

Análise do pensamento histórico na prova do ENEM (1998–2023)

RESUMO

O estudo trata da evolução do ensino de história, destacando a introdução de novas abordagens metodológicas focadas no “pensamento histórico” e na “consciência histórica”. No Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, desempenha um papel central no acesso à educação superior e foi progressivamente reformulado para integrar temas interdisciplinares e avaliar habilidades cognitivas. O estudo analisou as questões históricas do ENEM de 1998 a 2023, com foco no desenvolvimento de habilidades do pensamento histórico. A pesquisa utilizou métodos quantitativos e qualitativos para analisar 434 questões históricas. Os resultados mostraram que a maioria das questões exige habilidades cognitivas básicas, com 94,4% das questões exigindo apenas leitura e memorização, enquanto apenas 5,4% exigem análise mais profunda. As questões abordam predominantemente temas de história política e social, com ênfase no século XX e questões contemporâneas, como democracia, direitos e escravidão. O uso de textos é dominante nas questões, enquanto gráficos e imagens são menos frequentes. Da mesma forma, o exame ENEM destaca-se por incluir questões socialmente relevantes e uma abordagem inclusiva. Após as análises, foi possível concluir que o ENEM tem evoluído, mas ainda prioriza conceitos históricos básicos e questões expositivas. O estudo apontou que o Brasil está mais avançado do que outros países na avaliação do pensamento histórico, mas ainda há espaço para melhorias, especialmente na análise das questões e no alinhamento com as práticas pedagógicas e facilitando o aprendizado e a avaliação do pensamento histórico no Brasil.

Palavras-chave: ENEM; Pensamento histórico; Exames; Provas de ingresso universitário; Brasil.

Álvaro Chaparro Sainz ⁱ
Universidad de
Almería, España.

José Monteagudo
Fernández ⁱⁱ
Universidad de Murcia,
España.

Rosangela Gehrke ⁱⁱⁱ
Universidade Federal
do Paraná, Brasil.

Lucía Fernández
Rodríguez ^{iv}
Universidad de
Almería, España.

1. ESTRUTURA TEÓRICA

Na educação histórica, as abordagens tradicionais de ensino permanecem em vigor. Contudo, durante as últimas décadas, observaram-se algumas práticas educativas inovadoras que incorporam novos conceitos metodológicos que ajudaram a atualizar o ensino de história. Recentemente, a investigação sobre o ensino e a aprendizagem da história centrou-se no papel do conceito de “pensamento histórico” e de consciência histórica (Gómez Carrasco & Sáiz Serrano, 2023). Desta forma, embora não exista tradição sobre como implementar estes modelos explicativos (Lévesque & Clark, 2018), estudos revelam a sua relevância para o desenvolvimento de competências dos estudantes. Alguns destes modelos, válidos para o desenvolvimento do pensamento histórico nos estudantes, foram propostos a partir do contexto anglo-americano (Inglaterra, Estados Unidos e Canadá), embora tenham sido posteriormente revistos por autores como van Boxtel e van Drie (2018). Por outro lado, o conceito de consciência histórica, desenvolvido principalmente por Rüsen (2004), foi levantado a partir de contextos geográficos como a Alemanha, o Brasil, Portugal e o norte da Europa (Suécia, Noruega e Finlândia).

O estudo dos conhecimentos e competências históricas adquiridas pelos jovens antes de ingressar na universidade é essencial. Não é um conhecimento que se diz não aproveitável, uma vez que acedam ao ensino superior, a menos que continuem os estudos específicos em História, não voltarão a receber qualquer formação relacionada com esta disciplina. No caso espanhol, por exemplo, este vestibular tem chamado a atenção de numerosos estudos nas últimas décadas (López-Lorente & Monteagudo Fernández, 2016; Nortes Martínez-Artero et al., 2021). Tendência que também se observa nos países nórdicos (Nygren, 2016; Huijgen et al., 2014), através de comparações entre diferentes países europeus (Poroçani & Haxhihseni, 2024) ou em estudos com um olhar mais global (Baird et al., 2018; Palacios Mena et al., 2022).

No Brasil, sem pretender ser exaustivo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem sido objeto de diversos estudos científicos desde a sua implantação para análise dos seus resultados (Paz & Cazella, 2017; Ferrari Bravin et al., 2019; Ferreira & Silveira, 2021) aos diferentes assuntos que aborda (Mancini et al., 2017; Pontes et al., 2017; Silva et al., 2022; Santana & Sampaio, 2023) ou aspetos mais gerais da prova (Travitzki, 2013; Minhoto, 2017). Especificamente, existem alguns estudos focados no conteúdo histórico do ENEM (Cerri, 2004; Oliveira, 2006; Pinto & Pacheco, 2014; Schmidt & Fronza, 2018), embora consideremos que não existem muitas investigações focadas no desenvolvimento de habilidades de pensamento histórico.

No caso do Brasil, o ENEM é uma das avaliações mais importantes. Foi criado em 1998 e atualmente possui uma longa história que reflete as mudanças nas políticas educacionais do país. Este exame foi implementado com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos do ensino secundário. Todavia, ao longo dos anos, foram efetuadas adaptações e ajustes, culminando na sua consolidação como um dos principais meios de acesso ao ensino superior. Quanto à sua evolução, tanto em formato quanto em impacto, este exame é uma ferramenta essencial para milhões de jovens que buscam uma oportunidade no ensino superior. Numa sociedade em que o acesso à

educação de qualidade é um direito de todos, o ENEM destaca-se como uma ferramenta importante e necessária para o ingresso numa instituição de ensino superior, num processo de inclusão e mobilidade social (Alves, 2009). De facto, tal como descrito por Silveira et al. (2015), um dos aspetos positivos deste exame nacional é o facto de incentivar os estudantes a deslocarem-se para instituições de ensino superior em diferentes partes do país. No entanto, os mesmos autores reconhecem que a mobilidade continua a ser baixa, uma vez que se verifica sobretudo entre os estudantes dos estados economicamente mais desenvolvidos.

Nos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, ocorreram reformas importantes no sistema educacional, comprometidas com a universalização do acesso e com a democratização do ensino básico e público. Neste sentido, temos como Política Pública, o ENEM, e que os seus resultados da avaliação do ensino médio estão sendo atingidos com o objetivo de buscar a melhoria da educação. O ENEM é um exame individual, de carácter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo o ensino médio ou que já concluíram em anos anteriores. Nos dois primeiros anos, teve pouca adesão das instituições de ensino superior, com relação aos resultados do ENEM. E foi a partir de 1999 que se teve uma maior credibilidade do ENEM e de 2 instituições que aderiram no primeiro ano. Nesse ano, aumentou para 93 instituições de ensino superior.

Descrevemos neste momento que, após uma década da criação do ENEM, temos a anunciar pelo Ministério da Educação do Governo da República Federativa do Brasil (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que o referido processo se tornaria como seleção nacional para ingresso no ensino superior e pela certificação do ensino médio. Na sequência, no ano de 2009, temos mais uma reformulação, nascendo um novo ENEM, sendo, assim, criado o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Neste momento, o exame passa a ter 180 questões objetivas, 45 para cada área do conhecimento, e a redação. A aplicação passa a ser em dois dias e o exame começa a certificar a conclusão do ensino médio. Além disso, as matrizes de referência são reformuladas com base nas matrizes de referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Ainda fazendo uma contextualização, temos nos anos de 2014 a 2017 mais alterações, com questões contextualizadas e mais alinhadas ao quotidiano dos estudantes, abordando temas interdisciplinares e de atualidade. Tendo, também, uma maior integração com o ensino de habilidade e competências. A prova passou a ser dividida em dois dias, com a primeira parte abordando as áreas de Linguagens, Códigos e Ciências Humanas e a segunda parte sendo voltada para Matemática e Ciências da Natureza.

