula, documentos curriculares, metodologias de ensino, patrimônio, etc.

Na Figura 24, localizada na subseção *Historiografia*, já apresentamos um exemplo de como as discussões curriculares aparecem nas provas, ou seja, mobilizando diretamente os temas, habilidades e competências da área, no geral exigindo do candidato algum tipo de memorização. Não são questões que propõem reflexões profundas sobre o conteúdo destes documentos. Também se diferem das questões sobre currículo presentes na subcategoria *Educação* por tratar de forma específica dos documentos para a área da História. Na Figura 30 temos um exemplo diferente de como a categoria *Ensino de História* se apresentou:

Figura 30: Questão 43 da prova de Minas Gerais.



Cena de Carnaval. Gravura de Jean Baptiste Debret (1823).

A análise da gravura foi proposta por um docente como atividade didática sobre a sociedade e a cultura brasileira em perspectiva histórica, tendo o carnaval como objeto de estudo.

A respeito dessa atividade, é correto afirmar que

- (A) potencializa o debate sobre a mutabilidade das manifestações culturais, que admite influências de diferentes grupos em sua composição.
- (B) explicita o caráter democrático da manifestação cultural representada, evidenciada pela participação harmoniosa de grupos de diferentes estratos sociais.
- (C) permite ampliar o conhecimento sobre a origem da violência urbana, um dos principais problemas estruturais enfrentados pelas capitais brasileiras atualmente.
- (D) auxilia a refletir sobre a proibição da frequência feminina em ambientes públicos, expressão visual da realidade do contexto de produção da obra.

Fonte: FGV (2023)

Nessa e em várias das outras questões de *Ensino de História*, vemos uma característica comum: o candidato é convocado a pensar como um professor e não apenas como um historiador frente a uma fonte ou a um debate teórico. Em todos os casos que apresentamos até então, as fontes e a História aparecem de diversas maneiras, mas o enunciado sempre exige do candidato alguma resposta que demanda memorização ou o uso de uma lógica do historiador para respondê-la ao apresentar aos candidatos as fontes para pensar a historiografia ou o passado em si, sem relacionar esses elementos ao ensino da disciplina. Lendo a questão da Figura 30, observamos algo muito diferente, não porque é utilizada uma fonte diferente ou porque o conteúdo da História é retirado, mas pelo enunciado que posiciona o uso desses dois elementos nas mãos de um docente de História e não de um historiador *stricto sensu*.

Existe uma grande diferença entre refletir sobre uma fonte da posição de um historiador e da de um professor de História, e é esse elemento que diferencia as questões que classificamos em *Historiografia* das que colocamos como *Ensino de História*. Essa diferença está no fato de que, para a historiografia, as fontes são objetos a serem analisados e questionados para a construção de uma narrativa a respeito do passado, enquanto na sala de aula “o uso de fontes históricas deve servir para suspender o caráter de prova que os documentos assumem desde a história tradicional e mostrar às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico” (Pereira; Seffner, 2008, p. 126).

Dito de outro modo, as fontes não devem servir para sustentar argumentos ou serem verificadoras de verdades, porque isso apenas reforçaria a lógica positivista de que as fontes nos permitem acessar o próprio passado. A potência do uso de fontes em sala de aula está na possibilidade de compreender o processo de produção do conhecimento histórico e questionar a maneira com que isso é feito, entendendo sempre que as fontes são apenas uma representação do passado.

A questão apresentada acima é um ótimo exemplo para demonstrar como o conhecimento histórico escolar não deixa de ser histórico em sua vertente escolar, e que os conteúdos ainda são parte importante disso tudo porque “podem garantir dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar fluxos de cientificidade que os legitimam perante as demandas sociais de cada presente voltadas à instituição escolar” (Gabriel; Castro, 2013, p. 102). Isso porque a questão consegue propor uma situação em que a fonte é utilizada em sala de aula como um objeto a ser analisado e questionado, abrindo espaço para o entendimento de que “desconfiar da fonte não quer dizer atestar sua falsidade, mas olhá-la como um

monumento que as sucessivas gerações classificaram, ordenaram e ressignificaram” (Pereira; Seffner, 2008, p. 127).

Em várias das outras questões que classificamos como *Ensino de História*, vemos um movimento similar de selecionar algum tipo de fonte histórica e propor ao candidato uma reflexão voltada para o ambiente escolar sobre ela. No geral, as respostas indicam a proposição de alguma atividade ou debate que poderia ser feito na sala de aula a partir dela. Isso significa que, dentro do grupo de pessoas responsáveis pela elaboração dessas provas, existem indivíduos ou grupos que defendem a presença do conhecimento histórico escolar e, mais importante, entendem o papel do professor no processo de sua construção. É importante compreender esses espaços de disputa dos processos de elaboração, mesmo que um lado pareça muito mais “fraco” que o outro, porque “é a partir dessa dispersão de antagonismos e de diferentes demandas que se pode compreender os processos de articulação que acabam por hibridizar textos e discursos no sentido de fixar sentidos para as políticas curriculares. (Oliveira; Lopes, 2011, p. 33-34)

Ou seja, os sentidos de docência sendo fixados por essas provas, em sua maioria, caminham em uma direção afastada do ato de ensinar e da peculiaridade do conhecimento histórico escolar. Porém, existem antagonismos dentro dos sentidos produzidos pelas provas, abrindo espaço para a construção de mais demandas (Retamozo, 2009) por outros sentidos de docência. Em nossa concepção, defender esses outros sentidos de docência em História não envolve apenas a mobilização do conhecimento histórico escolar como criação autoral do professor, como vimos na questão da Figura 30, mas a reflexão a partir do campo de pensamento que reflete especificamente sobre os saberes, métodos e teorias que envolvem essa atuação: o Ensino de História.

Este campo de pesquisa está na fronteira entre a Educação e a História por ter relação institucional e por recorrer às reflexões oriundas de ambos. Como pontuam Monteiro e Penna (2011),

A teoria da história nos auxiliou a compreender construções típicas dos saberes em estudo: conceitos, temporalidades, narrativas. Por outro lado, a especificidade epistemológica do campo educacional pode ser evidenciada em diversas situações e construções nas quais o docente buscava ao explicar, fazer compreender e, consequentemente, promover mudanças de atitudes e comportamento. (p. 206).

É importante destacar, porém, que entendemos aqui que “a fronteira entre o que é/está sendo e não é/não está sendo é sempre contingencial e precária” (Gabriel, 2019, p. 147), ou seja, há um constante processo de disputa sobre o que está dentro e o que está fora. Isso

porque, uma fronteira é um “lugar de encontros, diálogos, mas, também, de marcação de diferenças, onde se pode produzir um distanciamento entre culturas que entram em contato” (Monteiro; Penna, 2011, p. 206). Ao pensar o Ensino de História, como campo de pesquisa, a partir dessas noções, estamos assumindo as disputas constantes travadas para defini-lo ora como parte da Educação, ora como parte da História, ora como algo independente de ambas.

O que defendemos aqui, porém, é que, apesar de habitar essa fronteira contingencial entre os dois, este campo existe individualmente, ou seja, ele não é um “puxadinho” de nenhum destes dois campos mais longevamente reconhecidos. Assumir essa postura é enxergar movimentos e reflexões próprias a respeito do ensinar História que ocorrem, privilegiadamente, nesse espaço, e a partir de produções teóricas e metodológicas ali produzidas. Esta pesquisa é um exemplo de uma pesquisa em Ensino de História porque, mesmo se apropriando de reflexões oriundas do campo da Educação, o objetivo principal é tratar da docência em História e este tipo de reflexão é realizado há muitas décadas no campo do Ensino de História, como apontamos em nosso levantamento bibliográfico.

Não é do interesse desta pesquisa fazer uma digressão a respeito da construção desse campo e dos problemas que ele enfrenta para se legitimar como independente dos outros dois com os quais possui relações incontornáveis. Porém, é importante notar um detalhe importante: no geral, a área da História tende a negar a necessidade de reflexões sobre o ensino da disciplina e hierarquiza as pesquisas que o fazem em uma posição de menor importância. Por essa razão, boa parte das pesquisas em Ensino de História e dos grupos de pesquisa do campo são feitas à partir de programas de pós-graduação em Educação (Coelho; Bichara, 2025). O que encontramos nas provas é um reflexo disso.

A valorização majoritária das questões sobre *Historiografia* revela que os saberes docentes valorizados são aqueles associados ao conhecimento produzido pela ciência de referência, indicando a preferência por sentidos de docência limitados a esses saberes. Nas questões de *Ensino de História*, isso se torna mais evidente quando encontramos, dentre as 23 analisadas, apenas três utilizam como fonte do enunciado um texto da área do Ensino de História.

Nas duas categorias, é bastante comum o uso de fontes históricas ou apenas de um enunciado sem nenhuma fonte de referência, porém, diferentemente da categoria de *Historiografia*, onde boa parte das fontes adotadas são retirada de textos acadêmicos do campo da História, na categoria *Ensino de História* não vemos a mesma associação ao campo que pensa esse processo. Isso evidencia ainda mais a separação e hierarquização feita entre esses dois campos, porque mostra que nem mesmo na seleção de professores de História os

pesquisadores que pensam esse fazer profissional são considerados fontes indispensáveis de serem conhecidas pelos candidatos.

Figura 31: Questão 13 da prova de São Paulo.

13. Com base na proposta metodológica dos especialistas da área, podemos repensar um método de ensino adequado sobre o uso de filmes na escola. Fica evidente que não existe um modelo simplificado para introduzir os alunos na análise crítica da imagem cinematográfica, mas pode-se destacar a impossibilidade de deter-se apenas na análise do conteúdo do filme. [...] A análise pode seguir os procedimentos metodológicos propostos pelos especialistas [...]

(Circe Maria Fernandes Bittencourt, *Ensino de História: fundamentos e métodos*)

Para Bittencourt, segundo os especialistas, a análise de um filme

- (A) solicita um bom conhecimento sobre a técnica de enquadramento que foi utilizada, relacionando essa escolha com as temáticas central e secundárias da obra fílmica, além de explicitar os tipos de planos de câmera usados.
- (B) precisa levar em conta a leitura interna do filme, como personagens e acontecimentos principais; a leitura da produção do filme, como diretor e música; a análise do contexto externo do filme, como ano e país da produção.
- (C) busca caracterizar em profundidade o personagem principal e, a partir dessa ação, o filme precisa ser recortado em sequências de curta duração e essas parcelas da obra fílmica devem ser analisadas particularmente.
- (D) requer conhecimentos apurados acerca das técnicas fílmicas, caso da trilha sonora, da fotografia e do roteiro, e, ao mesmo tempo, cabe ao professor evitar qualquer leitura acerca dos caminhos da produção da obra.
- (E) procura, em essência, identificar e qualificar as intenções, sejam explícitas ou ocultas, do produtor e do diretor do filme, especialmente quando se trata de uma obra que aborda um processo histórico mais polêmico.

Fonte: VUNESP (2023).

Na questão da Figura 31, vemos um dos três casos em que uma pesquisadora do campo do Ensino de História é citada. Não surpreende a escolha de Circe Bittencourt, uma das inauguradoras do campo, em duas questões na prova de São Paulo, estado onde ela construiu sua carreira, na Universidade de São Paulo. Essa repetição, mesmo que mínima, nos faz questionar: será que existe uma presença significativa de autores do campo do Ensino de História nas bibliografias recomendadas pelos editais ou a ausência também é sentida

nesses espaços? Quais autores aparecem como referência? Apesar de serem ótimas reflexões, respondê-las fugiria à pergunta principal desta pesquisa, mas consideramos importante fazê-las para levantar possíveis questionamentos futuros.

Outro elemento interessante de ser pontuado a partir da Figura 31 é que esta é uma das questões que tratam da metodologia do ensino de História de forma mais teórica, ou seja, não trazendo uma fonte específica, como na Figura 30, para o candidato refletir sobre uma possível forma de utilizá-la em aula. Para responder a esta questão da Figura 31, é preciso refletir sobre as possibilidades do uso do cinema em sala de aula, inclusive de forma interdisciplinar, já que Bittencourt menciona especialistas da área da crítica cinematográfica como fonte para sua reflexão. Chama a atenção, porém, especialmente através da leitura das alternativas (sendo a letra B a correta), que, apesar de citar uma pesquisadora do campo do Ensino de História, o conteúdo da questão não gira em torno das reflexões desse campo, mas sim da crítica de cinema.

O mesmo se repete na outra questão do estado de São Paulo que cita Bittencourt, dessa vez tratando de educação patrimonial, mas que, no enunciado, direciona o candidato a responder a importância de se preservar o patrimônio cultural de forma mais ampla, sem relacioná-lo diretamente à questão do ensino de História. Dessa maneira, fica bastante evidente que, mesmo nas ocasiões em que nós, pesquisadores do Ensino de História, somos incluídos nas provas, nossas contribuições são utilizadas para tratar de temas transversais ao que de fato objetivamos discutir.

Vale destacar, porém, que a metodologia do ensino permanece sendo significativamente cobrada dentro desta subcategoria, como mostram outros exemplos trazidos acima. A crítica que estamos fazendo neste momento é em relação à ausência das muitas reflexões teóricas feitas pela academia a respeito deste e de outros assuntos relacionados ao ensino de História. Isso porque, como temos reiterado em diversos momentos, os silenciamentos também nos permitem compreender os sentidos de docência valorizados, já que a ausência dos saberes docentes relacionados ao campo do Ensino de História indica que ele não é considerado importante para a construção do “professor ideal”.

Figura 32: Questão 21 da prova da Bahia.

21. "Lugar de memória" é um conceito histórico proposto ao longo da obra homônima *Les Lieux de Mémoire*, publicada entre 1984 e 1992, sob a direção do reconhecido historiador francês Pierre Nora. Um lugar de memória pode ser um monumento, uma personagem, um museu, um arquivo, um evento, uma instituição, que se transforma em patrimônio cultural de uma comunidade quando é reconhecido como memória por uma narrativa histórica coletiva. A visita aos lugares de memória é um recurso educativo bastante frequente, sobre o qual cabe considerar que:
- (A) O patrimônio cultural deve ser prerrogativa de especialistas e sua exposição ao grande público deve ser vetada, principalmente em se tratando de estudantes em formação.
 - (B) A educação dos jovens deve se ater ao presente e visar a preparação para o futuro, já que o passado e a memória coletiva são irrelevantes para a compreensão do mundo.
 - (C) O professor deve exercitar junto com a turma um olhar crítico sobre a história coletiva, levantando questões, apontando lacunas, discutindo as relações entre o passado e o presente.
 - (D) O investimento público em lugares de memória tem valor cívico e comemorativo mas não educativo.
 - (E) O educador deve apresentar o patrimônio cultural aos estudantes como uma recuperação e preservação inteiramente fiel ao passado ali representado.

Fonte: FCC (2022).

Na Figura 32, vemos um movimento diferente do que comentamos acima para tratar da questão do patrimônio na educação. Aqui o foco está no ato educativo e no patrimônio como um recurso utilizado pelo professor para alcançar o objetivo, o que é reforçado pelo gabarito (letra C). Na resposta, o professor aparece como autor e ator que guia os alunos em reflexões sobre patrimônio, inclusive devendo promover uma relação de temporalidade entre passado e presente, elemento caro a nós e que pouco figura nas questões de *Conhecimentos Específicos*. Tudo isso é possível mesmo que o pensador citado pelo enunciado seja um historiador, mostrando que a escolha do tipo de fonte não é o único elemento que determina nossa categorização, e sim uma união entre a fonte e o que é proposto pelo enunciado e confirmado pelo gabarito.

Vale ressaltar, inclusive, que esta questão nem mesmo configura a parte chamada na prova da Bahia de Conhecimentos Específicos, onde não encontramos nenhuma questão que poderíamos caracterizar como Ensino de História. Neste caso peculiar, o estado parece valorizar tanto na prova objetiva quanto na discursiva a interdisciplinaridade, sendo a seção de onde foi retirada a questão da Figura 32 chamada de Conhecimentos Interdisciplinares, composta por questões de várias áreas das humanidades.