Neste caso, a História insere-se na área das Ciências Humanas, que propõe um trabalho interdisciplinar juntamente com os conhecimentos geográficos, sociológicos e filosóficos. Tenta-se, assim, ultrapassar o ensino tradicional da História, baseado na transmissão e memorização de conteúdos, em favor de uma contextualização dos conhecimentos ligados à compreensão dos problemas do quotidiano dos estudantes (Schmidt & Fronza, 2018). Este carácter interdisciplinar parece ter sido alcançado na opinião de estudos psicométricos que, no entanto, também questionam o método adotado para

calcular as notas e os usos feitos dos resultados do ENEM, como na seleção dos candidatos ao ingresso no ensino superior (Gomes et al., 2021).

Nos anos mais recentes, o ENEM continuou a consolidar-se como a principal porta de entrada para o ensino superior no Brasil. A utilização da prova como critério para o ingresso em universidades públicas e privadas aumentou ainda mais com a continuidade do uso do SISU, do Programa Universidade Para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). No ano de 2018, passou por mais uma alteração nos vestibulares de algumas universidades, que passaram a adotar a nota do ENEM para as suas seleções.

Em suma, o ENEM, ao longo dos anos, passou de uma simples avaliação para um dos principais mecanismos de inclusão educacional no Brasil. Hoje, ele não serve apenas para avaliar o desempenho dos estudantes mas também como um critério central para o ingresso em universidades, o que tem permitido o acesso ao ensino superior a milhões de estudantes de todo o país, especialmente aqueles de classes sociais mais baixas.

2. METODOLOGIA

O presente estudo enquadra-se num projeto de investigação financiado que analisa as provas de admissão à universidade na disciplina de História. O objetivo principal do projeto é avaliar a adequação e progressiva implementação de competências de pensamento histórico nas provas no contexto internacional, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de uma cidadania crítica e democrática.

2.1. OBJETIVOS

O principal objetivo deste artigo é analisar as características das provas do ENEM que, no Brasil, devem ser realizadas pelos estudantes que desejam ingressar na universidade. Neste estudo, coletámos as provas realizadas no período de 1998 a 2023. Especificamente, concentrámo-nos em questões que têm conteúdo histórico e cujas respostas implicam, nos estudantes, o desenvolvimento de habilidades de pensamento histórico. O objetivo geral é discernir se essa abordagem das questões formuladas nos testes está de acordo com as propostas atuais para o ensino de história em nível internacional. Para atingir esse objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos:

- OE1 – Analisar a tipologia das questões de história da prova do ENEM;
- OE2 – Analisar as habilidades cognitivas exigidas na prova do ENEM;
- OE3 – Analisar os conceitos históricos que são apresentados na prova do ENEM.

2.2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Devido ao objetivo e à finalidade deste estudo, decidiu-se adotar um projeto metodológico misto, uma vez que, atualmente, a complementaridade de ambas as abordagens prevalece na pesquisa sobre o ensino de história (Barton, 2008). Este estudo, portanto, enquadra-se na estrutura de métodos não experimentais em que as variáveis independentes já ocorreram ou não são manipuladas. A análise dos dados quantitativos foi efetuada através do conhecimento das frequências, das percentagens e da relação entre variáveis em categorias como o tipo de atividade, o nível cognitivo, os conceitos históricos e os conteúdos. Por outro lado, o bloco qualitativo foi desenvolvido, aplicando técnicas de análise de conteúdo, no estudo dos enunciados das questões (Hernández Sampieri et al., 2014).

O processo de investigação iniciou-se, analisando os 26 testes da amostra, desenvolvendo uma leitura completa de cada um dos enunciados que apareceram no exame. A justificativa para a seleção da questão para inclusão no estudo baseou-se em duas variáveis: (1) que o conteúdo da questão fosse de natureza histórica; ou (2) que a formulação da questão exigisse uma reflexão histórica. Assim, optou-se por selecionar questões que, de alguma forma, aproximassem os estudantes da profissão de historiador, quer através do seu conhecimento quer através do seu questionamento científico.

Após uma primeira triagem das questões, que resultou em 442 itens iniciais para estudo, foi realizada uma segunda filtragem por outro especialista, com a ideia de estabelecer uma segunda opinião sobre os enunciados selecionados. Como resultado desta segunda filtragem, foi feita uma correção à amostra final, eliminando 8 questões inicialmente selecionadas. A razão para esta eliminação foi pelo facto de serem mais filosóficas, antropológicas, geográficas ou biológicas do que históricas. Uma vez consolidada a amostra final do estudo, os enunciados foram analisados de acordo com as categorias estabelecidas para o estudo: tipo de atividade; nível cognitivo; conceitos de primeira e segunda ordem; conteúdo histórico; e, finalmente, descritores gerais da questão.

As técnicas implementadas para o tratamento e análise dos dados quantitativos foram desenvolvidas com o programa SPSS (v.29), através do qual se obtiveram as frequências, as percentagens e as variações dos dados. Relativamente às variáveis qualitativas, foi efetuada uma análise de conteúdo sobre a redação dos enunciados das questões, bem como sobre os principais temas abordados nas questões.

2.3. AMOSTRA

A investigação foi efetuada com base numa amostragem não probabilística por acessibilidade. Para tanto, foram disponibilizados os últimos 26 testes desenvolvidos no Brasil entre 1998 e 2023. Consequentemente, após um processo de filtragem, triagem e seleção, foram analisadas 434 questões ($n = 434$). Os testes analisados estão acessíveis no site do MEC (INEP, 2024).

2.4. INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de informação das questões do exame foi sistematizado numa base de dados Excel, na qual foram estabelecidas diferentes categorias para uma correta sistematização da informação. A categorização utilizada neste estudo para classificar os tipos de questões é a utilizada em investigações onde se analisaram provas de avaliação semelhantes (Gómez Carrasco, 2014; Gómez Carrasco & Miralles Martínez, 2015). Para a análise, foram consideradas as seguintes categorias: tipo de atividade (Quadro 1); nível cognitivo; conceitos de primeira e segunda ordem (Quadro 2); conteúdo histórico (Quadro 3); e, por último, descritores.

Quadro 1

Categorização da tipologia das atividades/questões de exame

Tipo	Significado
Pesquisa de informação	Os estudantes são convidados a procurar informações sobre uma figura ou um acontecimento histórico em outras fontes.
Comentário de texto	Os estudantes são convidados a responder a uma série de perguntas relacionadas com um texto histórico da época ou um texto de um historiador.
Criação	Os estudantes são convidados a desenvolver algum tipo de recurso relacionado com o conteúdo histórico do manual.
Ensaio	Os estudantes são convidados a escrever um ensaio sobre um tema ou uma figura histórica.
Imagens	Os estudantes são convidados a refletir sobre figuras e imagens: mapas, gráficos ou tabelas.
Perguntas curtas	Os estudantes são convidados a responder a uma pergunta curta sobre um texto do manual (não sobre textos históricos da época).
Teste / Teste objetivo	Os estudantes são convidados a realizar um exercício de correção objetiva (ligar setas, preencher espaços, etc.).

Nota: Elaboração própria.

Para definir o nível cognitivo exigido nas atividades, foi utilizado como referência o trabalho de Sáiz Serrano (2015). Nessa categoria, foi aplicada a taxonomia de objetivos-estágios de aprendizagem projetada por Bloom, numa das suas versões mais recentes, e adaptada por Anderson e Krathwohl (2001). Isso possibilitou classificar o aprendizado resultante dos testes em três níveis cognitivos. Primeiramente, num nível que envolve a localização e a repetição de informações textuais de textos académicos, fontes escritas primárias ou secundárias. Ou seja, envolve apenas a capacidade de ler, escrever, localizar, repetir, reproduzir e/ou memorizar. Em segundo lugar, num nível cognitivo que requer a compreensão das informações inseridas no recurso (texto académico, fonte, mapa, eixo cronológico, imagem, etc.) para as resumir, parafrasear e esquematizar, localizar a ideia principal do recurso, definir conceitos, relacioná-los, estabelecer semelhanças ou diferenças entre eles e, por fim, buscar novas informações em outras fontes. Por último, num

nível cognitivo que envolve a análise, a aplicação e a avaliação de informações extraídas de diferentes recursos ou que envolvem a criação de novas informações. Eles baseiam-se no nível anterior e derivam da resolução de questões inferenciais e da aplicação de conteúdo processual como estratégias, caso de exercícios de empatia histórica, simulações e estudos de caso, bem como a redação de biografias ou a avaliação crítica das informações fornecidas pelas fontes.

Por outro lado, para a análise da presença de conceitos de primeira e segunda ordem (Quadro 2) – relacionados com as habilidades de pensamento histórico –, tomou-se como base a proposta de Seixas e Morton (2013), bem como as formuladas por Domínguez Castillo (2015). Além disso, foram acrescentadas duas tipologias de conceitos de primeira ordem (cronologia; conceitual/factual), como foi feito anteriormente em outras pesquisas semelhantes (Gómez Carrasco & Miralles Martínez, 2015).

Quadro 2

Significado dos conceitos de primeira e segunda ordem presentes nas atividades

Ordem	Conceito	Significado
Primeira ordem	Cronologia	É necessário ter conhecimento das datas em que os processos históricos ocorreram ou saber como situá-los corretamente.
	Conceitual/factual	É necessário o conhecimento de um conceito ou de um evento específico do passado.
Segunda ordem	Relevância histórica	Explicar a relevância histórica de um determinado evento ou pessoa usando critérios apropriados.
	Evidências históricas	Compreender como a história é uma interpretação baseada em inferências de fontes primárias.
	Mudança e continuidade	Compreender as mudanças do passado como um processo, com diferentes ritmos e padrões. Identificar padrões complexos de progresso e declínio em diferentes povos ou sociedades.
	Causa e consequência	Reconhecer múltiplas causas e consequências a curto e longo prazo. Ver a consequência de um determinado evento ou pessoa nas atividades e estruturas humanas e nas condições atuais.
	Perspetiva histórica	Reconhecer as diferenças entre as crenças, os valores e as motivações atuais (visão de mundo) e as de povos e sociedades do passado. Explicar as perspectivas das pessoas do passado no seu contexto histórico.
	Dimensão ética	Fazer julgamentos éticos fundamentados sobre as ações de pessoas do passado, reconhecendo o contexto histórico em que agiram. Avaliar as implicações para os dias de hoje dos sacrifícios e injustiças do passado.

Nota: elaboração própria

Por fim, foi estabelecida uma categorização de acordo com blocos amplos de conteúdo, preferencialmente: história geral, política, socioeconômica e cultura. Considera-se que essa classificação ajuda a esclarecer os principais eixos temáticos que aparecem nos exames em nível internacional, permitindo a obtenção de tendências gerais, padrões e interesses educacionais.

Quadro 3*Tipologia do conteúdo histórico nas questões*

Conteúdo histórico	Significado
História Geral	Perguntas gerais sobre tópicos que não se enquadram nas outras categorias.
História Política e Institucional	Perguntas sobre instituições políticas, relações internacionais, problemas internos e externos de poderes políticos etc.
História Cultural e Artística	Perguntas sobre a história da arte, cultura, pensamento, religião etc.
História Social e Económica	Perguntas sobre história social (grupos sociais, vida quotidiana etc.) e história económica (estrutura económica, preços, mercados etc.).
Colonização da América	Perguntas sobre dados, pessoas, factos e processos sobre a descoberta, a conquista e a colonização da América.

Nota: Elaboração própria.

3. RESULTADOS

3.1. RESULTADOS QUANTITATIVOS

A prova do ENEM é um exame que apresenta aos estudantes um exercício de avaliação baseado em dois tipos de questões: uma de natureza narrativa, criativa e construtiva, em que os estudantes devem conceber um discurso escrito baseado, em geral, em evidências; e, por outro lado, uma série de questões objetivas. Nesse sentido, as questões objetivas ou do tipo teste têm cinco opções de resposta para cada questão, uma das quais é válida. Entretanto, nos últimos 25 anos, o teste tem passado por modificações ou adaptações progressivas (Quadro 4).

Quadro 4*Evolução da prova do ENEM entre 1998-2023*

Anos	Questões da prova		Redação	Transcrição	Idioma
	Total	Blocos			
1998–2008	63	Não existem blocos	Sim	Não	Não
2009–2010	90	C. Humanas e suas tecnologias	Não	Não	Não
		C. da natureza e suas tecnologias			
2011–2017	90	C. Humanas e suas tecnologias	Não	Sim	Não
		C. da natureza e suas tecnologias			
2018–2023	90	C. Humanas e suas tecnologias	Sim	Sim	Sim
		Linguagens, Códigos e suas Tecnologias			

Nota: Elaboração própria.

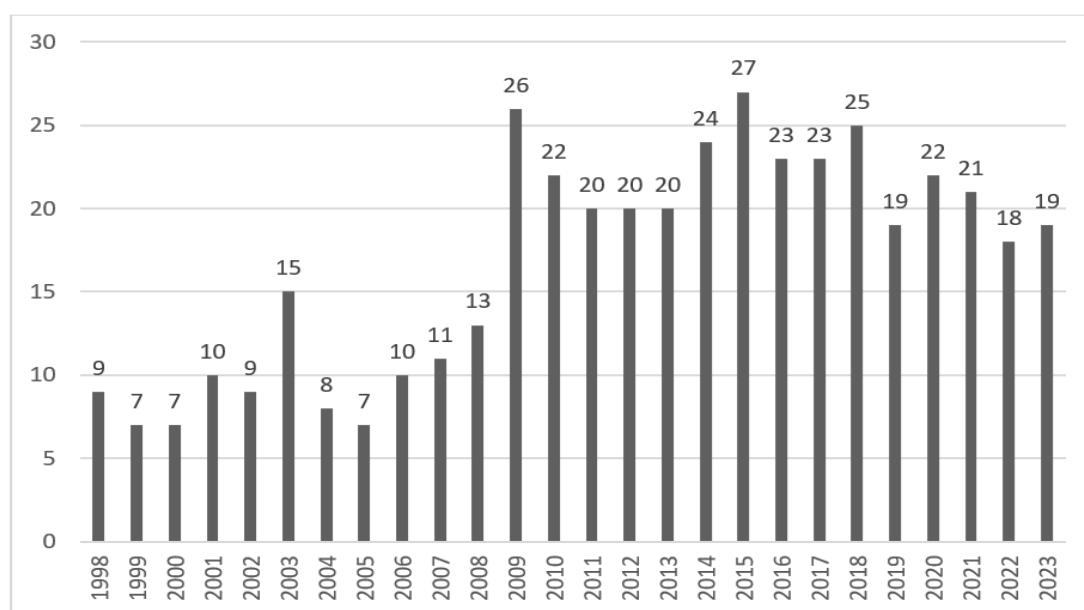
Assim, inicialmente, o exame era composto por 63 questões objetivas com cinco opções de resposta sobre assuntos de qualquer área do conhecimento. A prova era finalizada com a construção de uma narrativa a partir de