Pela presença de muitas questões ligadas à Historiografia e ao Ensino de História, inclusive de forma mais complexificada e menos conteudista que na seção de Conhecimentos Específicos, e também por não ser uma seção aplicada aos candidatos de todas as áreas, optamos por considerar essas questões na parte de *Conhecimentos Específicos* de nossa análise. Destacamos isso porque é importante situar o leitor de que nossas categorizações não foram feitas de forma aleatória e nem seguindo o que as próprias bancas estabeleceram como categoria, mas sim através de análise minuciosa e individual de cada questão, discursiva ou objetiva, de cada uma das 14 provas.

3.2.5 Outros

Por fim, a última subcategoria que criamos, assim como no caso das questões gerais, foi a de *Outros*, onde incluímos as que não se encaixavam em nenhuma das outras categorias. No geral, foram questões tratando de temas de outras áreas das humanidades, como a Filosofia, a Sociologia e, em menor número, a Geografia, além de algumas questões sobre tecnologia e inclusão.

Figura 33: Questão 27 da prova da Bahia.

No século XVII já eram fabricados autômatos que despertavam interesse e admiração pela complexidade e perfeição de movimentos. O pensador francês René Descartes reflete então sobre a possibilidade de ser fabricado um autômato a tal ponto semelhante a um ser humano que tornasse quase impossível a tarefa de diferenciar o homem da máquina. Para distingui-los, sugere dois critérios. Máquinas poderiam até proferir palavras obedecendo a comandos, mas nunca arranjar as palavras *para responder ao sentido de tudo quanto se disser na sua presença*. E, do mesmo modo, ainda que máquinas pudessem vir a desempenhar algumas tarefas de modo muito superior aos seres humanos, contudo, *falhariam infalivelmente em algumas outras, pelas quais se descobriria que não agem pelo conhecimento*.

(DESCARTES, René. **Discurso do Método**, Parte v, § 10)

Traduz os argumentos do filósofo para o nosso tempo o que se encontra em:

- (A) Os notáveis desenvolvimentos da Inteligência Artificial permitem mimetizar raciocínios e comportamentos, porém não operam com a plasticidade e inventividade da razão criadora enquanto um atributo exclusivamente humano.
- (B) O funcionamento de máquinas não guarda qualquer semelhança com a mente de seus criadores.
- (C) No século XVII o conhecimento técnico ainda era restrito, então não seria possível ao filósofo fazer qualquer avaliação sobre a relação entre humanos e máquinas.
- (D) Com os avanços dos conhecimentos em Inteligência Artificial é razoável prever que computadores e robôs eventualmente conseguirão reproduzir todos os aspectos e características do comportamento humano.
- (E) Robôs e computadores devem ser destinados sobretudo ao entretenimento como os autômatos do passado, seus precursores.

Fonte: FCC (2022).

A questão apresentada na Figura 33 também foi retirada da seção Interdisciplinar da prova da Bahia e é uma das várias que incluímos na categoria *Outros* por tratar exclusivamente de temas de outras áreas das humanidades. Chama a atenção nessa questão a escolha por não apenas trazer o pensamento de Descartes de forma clássica, mas por relacioná-lo ao presente através de uma discussão que se mostra cada vez mais importante nas escolas: a Inteligência Artificial (gabarito é a letra A). Essa relação nos parece bastante oportuna e faz o mesmo movimento que já vimos em outro exemplo de relacionar o passado e o conteúdo de determinada disciplina às questões do presente.

Dessa forma, algumas das questões incluídas na categoria *Outros* contêm discussões de importância geral para a área das humanidades e para a docência como um todo. Apesar de não serem saberes usualmente considerados como centrais para a docência em História, acreditamos que sejam de grande potência, especialmente porque as humanidades costumam ser interligadas e os conhecimentos de uma podem favorecer muito as reflexões das demais.

3.3 DISCURSIVAS ESPECÍFICAS E A MULTIPLICIDADE AVALIATIVA

Assim como no capítulo anterior, nosso interesse agora se volta para o outro formato de questões específicas utilizado em nossa análise: as *Discursivas Específicas*. A primeira informação importante a se lembrar é que, como mostrado no Gráfico 8, apenas quatro das 14 provas contam com esse formato de questão. Isso quer dizer que, no geral, as bancas optam por questões discursivas gerais, o que provavelmente se deve, como já dissemos no capítulo anterior, aos custos de elaboração e correção menores ao se aplicar a mesma prova para todos os candidatos.

Devido ao pequeno número de questões, optamos por trazer todas para nossa análise, começando com o caso da Bahia. Essa é a prova com maior número de questões discursivas dentre as analisadas, com um total de três, divididas da mesma forma que as objetivas, ou seja: uma de conhecimentos gerais, uma de interdisciplinares e uma de específicos. Na seção que a prova nomeou como interdisciplinar, mas que classificamos como *Discursiva Específica* a partir dos parâmetros explicitados acima, temos a questão apresentada pela Figura 34:

Figura 34: Prova discursiva interdisciplinar da Bahia.

Questão 2 – Conhecimentos Interdisciplinares (Valor: 30,00 pontos)

A Bolívia se constitui em um polo de emigração de mão de obra, pela baixa expectativa de desenvolvimento que se origina de sua estrutura social e econômica, pela instabilidade política e pela miséria de determinadas regiões. O Brasil e a Argentina constituem-se em polos receptores dos emigrantes mais pobres devido ao menor custo de transporte relativamente aos países centrais e à extensa fronteira que separa a Bolívia dos dois países. As sucessivas crises econômicas e sociais da Argentina desde meados da década de 1990 redirecionam e intensificam o fluxo de emigração para o Brasil. [...] Contemporaneamente o crescente deslocamento humano significa um dos maiores dilemas a ser enfrentado em todo o globo. A intensificação dessa prática entre os países latino-americanos, não é muito dispar do contexto internacional. As vítimas em geral oriundas de países vizinhos transformam-se em imigrantes ilegais. Na maioria das vezes, elas emigram com esquemas montados por agências de viagem ou atravessadores, podendo contar com o apoio de familiares. Comumente, a motivação, direta ou indiretamente, está associada à possibilidade de ascensão social, portanto, é pouco relevante que a relação de emprego seja coerciva ou voluntária. Porém, devido à condição de ilegalidade, os imigrantes acabam se submetendo ao confinamento e são coagidos a trabalhar mediante ameaças de denúncia e deportação.

(Adaptado de: Cacciamaili, Maria Cristina e Azevedo, Flávio Antonio Gomes de. "Entre o tráfico humano e a opção da mobilidade social: os imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo". *Cadernos Prolam-USP*, v. 01, 2006, p. 129-143)

As migrações internacionais constituem um tema amplo, multifacetado e de grande relevância, cuja reflexão pode envolver abordagens, perspectivas, conceitos e explicações de diferentes disciplinas. Elabore uma proposta de atividade pedagógica interdisciplinar sobre as questões suscitadas pelas migrações internacionais na área de ciências humanas e sociais aplicadas.

Fonte: FCC (2022)

A prova propõe que o candidato elabore uma atividade pedagógica interdisciplinar a respeito do tema das migrações internacionais, apontando para um interesse da banca em avaliar as habilidades do professor para o planejamento de aulas a partir de temas presentes do cotidiano brasileiro. O interesse pela interdisciplinaridade na prova da Bahia chama a atenção e nos ajuda a compreender um pouco melhor o processo de elaboração destas avaliações. Isso porque, essa prova foi elaborada pela banca FCC, que também foi

responsável pela do Espírito Santo²⁴ e, nesse outro caso, não havia seções interdisciplinares. Dessa forma, esse indicativo nos ajuda a perceber que as bancas têm grande influência sobre as seções das provas e as questões elaboradas, como podemos observar a partir de outros elementos já descritos, mas não é a única a participar desse processo. A forte presença da interdisciplinaridade exclusivamente na prova da Bahia mostra que este é um interesse oriundo da própria rede de ensino ou de alguma outra instância governamental, já que não se repete em outra prova elaborada poucos anos antes pela mesma banca.

Assim como nas objetivas, optamos por incluir a questão acima em nossa contagem de questões discursivas específicas, porém, a prova da Bahia também conta com uma questão que trata exclusivamente da História, como podemos ver na Figura 35:

Figura 35: Prova discursiva específica da Bahia.