três textos ou imagens presentes no exame. Em 2009 e 2010, as produções narrativas desapareceram e o número de questões de múltipla escolha foi aumentado para 90, mantendo-se inalterado o número de respostas opcionais. Nessa época, foram criados dois blocos de questões, um com foco em Ciências Humanas e suas tecnologias (45) e outro em Ciências da natureza e suas tecnologias (45). A partir de 2011, foi incluída uma transcrição sobre um tópico que os estudantes devem desenvolver. Finalmente, em 2018, há uma nova mudança, com o desaparecimento do bloco de Ciências da natureza e suas tecnologias, para outro chamado Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nesse mesmo ano, foram acrescentadas à prova cinco questões de múltipla escolha (sempre de 01 a 05) em outro idioma (inglês ou espanhol), enquanto foi mantida uma novidade incluída no ano anterior (2017), segundo a qual os estudantes deveriam escrever uma redação com base numa série de “textos motivacionais” apresentados aos estudantes.

Portanto, a análise realizada das provas que dão acesso ao ensino superior no Brasil tem, em relação à avaliação do conhecimento histórico, um momento relevante em 2009. Naquela data, observou-se uma mudança na composição do próprio exame, uma vez que a prova do ENEM, a partir desse momento, passou a ser composta por dois blocos claramente diferenciados: Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Por outras palavras, uma representação específica é claramente dada a uma disciplina científica como as Ciências Humanas. Esse facto, consequentemente, permite maior especialização nas questões apresentadas aos estudantes (45 em cada bloco), o que explica o claro aumento da presença de questões históricas nas provas a partir dessa data (Figura 1).

Figura 1

Número de questões com conteúdo histórico por ano



Nota: Elaboração própria.

Com relação ao desenvolvimento do nível cognitivo exigido nas atividades, a análise mostra claramente que 94,4% das questões estão no nível 1, ou seja, questões de natureza objetiva ou de teste. Estamos, portanto, diante de

questões que envolvem apenas habilidades de leitura, localização, repetição e/ou memorização. O facto de ter de responder numa escala de possibilidades não implica necessariamente um desenvolvimento cognitivo. Nenhuma dessas questões envolve, para os estudantes, a produção de um discurso, reflexão ou narração, o que implicaria maior desenvolvimento cognitivo. Na verdade, os estudantes sabem desde o início que uma das respostas é a correta, portanto a demanda cognitiva é reduzida. Por outro lado, 5,4% das questões apresentadas nos exames implicam, para os estudantes, um nível cognitivo 3, ou seja, um nível que exige que os estudantes analisem, apliquem e avaliem informações extraídas de diferentes recursos ou que envolvam a criação de novas informações.

Aprofundando a análise dos testes, observamos uma clara predominância (74,5%) do uso de textos nos enunciados das questões. Esses fragmentos textuais são, geralmente, anotações de referências bibliográficas de autores de diversos géneros. Ou seja, em geral, as questões apresentadas no exame são baseadas em fontes bibliográficas, primárias ou secundárias, que convidam os estudantes a trabalhar com as evidências mencionadas. Às vezes, esses textos são provenientes de leis, sites da administração pública, publicações periódicas, obras literárias ou até mesmo fontes documentais.

Vale ressaltar, nesse mesmo sentido, o escasso uso de recursos, inicialmente próximos ao historiador, como imagens, mapas, gráficos ou tabelas, que representam apenas 15,2% das propostas. De facto, como pode ser visto no Quadro 5, a tendência é claramente negativa, pois há uma perspectiva de desaparecimento de qualquer recurso que não seja o uso exclusivo do texto.

Quadro 5

Tipo de recurso usado para a formulação da questão do exame

Tipo	Número	%
Enunciado	34	8,3
Texto	304	74,5
Gráfico	7	1,7
Imagem	37	9,1
Imagem/Texto	4	1,0
Texto/Imagem	4	1,0
Mapa	11	2,7
Quadro	7	1,7
Total	408	100,0

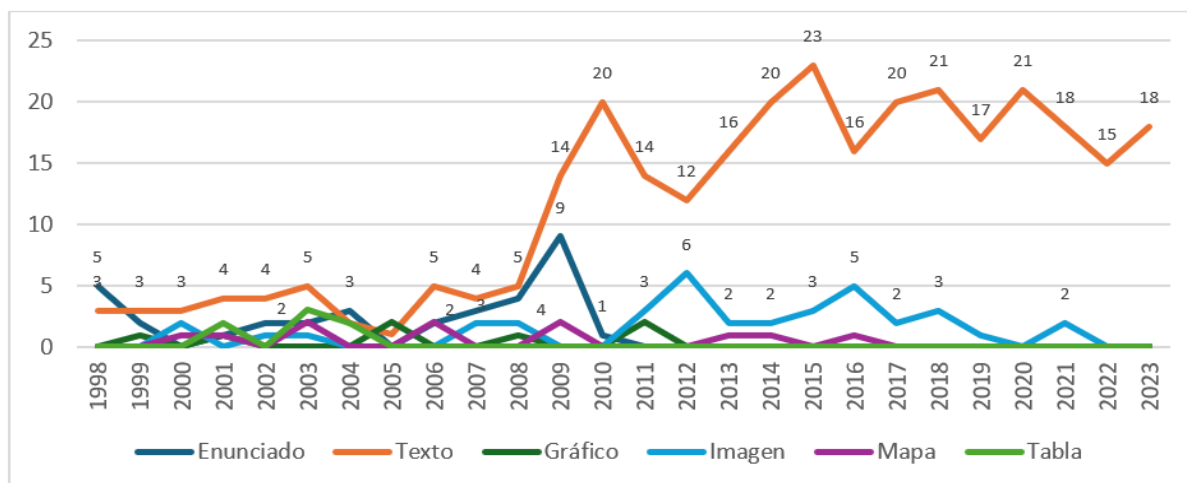
Nota: Elaboração própria.

Nesse mesmo sentido, como pode ser visto na Figura 2, numa perspectiva longitudinal, ou seja, durante os 25 anos de análise, foi observada uma clara evolução no que diz respeito ao uso de diferentes recursos para formular a pergunta a ser avaliada. Assim, até 2009, o uso de anotações textuais ou bibliográficas era equilibrado em relação a outras formulações, como, por exemplo, o tradicional enunciado ou uma tabela. No entanto, a partir dessa data, a formulação da questão com base no trabalho com evidências

concretas, em que os estudantes têm de trabalhar com essa fonte, torna-se mais relevante.