Questão 3 – Conhecimentos Específicos (Valor: 40,00 pontos)

Os panfletos políticos foram um tipo de publicação que teve notável circulação nos centros urbanos, no fim do período colonial, como demonstra a coleção de 4 volumes intitulada **Guerra literária – Panfletos da Independência (1820-1823)**, organizada pelos historiadores José Murilo de Carvalho, Lúcia Bastos e Marcello Basile, disponibilizada no *site* da Biblioteca Nacional Digital, em 2022, ano em que se comemorou o bicentenário da Independência.

Suponha que, em sala de aula, um professor de História tenha esse tipo de fonte – a reprodução de um panfleto de época – para trabalhar com os alunos o tema da Independência do Brasil. Responda:

- a. Quais estratégias didáticas poderiam ser usadas para analisar esse documento histórico?
- b. Que debates históricos sobre o tema da Independência poderiam ser propostos ou estimulados em sala de aula?

Fonte: FCC (2022).

Nesta questão, vemos uma proposta diferente por parte dos elaboradores, deixando de lado os textos acadêmicos como fonte e mencionando uma coleção de fontes históricas, sem apresentá-las ao candidato. Nesse caso, é solicitado ao candidato que responda a duas perguntas e não que proponha uma atividade pedagógica. Porém, mesmo que o enunciado traga uma fonte histórica clássica, as perguntas se voltam para o ensino de História ao fazer com que o candidato reflita sobre as possibilidades de uso desses documentos em sala, semelhante a questões objetivas do *Ensino de História*. Na primeira pergunta, o foco é na metodologia e, na segunda, nos debates que podem surgir a partir desse uso, sendo assim uma questão bastante completa em termos do que exige do candidato.

De todo modo, é interessante destacar como essa prova não só investe no ensino de História, como o faz de forma complexa a partir do viés interdisciplinar e da demanda por professores que saibam elaborar propostas pedagógicas tanto sobre temas do presente, como na Figura 34, como do passado, como na Figura 35. Vale mencionar também que esta questão

²⁴ Não foi possível ter acesso às provas realizadas pela Secretaria de Educação do Espírito Santo em 2018, mesmo após solicitação para fins acadêmicos feita à banca organizadora FCC. Por esse motivo, não estaremos analisando em detalhes as questões contidas na prova, mas como tivemos acesso ao edital, foi possível confirmar quais seções estavam presentes na parte objetiva da avaliação.

conta com uma pontuação maior em 10 pontos que a anterior, como é possível observar nas duas figuras, apontando para uma valorização maior da específica, o que consideramos coerente.

Na prova do Amapá, o candidato é novamente apresentado a uma temática através de um texto, dessa vez sobre interculturalidade e diferença. O candidato deveria elaborar um texto de 10 a 15 linhas para responder às três questões apresentadas na Figura 36.

Figura 36 - Prova discursiva específica do Amapá.

O direito à diferença e a educação intercultural.

“Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Na atualidade motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros”. Esse é o principal desafio de uma educação em perspectiva intercultural.

A primeira característica da interculturalidade é a promoção deliberada da interrelação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade. Nesse sentido, essa perspectiva se opõe tanto às visões que defendem a afirmação radical de identidades culturais específicas (diferencialismos), quanto às que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais (assimilacionismos). Em contrapartida, a interculturalidade rompe com o conceito essencialista de cultura, valorizando suas raízes históricas e dinâmicas, sem fixar as pessoas em determinado padrão cultural. Uma terceira característica é a afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva. Por serem históricas, as relações estão atravessadas por questões de poder, assimetrias, preconceitos e discriminações. Uma última característica a ser assinalada diz respeito ao fato de a interculturalidade considerar o direito à diferença, uma vez que a questão da diferença assume hoje uma importância especial e transforma-se na reivindicação de um direito: não só o direito de os diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença.

Adaptado de CANDAU, Vera. “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

Com base no texto, responda os itens a seguir.

1. Identifique quatro características atribuídas ao conceito de interculturalidade. (2,0 pontos)
2. Explique as relações estabelecidas entre o conceito de interculturalidade e o direito à diferença. (4,0 pontos)
3. Caracterize duas medidas que podem promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, no sentido do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais do Amapá. (4,0 pontos)

Fonte: FGV (2022).

A primeira pergunta demanda do candidato apenas a habilidade de identificar características apresentadas no texto para o conceito de interculturalidade e a segunda também não apresenta exigências muito maiores a partir da leitura do texto. A última questão é a única que exige que o candidato se posicione mais e não apenas retire elementos da leitura, e ela também nos apresenta o motivo da escolha do tema. Isso porque ela mostra a preocupação da banca em selecionar candidatos que saibam trabalhar com a temática da interculturalidade e da diferença para atuar no contexto de um estado fronteiriço e com a presença de diversos povos indígenas como o Amapá. Há então uma preocupação de caráter local na questão proposta, interesse esse já encontrado na prova do Amapá, que foi uma das poucas analisadas que contou com uma seção na parte objetiva voltada para a *História e a Geografia Local* aplicada para todos os candidatos.

Outro elemento que chama a atenção na questão da Figura 36 é a ausência da especificidade da História ou, dito de outro modo, o caráter interdisciplinar que ela apresenta.

Isso porque os conceitos tratados abrangem discussões feitas pelas mais diversas disciplinas das humanidades e, em nenhum momento, as perguntas tentam conectá-los a uma dimensão histórica. A própria fonte utilizada no enunciado não aponta para isso, sendo retirada de um texto acadêmico de uma importante pesquisadora do campo da Educação, Vera Candau. A tendência é de que um professor de História faria essa conexão na elaboração da resposta para a última pergunta, mas é curioso a própria banca nem ao menos mencionar as palavras “passado” ou “história”, considerando que essa é uma questão discursiva específica na descrição da própria prova.

Figura 37 - Prova discursiva específica de Santa Catarina

Em uma palestra no TED (*Technology, Entertainment and Design*), que são um ciclo de palestras e encontros em que nomes de referência em diversos campos do conhecimento são convidados a expor suas ideias, a escritora Chimamanda Adichie destacou o "perigo de uma única história". Sua crítica nos leva a pensar sobre como uma visão estreita ou unilateral das histórias, culturas e comunidades pode desconsiderar a complexidade e a variedade das experiências humanas. Adichie afirma: "Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida".

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no intento de promover uma abordagem mais inclusiva e plural, trouxe importantes diretrizes para a construção do currículo de História no Brasil. Em Santa Catarina, o currículo de História também menciona tal estatuto implícito, no sentido de que a diversidade do território resultante da herança dos vários grupos populacionais seja um tema equitativamente abordado nas escolas. Nesse sentido, o currículo de História deve não apenas integrar várias vozes históricas, mas também deve atender aos conhecimentos e saberes de diferentes povos, de grupos indígenas, afro-brasileiros e imigrantes de maneira justa e equitativa.

Assim, discuta como o currículo de História, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao currículo de História de Santa Catarina, pode ser construído para evitar o "perigo de uma única história", conforme destacado pela escritora Chimamanda Adichie? Em sua resposta, apresente a importância de integrar diversas narrativas históricas e culturais no ensino, considerando as contribuições dos povos indígenas, afro-brasileiros, imigrantes e outros grupos, e proponha estratégias pedagógicas que possam assegurar uma abordagem inclusiva e plural nas aulas de História.

Fonte: FDRH (2024).

Na questão apresentada acima na Figura 37, da prova de Santa Catarina parece haver um interesse maior do que nos demais exemplos nas especificidades do ensino de História, além de propor uma discussão curricular associada a um tema de grande relevância quando consideramos que a História escolar tem “a dimensão axiológica como uma questão central, que se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados” (Monteiro; 2002, p. 105). Acreditamos que “pensar um currículo de história para escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista” (Pereira; Seffner, 2018, p. 20). A História, mais que outras disciplinas, tem como responsabilidade integrar outras vozes em suas narrativas, para evitar o tipo de currículo

descrito por Pereira e Seffner e também para fazer cumprir as determinações curriculares e legislativas, como a Lei 11.645/2008²⁵, que as torna parte obrigatória do currículo escolar.

Além disso, novamente percebemos um interesse em solicitar do candidato um entendimento da realidade local e composição social do estado em que almeja atuar como professor. Dentre as cinco questões discursivas tratadas como específicas, essa nos parece a mais promissora como formato avaliativo para um professor de História por mobilizar seus saberes sobre Teoria da História, sobre documentos curriculares e também suas habilidades de elaborar propostas pedagógicas plurais e voltadas para a realidade em que se pretende atuar.

Dentre estas quatro questões apresentadas até aqui, apenas a da Figura 30 não trabalha de alguma forma com a questão da alteridade, que temos reiterado ser incontornável para o ensino de História. O mesmo poderia ser dito sobre as questões *Discursivas Gerais* analisadas no capítulo 2, onde predominam também temas relativos à diferença na escola. Isso aponta para uma compreensão importante: as provas discursivas são mais bem-sucedidas em promover problematizações potencialmente sensíveis que as objetivas, provavelmente por abrirem espaço para o elemento humano que compõe a docência aparecer. Para responder questões como essas, não basta apenas memorizar ou ser um “concurseiro”, o candidato precisa se posicionar como ser humano e como futuro professor da rede, de forma a demonstrar sua capacidade de trabalhar com esses temas que a banca e/ou a rede demarcou como importante.

A prova discursiva do estado do Paraná é a que mais destoa das demais apresentadas nesta subseção por fugir completamente das discussões voltadas para a educação e focar exclusivamente na ciência histórica, como mostrado pela Figura 38.

Figura 38: Prova discursiva específica do Paraná.

Na obra *Apologia da História*, Marc Bloch (2001) afirmou que o conhecimento de todos os fatos humanos que se desenrolaram no passado deveria ser reconhecido naquilo que chamou de “vestígios”. Ao mesmo tempo, mostrou-se temeroso sobre a incredulidade com que notícias da imprensa eram recebidas pela população. Antoine Prost, em *Doze lições sobre história*, também se atentava à preocupação com os fatos para se escrever a História, já que fatos resistem à contestação. Neste caminho, historiadores e historiadoras não pedem que as pessoas acreditem em suas palavras, mas antes “fornece(m) ao leitor a possibilidade de verificar suas afirmações”.

(PROST, 2014, p. 55).

Para obter status de objetividade, toda verdade em História precisa estar respaldada em fatos. Diante desta discussão, redija um texto dissertativo e aponte, a partir de reflexão teórica e de exemplos, o papel da profissão do(a) historiador(a) na comprovação dos elementos sobre os quais reflete e escreve.

Fonte: IBFC (2023).

²⁵ Essa lei tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos ensinos fundamental e médio.

O texto escolhido trata de questões específicas da Teoria da História, mas apenas isso não é suficiente para dizer que a questão não está relacionada ao ensino de História, afinal, o professor também é membro dessa comunidade disciplinar e “deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação” (Shulman, 2014, 207). Porém, é importante considerar que “a epistemologia que confere o valor de verdade ao conhecimento histórico escolar não deve ser apenas aquela situada na ciência histórica” (Bomfim; Araújo, 2023, p. 68), ou seja, o conhecimento histórico escolar é interpelado pela teoria da História, mas também por questões axiológicas, pelas teorias produzidas no campo do Ensino de História e pela cultura escolar.

O que vemos na prova do Paraná é uma desconsideração de outros elementos que constituem a epistemologia do conhecimento histórico escolar ao focar exclusivamente nos debates epistemológicos relativos à ciência de referência. Seria possível, por exemplo, utilizar a mesma fonte e promover a mesma discussão sobre verdade histórica, porém a partir do olhar da sala de aula, como, por exemplo, sobre *fake news* e o papel que essa disciplina pode ter para problematizá-las. A escolha dos elaboradores, porém, foi desconsiderar que a prova é para a seleção de professores de História e questionar sobre o papel do historiador, como se não houvesse uma distinção grande entre essas duas profissões. É mais um exemplo de como há uma hierarquização entre as duas profissões, onde apenas uma é vista como lugar de produção de saberes e de epistemologias próprias para pensar o passado e nossa relação com ele.

Monteiro (2002) afirma que “o professor recorre ao saber acadêmico, em suas diferentes escolas e matrizes teóricas, para buscar subsídios que lhe permitam produzir versões coerentes com seus pontos de vista e que tenham uma base de legitimidade dentro do campo” (Monteiro, 2002, p. 106). Isso quer dizer que o ensino de História é mais do que uma transposição de discussões acadêmicas, como a da verdade histórica, para um contexto escolar. O saber escolar, como pontua a autora, é configurado por uma interpelação ou uma síntese de vários elementos de origens diversas, sendo o saber acadêmico uma delas. Dessa maneira, propor uma discussão de cunho exclusivamente historiográfico desperdiça a potência de trazer esse debate para uma proposta de aula ou debate curricular, por exemplo, como foi feito nas demais questões *Discursivas Específicas* analisadas.

A partir de todas as questões apresentadas nessa subseção, fica claro que o que incluímos na categoria das questões *Discursivas Específicas* está longe de ser homogêneo, porque mesmo com apenas cinco para analisar, encontramos formatos e objetivos distintos

em todas. Nas questões *Discursivas Gerais* encontramos também grande variedade, mesmo que com muitas temáticas similares, o que mostra que esse tipo de prova é bem mais variável que as objetivas, onde encontramos mais semelhanças que divergências na análise. Dessa forma, a presença de questões discursivas, especialmente as específicas, parece uma forma importante de avaliar os professores de forma a contemplar mais saberes docentes e de fazer com que o candidato se posicione e não apenas marque alternativas baseadas na memorização ou erudição.

Desse modo, ao longo desse último capítulo, percebemos dois movimentos distintos: uma abertura maior para pensar a docência como produtora de saberes e atravessada por elementos humanos nas provas *Discursivas Específicas*; e um fechamento dessas possibilidades por parte da maioria das questões objetivas de Conhecimentos *Específicos* que prezam pelo conhecimento da ciência da referência e pela memorização de informações. No geral, essa seleção de saberes docentes priorizados e silenciados na seção que mais pontua dentre a maioria dos editais analisados aponta para um sentido de docência dependente da História e de suas produções, apagando o papel do docente e das discussões do campo do Ensino de História para o ensino da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo esse trabalho, temos tentado responder à seguinte pergunta: existem sentidos de docência hegemonizados pelos concursos públicos para professores de História? Mesmo que estejamos trabalhando dentro de uma pauta pós-fundacional, onde o objetivo não é fechar discussões alcançando uma essência final para responder à pergunta, acreditamos “que o formato das questões, a sugestão de temas de redação e os comandos dados aos candidatos são mecanismos de modelação de uma resposta esperada e, portanto, de um professor esperado” (Dias, 2022, p. 36). O que tentamos fazer foi delimitar, mesmo que provisoriamente, algumas das características desse professor esperado, que não é necessariamente o professor aprovado em atuação, já que se adequar ao que a prova deseja no momento do processo seletivo não significa agir de acordo com aqueles parâmetros em sua prática docente.

Uma primeira consideração final importante é que foram encontradas muitas semelhanças na forma com que os concursos são estruturados em termos de instrumentos avaliativos escolhidos e formato das questões, tanto gerais quanto específicas. Em nossa análise, todas essas semelhanças existem sem a presença de nenhuma norma oficial regulamentadora que verse sobre esses aspectos, mas ainda assim, a partir do referencial teórico adotado, entendemos que essas similaridades não são um acaso, mas revelam uma estabilização de sentidos que têm configurado uma política avaliativa que caracteriza os concursos públicos para professores.

A primeira característica dessa política é o uso unânime das provas objetivas como primeira forma avaliativa, responsável por eliminar o maior contingente de candidatos e, em boa parte dos casos, por concentrar a maior parte da pontuação final do concurso. Durante a análise, ficou clara a preferência das bancas por esse formato que reforça a ideia da avaliação como forma de verificar os conhecimentos “adquiridos” pelos professores de forma simples e barata, especialmente no que se refere ao processo de correção.