Figura 2

Evolução dos recursos usados para formular perguntas



Nota: elaboração própria.

A análise das evidências em termos de conceitos de primeira ou segunda ordem reflete um importante desenvolvimento do conceito conhecido como “evidência histórica”. Assim, 65% das afirmações do teste exigem que os estudantes trabalhem com a fonte apresentada na questão, ou seja, eles são solicitados a interagir com a evidência (texto) de alguma forma, seja reflexiva ou seletivamente. Depois do conceito de segunda ordem relacionado à “evidência histórica”, encontramos os conceitos de primeira ordem referentes a “conceitual/factual” ou “cronologia”, que, juntos, representam mais de 100 aparições, o que significa a sua presença em mais de 25% dos enunciados (Quadro 6).

Quadro 6

Uso de conceitos de primeira e segunda ordem nos enunciados

Tipo	Nº	%
Cronologia	20	4,9
Conceitual/factual	88	21,6
Relevância histórica	1	0,2
Evidências históricas	265	65,0
Mudança e continuidade	5	1,2
Causa e consequência	27	6,6
Perspetiva histórica	2	0,5
Total	408	100,0

Nota: Elaboração própria.

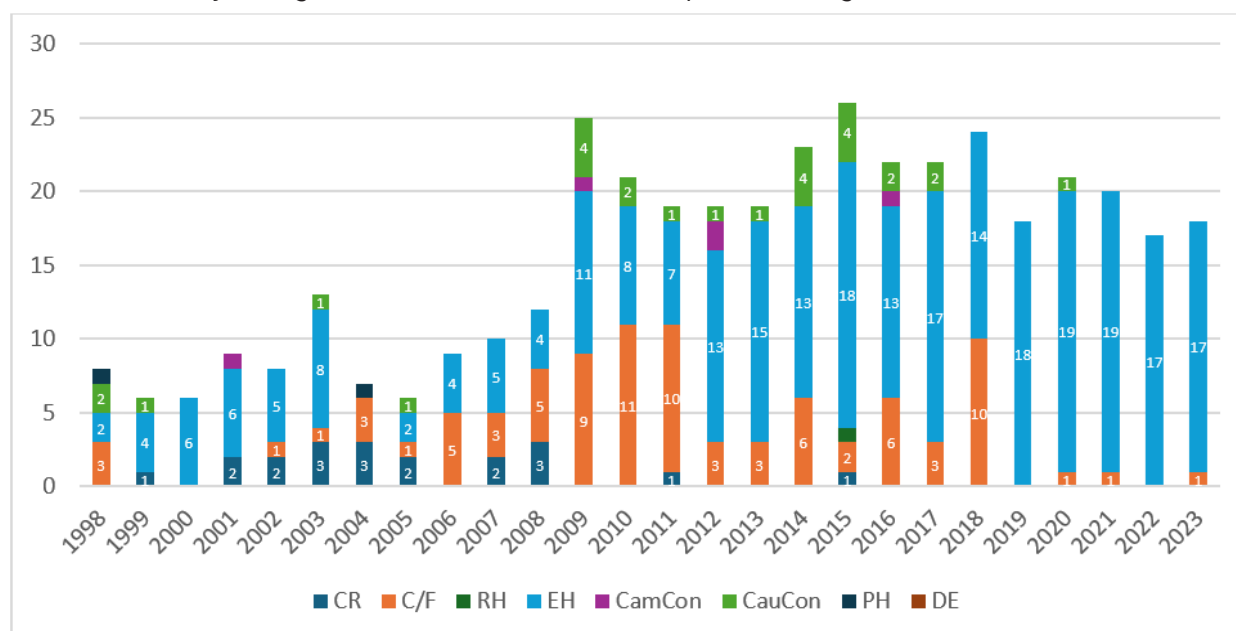
É digna de nota a escassa presença de enunciados que propõem uma reflexão precisa sobre as causas e as consequências dos eventos

históricos. Isso justifica-se ainda mais, se possível, quando essa ação é uma das mais comuns entre os profissionais da área de ciência histórica e o seu ensino. De facto, foram identificadas apenas 27 questões (6,6%) em que os estudantes são questionados sobre uma visão futura dos eventos ou como meros atores dessa história.

Por outro lado, uma análise longitudinal (Figura 3) do uso desses conceitos de primeira e segunda ordem (CR: Cronologia; C/F: Conceitual/Factual; RH: Relevância Histórica; EH: Evidência Histórica; CamCon: Mudança e Continuidade; CauCon: Causas e Consequências; PH: Perspetiva Histórica; DE: Dimensão Ética) mostra como a introdução da evidência histórica nos exames tem sido progressiva e constante até se tornar a opção dominante. Nesse sentido, a tendência é notória, pois quase não há diversidade de conceitos nos últimos anos do exame do ENEM, em contraste com as décadas anteriores.

Figura 3

Evolução longitudinal do uso de conceitos de primeira e segunda ordem



Nota: Elaboração própria.

No entanto, seguindo os parâmetros atuais do ensino de História, há uma tendência de evitar o uso de recursos puramente cronológicos, conceituais ou fatoriais, ou seja, a avaliação de conhecimentos em que o único mérito está na memorização de um determinado conteúdo. Assim, embora nos primeiros anos da década tenham surgido questões que questionavam aspetos de natureza cronológica, elas desapareceram completamente com o passar dos anos. No entanto, deve-se observar que o uso de enunciados com uso relevante de elementos conceituais ou fatoriais teve, ao longo da segunda década do século XXI, uma aparição notável, às vezes superando o uso de conceitos de segunda ordem. Entretanto, nos últimos anos, esse conceito de primeira ordem está desaparecendo.

A análise continua com o foco nos temas mais recorrentes nos exames,

de acordo com cinco categorias principais: História Geral, História Política e Institucional, História Cultural e Artística, História Social e Económica e, por fim, Colonização da América (Quadro 7). Assim, os tópicos abordados nos exames estão particularmente centrados em dois temas principais que estruturam todos os testes: História Política e Institucional, que aparece em 174 enunciados nos exames, ou seja, em 42,6% das questões analisadas; e, em segundo lugar, História Social e Económica, que aparece em 169 ocasiões, ou seja, 41,4% das vezes.