Mesmo partindo do pressuposto de que a avaliação da totalidade é impossível (Martins, 2019), consideramos que a hegemonização da prova objetiva como principal responsável pela aprovação ou reprovação dos candidatos é uma escolha avaliativa limitante. Isso porque os saberes docentes são múltiplos e oriundos das mais diversas fontes (Tardif, 2000) e esse formato oferece poucos subsídios para dar conta dessa multiplicidade do ser e dos fazeres docentes. Nas provas objetivas, “para tornar mensuráveis as relações com o conhecimento, a lógica do exame se vale de instrumentos, e usos destes, que privilegiam a

perspectiva aquisicionista de aprendizagem (...) cujo trabalho esperado do aluno é repetir o que foi ensinado” (Martins, 2019, p. 181). Ao priorizar esse formato, as redes estão fixando um sentido de docência em que estes indivíduos são vistos mais como reprodutores de saberes externos do que produtores de conhecimento, que seria uma forma de enxergar a docência mais condizente com o que defendemos.

Outro elemento importante em nossa análise foi a tentativa de categorizar, a partir do material empírico reunido, quais temas são considerados como mais necessários para a docência a partir da perspectiva dos elaboradores da prova. Aqui vale dizer que não nos interessou verificar quem são esses agentes e como esse processo de elaboração se articula, especialmente pelo recorte amplo de várias provas sendo analisadas ao mesmo tempo. Além disso, nossa pergunta principal estava interessada nos sentidos hegemonizados e, para alcançar respostas para ela, a análise dos editais e das questões em si já era suficiente, ficando a análise dos demais elementos como sugestão para uma pesquisa futura que se debruce com mais atenção em processos seletivos específicos e busque compreender as disputas em torno de sua elaboração.

No que diz respeito às sessões gerais das provas objetivas, ou seja, aquelas aplicadas a todos os candidatos independentemente da área de atuação, encontramos uma grande variedade de temas exigidos, porém com uma preferência por questões tratando de *Legislação*. Mesmo dentro dessa categoria, os temas eram diversos, mas no que diz respeito aos formatos encontramos poucas variações. Em boa parte dos casos, a lógica aquisicionista se faz presente fortemente por meio de questões que exigem do candidato a famosa “decoreba”, seja de alguma lei, documento curricular ou teoria educacional. Em algumas provas, ficou perceptível que o processo de elaboração dessas provas e de seleção das questões não é marcado pela unanimidade entre os responsáveis por essas escolhas, porque dentro de uma mesma prova encontramos questões com discursos que iam na contramão do que outras indicavam.

Após analisar as questões, podemos dizer que a busca por um perfil docente universal não é alcançável nem mesmo dentro do pequeno grupo responsável por elaborar cada uma das provas. Vale dizer que “não interpreto a falta de clareza a respeito do perfil docente esperado no edital como mera ausência de informação, mas sim como evidência das disputas em torno de sentidos de docência que são hegemonizados no edital/concurso” (Dias, 2022, p. 37). Dito de outro modo, mesmo que tenhamos encontrado vários elementos comuns entre diferentes provas, ainda fica perceptível o processo de disputa que atravessa esses processos seletivos.

Já nas seções específicas analisadas das provas objetivas, ou seja, aquelas aplicadas apenas para os professores de História, encontramos mais características em comum que nos ajudam a caracterizar a política avaliativa em que estamos apostando. Apesar de não haver conteúdos específicos que predominem (por exemplo, Revolução Francesa ou Era Vargas), as questões que classificamos como *Historiografia* são a inquestionável maioria. Na maior parte do tempo, além de exigirem do candidato apenas conhecimentos da ciência histórica, as provas o fazem a partir da lógica da “decoreba”, fugindo de questões que operem com o conhecimento histórico a partir de operações cognitivas mais complexas e sofisticadas, exigindo, por exemplo, que o candidato relacione o conhecimento histórico a outros saberes docentes, como os documentos curriculares ou metodologias educacionais.

Em nossa análise, isso significa que o perfil de professor de História de fato valorizado pela banca é aquele baseado, na maior parte do tempo, no conhecimento daquilo que é produzido pela historiografia, cobrindo os mais diversos temas possíveis. O que é reforçado é um sentido de docência afastado da reflexão e da autoria, desconsiderando que “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários” (Tardif, 2000, p. 12) e que “o objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos” (Seffner, 2010, p. 214). Nas provas, parece não haver a distinção que temos defendido ao longo do trabalho entre conhecimento histórico acadêmico e conhecimento histórico escolar, reforçando a posição da escola como um lugar onde não se produzem saberes e do professor como figura responsável apenas por reproduzir esses saberes alheios.

Considerando que um de nossos objetivos com essa pesquisa era auxiliar na produção de demandas (Retamozo, 2009) para a transformação dos processos de seleção de professores, acreditamos que essa tenha sido nossa principal inquietação frente à política avaliativa que buscamos caracterizar ao longo desta pesquisa. Como membro do campo do Ensino de História e posicionada a favor de uma visão de conhecimento histórico escolar e de um sentido de docência que vão na contramão do que as provas têm estabelecido, reforço a importância de questionar os sentidos de docência que têm sido hegemonizados por meio dessas provas.

Isso porque, como temos atestado, essas provas estão entre as mais importantes portas de entrada para uma forma de atuação profissional docente mais estável e com mais garantias para a carreira, mesmo que estas estejam sofrendo cada vez mais danos com o avanço do gerencialismo neoliberal na educação (Laval, 2019). Os sentidos de docência ali exigidos atuam então como um corte antagônico na cadeia de equivalências que define quem pode ou

não pode atuar como professor na rede pública e gozar dos direitos e garantias que vêm com essa posição.

Outro elemento que também caracteriza a política avaliativa dos concursos públicos é a presença quase universal das provas de título, que não foram utilizadas em apenas um dos editais analisados. A partir dessa análise, pudemos perceber que a *Titulação Acadêmica* é bem mais frequente como forma de pontuação do que o *Tempo de Experiência* e também costuma ser a que mais oferece pontos aos candidatos. Considerando que o objetivo da pós-graduação *stricto sensu* (maior pontuada) não é contribuir diretamente para a formação de professores, com exceção do ProfHistória, fica perceptível que também nesse instrumento o conhecimento acadêmico se sobressai independentemente de sua relação com o fazer profissional em questão. Além disso, em alguns casos encontramos apenas a pós-graduação em História como forma de receber pontuação, ao invés de considerar também a pós-graduação em Educação, reforçando a hierarquização entre os dois campos, com a ciência de referência mais uma vez sendo mais valorizada.

Uma última característica que conforma a cadeia de equivalências do que estamos chamando de política avaliativa dos concursos públicos é a da ausência quase que completa das provas práticas. Mesmo considerando todas as dificuldades e impossibilidades impostas por um instrumento avaliativo que busca avaliar uma aula, marcada pelos imprevistos (Seffner, 2010) e pelos corpos que performam dentro dela (Icle; Bonatto, 2017), a presença dela diz de pelo menos uma tentativa de enxergar a docência de forma mais complexa. Porém, como discutimos ao longo do texto, apenas quatro dos 27 editais previam esse formato avaliativo, demonstrando mais uma vez que os concursos têm apostado em um sentido de docência pouco amplo e majoritariamente associado aos saberes da ciência de referência como aquisição a ser feita pelo candidato e mensurada pela banca.

No que diz respeito às provas discursivas, não achamos ser possível definir algum elemento que contemple a maioria das provas porque encontramos uma grande multiplicidade de temas e formatos utilizados por esses instrumentos avaliativos. Dessa forma, é nas provas discursivas que ficam mais claras as diferenças de uma banca para a outra, que não ficam tão perceptíveis na análise das provas objetivas. Porém, como o objetivo dessa pesquisa não era encontrar padrões entre as bancas, o que podemos dizer é que a partir desse instrumento avaliativo não podemos elencar alguma característica para compor a política avaliativa dos concursos públicos.