Quadro 7

Temas usados nos enunciados das questões históricas

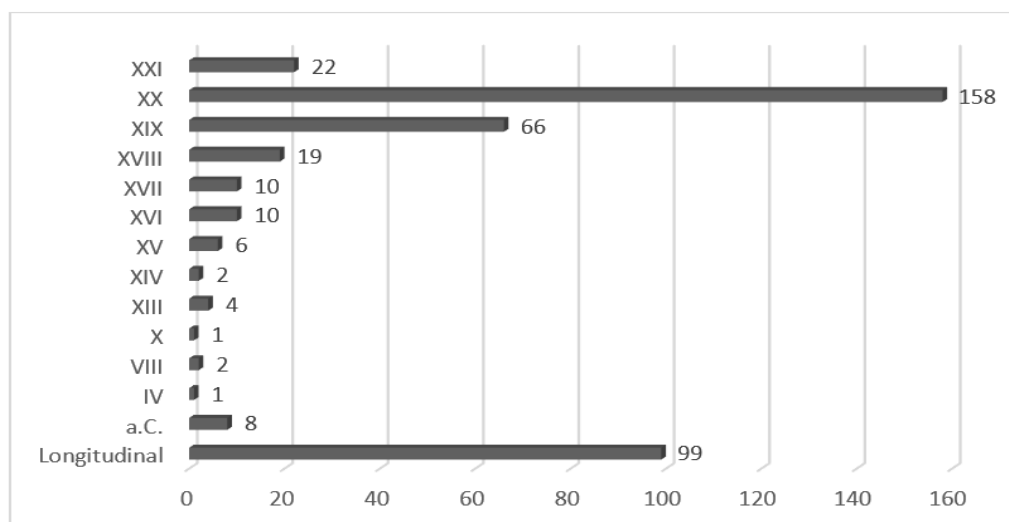
História	Número de enunciados	Porcentagem
História Geral	14	3,4
História Política e Institucional	174	42,6
História Cultural e Artística	48	11,8
História Social e Económica	169	41,4
Colonização da América	3	0,7
Total	408	100

Nota: Elaboração própria.

Como já foi indicado, as perguntas analisadas neste estudo são aquelas com conteúdo histórico ou que, na sua formulação, solicitam que os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento histórico. A esse respeito, vale a pena observar, como pode ser visto na Figura 4, que a maioria das questões enfoca os séculos mais recentes, com o século XX claramente se destacando como o mais presente nos enunciados das questões. Um número significativo de perguntas (99) é de natureza longitudinal, ou seja, na sua abordagem cronológica, elas abrangem um período mais amplo.

Figura 4

Séculos mais presentes nas provas do ENEM



Nota: Elaboração própria.

3.2. RESULTADOS QUALITATIVOS

Presença de conceitos nos enunciados das perguntas



No entanto, também é interessante observar os verbos que aparecem com mais frequência nos enunciados, pois isso pode determinar o que está

Por outro lado, a análise dos principais descritores estabelecidos para cada questão selecionada permite-nos ter uma compreensão mais profunda dos temas mais comuns nas provas. Nesse sentido, os dez conceitos mais repetidos são: Idade Contemporânea (64); Conflito (48); Guerra (46); Sociedade (34); Brasil (34); População (32); Escravidão (30); Democracia (28); Direitos (27); e Europa (24). Esses dados mostram claramente a presença de temas atuais, conflituosos e relevantes nos exames, além de confirmarem a maior presença de temas ligados à história política e social (Figura 6).

No entanto, não se devem ocultar outros temas que também estão presentes nos exames, tornando visíveis questões que tradicionalmente foram silenciadas. É o caso, por exemplo, das Mulheres (23); da África (15); da Migração (13); dos Camponeses (5); e do Terrorismo (4). No caso específico da história do Brasil, esses temas tendem a concentrar-se em questões relacionadas com a história política: Ditadura, Golpe de Estado, Getúlio Vargas ou República; ou questões econômicas, como: Agricultura; Globalização; Ferrovias; ou Comércio.

Figura 6
Presença de conceitos nos descritores das questões



Nota: elaboração própria

Por fim, com relação aos autores que fornecem as fontes utilizadas no exame para avaliar os estudantes, vale a pena observar como os responsáveis pela prova selecionam obras de autores de reconhecido prestígio internacional, não só pelo seu reconhecimento profissional, mas também pela sua história. É o caso de autores como Alexis de Tocqueville, E.P. Thompson, Norbert Elias, Niccolò Machiavelli, Montesquieu, K. Marx, Eric Hobsbawm, Jacques Le Goff, George Duby e Carlo Ginzburg, além dos já citados. Nesse mesmo aspeto, para mostrar a diversidade de provas ou fontes utilizadas nas provas do ENEM, vale mencionar, por exemplo, o uso de uma imagem da *graphic novel* *Persépolis*, de Marjane Satrapi, uma carta de Cristóvão Colombo ou, por fim, uma entrevista com George Soros.

4. DISCUSSÃO

Para uma melhor compreensão dos resultados apresentados, considerámos ser de grande interesse compará-los com os casos de outros países do espaço hispano-luso nos quais foram realizados estudos semelhantes sobre a composição dos exercícios e a presença de conceitos de segunda ordem associados ao pensamento histórico nesses exames de admissão à universidade.

Na Espanha, há publicações recentes sobre estudos longitudinais do exame de admissão à universidade, onde o quadro difere de acordo com a comunidade autónoma. Assim, na Andaluzia, apenas três dos conceitos associados ao pensamento histórico aparecem nos exames analisados na última década. Especificamente, estamos falando de “causas e consequências” num nível inicial de desenvolvimento, e de “evidências históricas” e “relevância histórica” em níveis intermediários, embora com tendência a diminuir com a mudança legislativa desde o ano letivo de 2016–2017 (Chaparro Sainz et al., 2024). Para a Região de Múrcia, somente por meio da análise de textos é que a competência histórica relacionada com o uso de “evidências históricas” entra em jogo, mas isso é opcional, ou seja, os estudantes não são obrigados a analisar um texto histórico no exame de História da Espanha (Casanova-García et al., 2024). Por sua vez, no caso da Galiza, o exame destaca-se pelos comentários textuais, ou seja, fontes históricas. No entanto, esse recurso está sendo cada vez menos utilizado. De facto, trata-se de um formato de exame de baixa demanda cognitiva, com uma visão bastante académica da disciplina e um predomínio quase absoluto da história jurídico-política, sendo as competências mais exigidas a “perspetiva histórica” e as “evidências históricas” (Castro-Fernández & Pousa Castelo, 2024). Finalmente, em Castela Mancha, as perguntas feitas, de carácter puramente expositivo, não vão além da reprodução do conteúdo, concentrando-se na capacidade do estudante de reproduzir informações teóricas. Somente os comentários dos textos e alguns exercícios específicos permitem uma abordagem, num nível muito básico, das competências de “evidências históricas” e “perspetiva histórica” (Tirado Olivares et al., 2024).

Em suma, vemos certas semelhanças com o que ocorre no Brasil, uma vez que a base para o escasso trabalho com competências históricas de

segunda ordem é, em ambos os casos, o uso de fontes históricas, embora com um nível de exigência primário e focado em conteúdos de natureza política. Por outro lado, diferem em termos de temática, uma vez que a inclusão de conteúdos socialmente relevantes numa perspetiva longitudinal segue a favor do teste carioca.

Noutro contexto, a análise dos Testes de Seleção Universitária realizada no Chile por Román Parada (2015) mostrou que o grande número de exercícios que compunham essa prova, um formato de questões fechadas com alternativas, não era garantia de uma aprendizagem significativa, pois, ao tentar abranger tanto conteúdo, as habilidades cognitivas que mais entraram em evidência foram as de baixo perfil, como a memorização, a compreensão e, em menor grau, a aplicação, sendo pouco importantes em relação às habilidades cognitivas complexas, como a análise, a síntese e a avaliação. Encontramo-nos, portanto, diante de um caso semelhante ao da Espanha e, em menor grau (pelos motivos já expostos), ao do Brasil.

Por fim, o caso de Portugal é duplamente significativo. Primeiro, porque compartilham o mesmo idioma; segundo, porque as notas do ENEM também são aceites nas instituições de ensino superior portuguesas, que têm um acordo com o INEP. Os exames de admissão à universidade portuguesa fazem parte das reformas curriculares em que, nos últimos anos do ensino médio, o programa de estudos é mais complexo e exigente em termos de conhecimento histórico, incorporando conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal. Em Portugal, pretende-se uma formação baseada no questionamento e no sentido crítico e reflexivo que o ensino da História exige (Solé, 2021), embora o seu espaço no currículo tenha sido reduzido, sendo a causa uma aprendizagem essencial para a interpretação e compreensão do mundo cada vez mais complexo (Lagarto & Pinto, 2022). Assim, a realidade dos complexos Exames Nacionais de História A é que, apesar de envolverem diferentes níveis cognitivos, predominam questões de natureza política, com pouca preocupação com a análise das fontes e mais voltadas para a reprodução do conhecimento (Moreira, 2016a; Moreira, 2016b; Esteves & Rodrigues, 2012). Em suma, deparamo-nos com um panorama semelhante ao descrito acima para outras realidades geográficas.

5. CONCLUSÕES

Apresentados e analisados os resultados encontrados, estamos agora prontos para anunciar as conclusões do nosso estudo. Assim, na análise diacrónica da prova do ENEM, constatámos que ela possui dois tipos de exercícios: os que envolvem o desenvolvimento de um tema e os do tipo teste (OE1), ambos baseados em fragmentos de textos cujos enunciados estão vinculados ao uso de conceitos próprios da ciência histórica na grande maioria dos casos, já que somente numa de cada quatro ocasiões são utilizados outros recursos para trabalhar esses conceitos históricos, como mapas, imagens ou gráficos. Essa tendência tem-se acentuado nos últimos anos. Entretanto, o nível cognitivo mais exigido nos exercícios é o básico, ou seja, os estudantes contentam-se

com a simples localização e repetição de informações para passar no teste. Apenas 5% dos exercícios exigem habilidades mais complexas associadas à análise e avaliação de informações extraídas de diferentes recursos ou à criação de novas informações.

Como resultado, as habilidades cognitivas de natureza histórica mais presentes nesses testes (OE2) são o trabalho a partir de “evidências históricas”, seguido do uso de “conceitos e cronologia”, que aparecem em 90% das vezes, ficando para trás outras habilidades associadas ao pensamento histórico, como “causas e consequências” e, em grau muito menor ainda, “mudança e continuidade” na história, “perspetiva” ou “relevância histórica”. Este facto está relacionado com as conclusões de Schmidt e Fronza (2018). Embora o seu trabalho estivesse mais próximo da consciência histórica do que do pensamento histórico (questões relacionadas, mas não idênticas), é, no entanto, apropriado notar que a sua investigação constatou que as operações mentais da consciência histórica quase não foram abordadas e, quando o foram, foi de forma superficial.

Por fim, a prova do ENEM tende a oferecer aos estudantes estudos sobre conteúdos relacionados com história política ou com história social e económica em oito de cada dez exercícios, sendo esses os conteúdos históricos mais frequentemente avaliados (OE3). Depois deles, vêm história cultural, história geral e conteúdos relacionados com a colonização da América. Nesse sentido, também é importante ressaltar o facto de o conteúdo dos exercícios incluir tópicos atuais, conflituosos e relevantes que se desenvolveram no século XX ou são apresentados no seu desenvolvimento longitudinal. Isso proporciona mais opções para o tratamento crítico da história e para a assimilação dos conceitos de segunda ordem do pensamento histórico.

As provas do ENEM passaram por várias modificações ao longo dos anos, mas finalmente levaram a um aumento e fortalecimento dos exercícios relacionados com questões históricas. Nesse sentido, a presença de habilidades associadas ao pensamento histórico pode ser descrita como irregular, pois, embora seja verdade que a prova se baseia no uso de “evidências históricas”, também é inegável que os conceitos de primeira ordem estão em segundo lugar em importância, ainda que a sua presença tenha quase desaparecido nos últimos anos. Assim, a tendência é o uso quase exclusivo de fontes, com base em fragmentos de textos, para testar os estudantes. No entanto, isso ocorre num sentido fraco, pois as habilidades cognitivas mais presentes são as de baixo nível, seguidas de longe pelas de alto nível. Esse “salto no vazio” poderia ser suavizado com a inclusão de exercícios que exijam um nível cognitivo intermediário, o que exigiria que os estudantes fossem capazes de entender as informações, resumi-las, relacioná-las e usá-las de maneira simples. Outra forma de aprimorar o teste seria dar maior importância e evidência a outras competências de segunda ordem inerentes ao trabalho histórico, como “relevância histórica”, “causas e consequências” ou “mudanças e continuidades”. De facto, a inclusão já mencionada de temas quentes no teste a partir de uma perspetiva longitudinal, como a colonização europeia, a escravidão ou a perspetiva de género, que também são apropriados para o desenvolvimento da “perspetiva histórica e ética”, são muito pertinentes.

Como podemos ver, há muito espaço para melhorias nas provas do ENEM para facilitar o aprendizado e a avaliação do pensamento histórico

no Brasil. No entanto, acreditamos que o Brasil está alguns passos à frente de outros países que realizam provas semelhantes. Para superar as limitações do presente estudo, poderíamos voltar um pouco mais no tempo para ter uma visão melhor da evolução dessa prova, bem como estudar o que acontece nas salas de aula de História do ensino médio do país nos últimos anos para verificar se o trabalho diário está, ou não, de acordo com o que as provas do ENEM exigem dos estudantes. No futuro, trabalhos desse tipo, com foco noutros países do contexto ibero-americano ou em países de língua portuguesa noutras latitudes, poderão fornecer-nos uma estrutura geral mais aproximada para o ensino e a aprendizagem de competências históricas nos últimos anos do ensino médio, pouco antes de os estudantes atingirem a maioridade, quando já são cidadãos plenos.

AUTORIA DO ARTIGO

Contribuições dos autores: Conceptualização, ACS y JMF; Metodologia, ACS; Validação, ACS; Análise formal, ACS y LFR; Investigação, ACS y LFR; Curadoria dos dados, LFR; Escrita do rascunho original, JMF; Escrita das revisões e correções, RG; Supervisão, RG y JMF; Administração do projeto, JMF; Aquisição de financiamento, ACS. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado dos projetos de investigação: “Ensino da história e divulgação do património cultural. Transferência de investigação sobre a formação de professores, recursos digitais e métodos ativos” (PDC2022-133041-I00), financiado pelo MCIN/AEI/10.13039/501100011033 e pela União Europeia NextGeneration EU/PRTR; “O ensino e a aprendizagem de competências históricas no Bacharelato: um desafio para alcançar a cidadania crítica e democrática” (PID2020-113453RB-I00), financiado pelo MCIN/AEI/10.13039/501100011033; e “Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería” (PPIT-UAL).

FINANCIAMENTO

Este trabalho é o resultado dos projetos de investigação: “Ensino da história e divulgação do património cultural. Transferência de investigação sobre a formação de professores, recursos digitais e métodos ativos” (PDC2022-133041-I00), financiado pelo MCIN/AEI/10.13039/501100011033 e pela União Europeia NextGeneration EU/PRTR; “O ensino e a aprendizagem de competências históricas no Bacharelato: um desafio para alcançar a cidadania crítica e democrática” (PID2020-113453RB-I00), financiado pelo MCIN/AEI/10.13039/501100011033; e “Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería” (PPIT-UAL).