Acredito que ao longo deste processo de pesquisa, minha visão sobre esses processos seletivos se tornou um pouco mais positiva, apesar de tantos elementos problemáticos

encontrados, especialmente pelas possibilidades de ampliação dos sentidos de docência oferecidas pelas provas discursivas. No início, o que moveu esse projeto de pesquisa foi minha inquietação como professora recém-formada com as provas de concurso a partir da perspectiva de alguém que as tratava como material de preparação e estudo. A partir do momento em que essas provas se tornaram empiria para uma pesquisa acadêmica, meu olhar precisou mudar e abandonar as tendências taxativas de tratar todos os aspectos das provas como negativos e passíveis de reclamação.

Acredito que tenha sido bem-sucedida nessa empreitada, mesmo que seja impossível (e nem mesmo desejável) para o pesquisador alcançar uma suposta neutralidade frente ao seu objeto de análise. O que percebo ao fim dessa pesquisa é que os espaços de disputa por outros sentidos de docência já estão em muitas dessas provas e, se forem mais bem explorados, poderão alterar algumas das características da política avaliativa dos concursos públicos. O desejo é que essa pesquisa possa de alguma forma contribuir nesse processo de criação de demandas e antagonismos para criar novos sentidos de docência hegemonzados, dessa vez mais plurais e abrangentes em termos de saberes exigidos e formatos utilizados para a seleção.

Por fim, antes de finalizar esse trabalho, gostaria de reforçar uma afirmação que temos feito ao longo de todo o trabalho: uma avaliação da totalidade dos saberes docentes é impossível. Isso porque, além de múltiplos, os saberes docentes não podem ser listados de forma categórica a partir do referencial que adotamos e porque, muitos desses saberes, são produzidos na prática docente e só se fazem aparecer nela. Um exemplo disso são as provas práticas que, mesmo que se afastassem dos modelos que vimos na análise, ainda assim seriam insuficientes para capturar o fazer docente em uma aula na educação básica, afinal, qualquer avaliação nada mais é do que um recorte do que se deseja avaliar dentro do que é possível de ser avaliado (Martins, 2019).

O que analisamos aqui foi o que as redes e bancas avaliaram, mas a partir das discussões aqui propostas, das perguntas provisoriamente respondidas e das questões que surgiram e ainda estão abertas, é possível pensar em outros horizontes para a seleção de professores que expandam o que é possível de ser avaliado. Se fôssemos traçar algumas das demandas que vínhamos falando, elas envolveriam um maior equilíbrio na distribuição de pontos entre os instrumentos avaliativos e, de maneira mais específica, entre as categorias que criamos para a análise das provas de títulos (*Tempo de Serviço* e *Titulação Acadêmica*); o uso mais frequente de provas práticas, porém optando por formatos que se assemelhem mais a uma aula real em oposição às videoaulas de no máximo 10 minutos que vimos como

exemplo; e a diminuição do peso que as provas objetivas têm para a aprovação ao serem porta de entrada (ou de saída) para os candidatos em relação às demais fases.

Para futuras pesquisas, deixamos em aberto uma série de questões e um enorme campo ainda a ser desbravado para de fato avançarmos em nosso entendimento sobre os concursos públicos para professores (de História ou não). Movimentos importantes seriam a análise dos conteúdos previstos nos editais em contraste com o que de fato se fez presente nas provas e também a análise mais atenta a processos seletivos específicos com o objetivo de compreender melhor as disputas que constituem um processo de elaboração de concurso público. Outra reflexão potente a ser feita é analisar em que medida os concursos públicos refletem o que é hegemônico na formação inicial de professores de História de forma a analisar um possível impacto do que é exigido pelos concursos nos currículos das licenciaturas. Além dessas, uma última discussão de interesse seria refletir de que forma os concursos públicos interpelam as políticas curriculares da formação docente e da escola básica.

Nossa expectativa nunca foi de realizar fechamentos estáticos, mas sim de abrir uma fresta em uma porta de pesquisa que mal estava aberta. Por mais que os objetivos sempre sejam atingidos com algumas faltas, espero que, pelo menos no que diz respeito a esse movimento, a fresta tenha se tornado uma porta aberta para serem iniciados novos empreendimentos a partir dessa empiria tão importante para a compreensão do cenário educacional brasileiro a partir das mais diversas áreas do campo (Formação Docente, Desenvolvimento Profissional Docente, Currículo, Políticas Públicas) e, ao mesmo tempo, tão pouco explorada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Tânia Kelly de. **Saberes e práticas docentes nas aulas de História: reflexões sobre a contribuição do professor historiador para a aprendizagem histórica.**

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/83282>. Acesso em: 18 jun. 2026.

AFONSO, A. J. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e250099, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/CsLPjh5kQQGHbZYLKybK87r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2026.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. A mobilização das carnes: história, desejo e política ao rés dos corpos. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 16, n. 41, p. 1–23, 2023. Disponível em:

<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/2005>. Acesso em: 19 mar. 2026.

ALBUQUERQUE JR., D. M. O corpo docente e o corpo discente: o ensino e a aprendizagem como práticas que envolvem e implicam as carnes e não apenas mentes desencarnadas e incorpóreas. In: GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B.; ANDRADE, J. A. de. (Coord.).

Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2023.

ALBUQUERQUE JR., D. M. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História. In: GABRIEL, Carmem T.; MONTEIRO, Ana M.; MARTINS, Marcus L. B. (Coord.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de História.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

AMORIM, M. de O.; MONTEIRO, A. M. F. da C. “Narrativas de si” e afetos nos caminhos iniciais da docência em História. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 23-38, jan./abr. 2019. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/amorim-monteiro.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

ARAÚJO, A. L. G.; OLIVEIRA, K. P.; CARDOSO, G. A. A culpa é da indústria concurseira? Reflexões sobre o concurso público. **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 7, n. 2, p. 128-146, 2020. Disponível em:

https://revistas.usp.br/rdda/pt_BR/article/view/164876. Acesso em: 18 jun. 2026.

ARAUJO, C. M. ; MARTINS, M. L. B. Seleção do conhecimento no acesso ao ProfHistória: entre a cultura histórica e a cultura escolar. In: Carmen Teresa Gabriel; Marcus Leonardo Bomfim Martins. [Coord.]. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, v. , p. 253-271.

BALL, S. J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>. Acesso em: 18 jun. 2026.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. [Coord.]. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 21-53.

BIESTA, G. Devolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor. In: GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. (coord.). **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. p. 23-42.

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

BOF, A. M., CASEIRO, L. Z., MUNDIM, F. C. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II**, v. 9, 2023. Disponível em: https://congressosiberoamericanosanpae.com/Numero8-04-2025/EIXO%204/E4_Alvana_Maria_Bof.pdf. Acesso em: 18 jun. 2026.

BOMFIM, M. L. B.; ARAÚJO, C. Que teoria da História para que ensino de História? Uma análise a partir do ProfHistória. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 60-83, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/71706>. Acesso em: 18 jun. 2026.

BOMFIM, M.; NASCIMENTO, H. D. de N. Fontes em avaliações de História: efeitos sobre o conhecimento histórico escolar. In: GABRIEL, C. T.; BOMFIM, M.; ANDRADE, J. A.; DAMASCENO, R. **Aprendizagem e avaliação da História na escola: tecnologias e fontes de inovação**. No prelo.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, 1996.

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

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 18 jun. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJyWL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2026.

CHACON, Diego Firmino. **Ensinar/aprender a gostar de história: saberes docentes e construção do conhecimento histórico escolar com professores de Arez-RN**. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/8a40aabd-ef96-4800-be11-cbb83b02a6fb>. Acesso em: 18 jun. 2026.

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>. Acesso em: 18 jun. 2026.

COSTA, M. A. F.; PEREIRA, M. C.; SILVA, T. N. Deslocando olhares sul/sudeste centrados: o sentir ancestral no Ensino de História. In: SOUZA, C. M.; COSTA, M. A. F. **Pesquisas e Experiências em Ensino de História**. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, Manaus/AM: EDUA. 2024.

COSTA, W. Entre textos e imagens: a História do Rio de Janeiro narrada nos livros de história regional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. N.; BOMFIM, M. L. B. (Coord.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Mauad X, 2016. P. 253-270.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, e4149114, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em: 11 mar. 2026.

CRUZ, F. M. L. Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, junho de 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3203>. Acesso em: 18 jun. 2026.

DIAS, B. S.; GABRIEL, C. T. A quem interessa a profissionalização docente? **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.]v. 21, n. 3, p. 1290-1312, 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/dias-gabriel.html>. Acesso em: 11 mar. 2026.

DIAS, Bruna Nunes de Senna. **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**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2022/tBruna%20Nunes%20de%20Senna%20Dias.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.79-99, 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

FAVACHO, A. M. P. Currículo e subjetividade docente sem garantias. In: MORGADO, J. C.; PARAÍSO, M. A.; SANTOS, L. L. de C. P. (Coord.). **Estudos Curriculares: Um Debate Contemporâneo**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 81-103.

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

FERREIRA, Marcos Paulo. **Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de história**. (São Paulo, 2003-2005). 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_53f2d78c1a794862b68ccf92e6f49fa9/Details. Acesso em: 18 jun. 2026.

FOCHESATTO, C. M. História da Ásia e Interdisciplinaridade na Educação Básica: um duplo desafio. In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA, E.; NETO, J. M. (Coord.). **Vários Orientes**. Rio de Janeiro/União da Vitória; Eduções sobre Ontens/LAPHIS, 2017.

FONTAINHA, F. de C. *et al.* O concurso público brasileiro e a ideologia concurseira. **Revista Jurídica da Presidência**. Brasília, v. 16, n. 110, out. 2014/Jan, p. 671-702, 2015. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/38>. Acesso em: 18 jun. 2026.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 65ª ed., 2018.

GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan/abr 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105>. Acesso em: 18 jun. 2026.

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

GABRIEL, C. T.; RIBEIRO, C. I. Desenvolvimento Profissional Docente: desafios e apostas teórico-políticas na construção de uma política institucional. In: CRUZ, G. B.; JIMÉNEZ-NARVAÉZ, M. M. (Coord.). **Formação e Inserção Profissional Docente em Contexto: Debates entre Brasil e Colômbia**. Jundiaí/SP: Paco, 2023. p. 217-234.

GABRIEL, C. T. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Rw8KZNRKYMTgxbG8GcscCMb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2026.

GABRIEL, C. T. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Coord.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

GABRIEL, C. T. Pesquisa em ensino de história: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In: MONTEIRO, A. M.; RAJELO, A. (Coord.). **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019b. p. 143-162.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

ICLE, G.; BONATTO, M. T. Por uma pedagogia performativa: A escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr., 2017 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgrbv8nZsBRt6ZLF/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2026.

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

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2026.

LAVAL, C. O novo idioma da escola. *In*: LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, p. 67-86, 2019.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 18 jun. 2026.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YVjRx49XqRvYSvWntqkBZ9b/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2026.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. *In*: LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, p. 19-42, 2011.

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

MANCINI, Ana Paula Gomes. **Concursos Públicos para admissão de professores no município da corte: 1876-1886**. Campo Grande, 1999. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/673>. Acesso em: 18 jun. 2026.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa**. 192 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dmarcusbonfim.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. 336 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH, 2019. Disponível em:
<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tMarcus%20Leonardo%20Bomfim%20Martins.pdf>.
 Acesso em: 18 jun. 2026.

MARTINS, M. L. B. (Re)Significando a Avaliação no Ensino de História. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, Paulo: ANPUH-SP, **Anais**, 2011. Disponível em:
https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299251158_ARQUIVO_RESIGNIFICA_NDOAAVALIACAONOENSINODEHISTORIASEMRESUMO.pdf. Acesso em: 18 jun. 2026.

MÁSCULO, José Cássio. **Concursos de professores de história da rede pública frente às práticas e ao conhecimento histórico (São Paulo: 1970-1998)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (2014), “Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamental e desfundamental”. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Coord.) **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2ª Ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 27 - 45, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

MOUFFE, C. A política e o político. In: MOUFFE, C. **Sobre o Político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, out./dez. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2026.

PLÁ, S.; BASTOS, F. P.; BOMFIM, M. A ilusão científica da Didática da História: provocações teóricas sobre o Conhecimento Histórico Escolar. **Educação em Foco**, n. 29, v. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/46792>. Acesso em: 18 jun. 2026.

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. Disponível em:
<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 11 mar. 2026.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. 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. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>. Acesso: 13 mai. 2026.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. **Revista História Hoje**, [S. l.]v. 12, n. 26, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1042>. Acesso em: 19 mar. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAGON, Maria Beatriz de S. Thiago. **Produzindo raízes profundas: uma análise do lugar do ensino de História nos cursos de Pedagogia**. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/19861>. Acesso em: 18 jun. 2026.

RALEJO, . S.; MONTEIRO, . M. F. da C. Livros didáticos: autoria em questão. **Escritas do Tempo**, [S. l.]v. 2, n. 5, p. 117–134, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1400>. Acesso em: 11 mar. 2026.

RAW, I. As origens e o impacto educacional da Fundação Carlos Chagas. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 21, 179–196, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2231>. Acesso em: 11 mar. 2026.

REIS, Silvana Gomes dos. **Saberes docentes e história: reflexões sobre ensino e formação de professores**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_932d97b0f492c7a54f3922a638482e74. Acesso em: 18 jun. 2026.

RETAMOZO, M.. Las Demandas Sociales y el Estudio De Los Movimientos Sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, n. 35, p. 110-127, set. 2009. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2009000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 18 jun. 2026.

ROCHA, Ramon Infante. **Os professores de História e seus saberes: uma análise de como os saberes docentes são mobilizados na escola básica para o ensino da disciplina História**. 194 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/13526>. Acesso em: 18 jun. 2026.

RODRIGUES, Heloiza. **O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes**. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISINOS, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1991>. Acesso em: 18 jun. 2026.

SANTOS, Julierme Antonio dos. **Saberes docentes do professor de História mobilizados no cotidiano da sala de aula**. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584878>. Acesso em: 18 jun. 2026.

SANTOS, Livia Freitas dos. **O concurso público no processo de profissionalização docente: análise de concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 a 2007) e perfil dos professores de História aprovados**. 167 f. Dissertação – (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10712>. Acesso em: 18 jun. 2026.

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

SARTES, L. M. A.; SOUZA-FORMIGONI, M. L. O. de. Avanços na psicometria: da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 2, p. 241–250, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/PfzhXqpV4vzPYgvf75PVwcL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2026.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. de A. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502>. Acesso em: 18 jun. 2026.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (São Paulo). **Edital de Abertura de Inscrições nº 01/2023 (Concurso Público)**. São Paulo: SEE-SP, p. 166, mar. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (PR). **Ibfc. Edital N° 011/2023 – Drh/Seap**. Paraná: SEED-PR, p. 48, mar. 2023.

SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. *In*: BARROSO, V. L. M. *et. al.* (Coord.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH/RS, 2010, p. 213-229.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, A. L. da; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350–384, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5048>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SILVA, G. J. da; MEIRELES, M. C. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**, Maceió, v. 8, n. 15, p. 7–30, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539>. Acesso em: 1 jul. 2026.

SILVA, F. de C. T. Cultura Escolar: Quadro Conceitual e Possibilidades de Pesquisa. **Educar**, 28, 201-216, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 18 jun. 2026.

SILVA, T. T. D. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. D. S. (Coord.). **Identidade e diferenças: a perspectiva de estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 74-102.

SOUSA, L. A.; BRAGA, A. E. Teoria clássica dos testes e teoria de resposta ao item em avaliação educacional. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 1, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3523?articlesBySimilarityPage=1>. Acesso em: 18 jun. 2026.

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, p. 11-29, 2024.

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. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 6 mar. 2026.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 209-244, dezembro/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2026.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002. Acesso em: 18 jun. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Qualidade dos concursos públicos para seleção de docentes da Educação Básica no Brasil**. Novembro/2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/11/qualidade-dos-concursos-publicos-para-selecao-de-docentes-da-educacao-basica-no-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

UMBELINO, V.; ALVES DE ANDRADE, J. O que é fundamental para o ensino de História nos anos finais (6º ao 9º ano)? Reflexões sobre avaliação de aprendizagem no cotidiano escolar. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, Caetité, v. 1, n. 9, p. 116–131, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/nhipe/article/view/13610>. Acesso em: 18 jun. 2026.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Rev. Bras. Educ.** 2012, vol. 17, n. 50, p. 267-284. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2026.