REFERÊNCIAS

Alves, P. A. C. (2009). *ENEM como política pública de avaliação* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/14892>

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Baird, J.-A., Isaacs, T., Opposs, D., & Gray, L. (Eds.). (2018). *Examination standards: How measures and meanings differ around the world*. UCL Institute of Education Press.

Barton, K. C. (2008). Research on students' ideas about history. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research on social studies education* (pp. 239–258). Routledge.

Casanova-García, J. M., Prieto-Prieto, J. A., & Monteagudo Fernández, J. (2024). Análisis del examen de Historia de España en la Región de Murcia: Evolución histórica de la prueba. In P. Miralles-Sánchez, R. Sánchez-Ibáñez & J. R. Moreno-Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI: Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 272–281). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031-1>

Castro-Fernández, B., & Pousa Castelo, M. (2024). La prueba de Historia de España para el acceso a la universidad en Galicia. In P. Miralles-Sánchez, R. Sánchez-Ibáñez & J. R. Moreno-Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI: Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 360–374). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031-1>

Cerri, L. F. (2004). Saberes históricos diante da avaliação do ensino: Notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*, 24(48), 213–231. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200010>

Chaparro Sainz, A., Montilla Torres, J. R., & Felices de la Fuente, M^a. M. (2024). El examen de Historia de España en Andalucía: Un análisis longitudinal. In P. Miralles-Sánchez, R. Sánchez-Ibáñez & J. R. Moreno-Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI: Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 151–162). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031-1>

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Esteves, M., & Rodrigues, A. (2012). Exames nacionais e contextualização no ensino da história. *Revista Interações*, 8(22), 135–162. <https://doi.org/10.25755/int.1539>

Ferrari Bravin, G., Lee, L., & Rissino, S. D. (2019). Mineração de dados educacionais na base de dados do ENEM 2015. *Brazilian Journal of Production Engineering*, 5(4), 185–201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8857134>

Ferreira, S. L., & Silveira, L. D. (2021). Avaliação da educação o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no contexto escolar. *Conjectura: Filosofia e educação*, 26, e021039. <https://doi.org/10.18226/21784612.v26.e021039>

Gomes, C. M. A., Golino, H. F., & Peres, A. J. S. (2021). Evidências desfavoráveis ao postulado de cargas fatorias simples do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Avaliação Psicológica*, 20(3), 308–320. <https://doi.org/10.15689/ap.2021.2003.15777.05>

Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto: Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131–158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4911565>

Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 52–68. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>

Gómez Carrasco, C. J., & Sáiz Serrano, J. (2023). The origin and development of research into historical thinking: A key concept in the renewal of history education. In C. J. Gómez Carrasco (Ed.), *Re-imagining the teaching of European history: Promoting civic education and historical consciousness* (pp. 25–41). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289470>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª Ed.). McGraw Hill.

Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking: The constructing of valid and reliable measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 653–672. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0219-4>

INEP. (2024). *Provas e gabaritos do Enem*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>

Lagarto, M., & Pinto, H. (2022). Mudanças, continuidades e as vicissitudes do ensino de história em Portugal no século XXI. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, 18(49), e10875. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10875>

Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 117–148). John Wiley & Sons.

López-Lorente, R., & Monteagudo Fernández, J. (2016). La evaluación en las PAU de Historia del Arte: Contenidos, ejercicios y capacidades cognitivas. *Revista Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (29), 51–61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5712699>

Mancini, G. V., Marques, A. C., Jr., & Pavini Cintra, E. (2017). Análise dos itens de biologia presentes no ENEM. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extraordinario 0), 1479–1484. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337020>

Minhoto, M. A. P. (2017). *Institucionalização do ENEM em perspectiva crítica*. Apris.

Moreira, H. F. C. (2016a). *Do enunciado à resposta do estudante: Itinerário metodológico para uma análise integrada dos exames nacionais de História A e de Geografia A do ensino secundário* [Relatório de projeto, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/87865>

Moreira, T. S. R. (2016b). *Os exames nacionais de História A e de Geografia A do ensino secundário em Portugal (2005–2015): Estrutura, conteúdo e problematização* [Relatório de projeto, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/86785>

Nortes Martínez-Artero, R. N., Pro Bueno, A., & Nortes Checa, A. (2021). De la PAU a la EBAU: Un análisis en el dominio de las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 255–276. <https://doi.org/10.6018/educatio.403561>

Nygren, T. (2016). Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate. *Journal of Peace Education*, 13(2), 113–135. <https://doi.org/10.1080/17400201.2015.1119106>

Oliveira, Z. A. (2006). *Saberes e práticas avaliativas no ensino de História: O impacto dos processos seletivos (PAIES e vestibular/UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no ensino médio* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional UFU. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14001>

Palacios Mena, N., Corredor Vallejo, D., & Díaz Marín, J. S. (2022). El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria: Una tarea necesaria para la educación en Colombia. *Notas de Política en Educación*, (6). <http://hdl.handle.net/1992/66686>

Paz, F. J., & Cazella, S. C. (2017). Identificando o perfil de evasão de estudantes de graduação através da mineração de dados educacionais: Um estudo de caso de uma universidade comunitária. In *Anais dos Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação* (pp. 624–633). https://www.researchgate.net/publication/325369792_Identificando_o_perfil_de_evasao_de_alunos_de_graduacao_atraves_da_Mineracao_de_dados_Educacionais_um_estudo_de_caso_de_uma_Universidade_Comunitaria

Pinto, M. G. M., & Pacheco, R. A. (2014). O Enem como referência para o ensino de História. *Cadernos da Pedagogia*, 8(15), 76–85. <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/673>

Pontes, J. A. F., Jr., Sousa, L. A., Olivares-Moral, S., Carvalho, M. C., & Trompieri Filho, N. (2017). Estudantes da educação de jovens e adultos na educação física no Enem. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (10), 076–080. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2753>

Poroçani, N., & Haxhihyseni, S. (2024). The essay assessment criteria in the maturity exam: A comparative study – Albania, United Kingdom, Italy. *Journal of Educational and Social Research*, 14(5), 417–430. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0148>

Román Parada, B. A. (2015). *Análisis crítico del discurso educativo del currículum y la Prueba de Selección Universitaria chilena: Entrecruzando discursos con consecuencia social* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/102099>

Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63–85). University of Toronto Press.

Sáiz Serrano, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional* [Tesis doctoral, Universitat de València]. Repository of Digital Objects for Teaching Research and Culture. <http://hdl.handle.net/10550/49621>

Santana, R. B., & Sampaio, L. R. (2023). Valores, atitudes, engajamento e desempenho acadêmico de estudantes que realizaram o ENEM. *DEDICA: Revista de Educação e Humanidades*, (21), 317–339. <http://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28097>

Schmidt, M. A., & Fronza, M. (2018). Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: O caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015. *Educatio siglo XXI*, 36(1), 149–171. <https://doi.org/10.6018/j/324211>

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Silva, G. M. S., Silva, W. J. L., Alves, E. M., & Novaes, T. A. (2022). O papel da Geografia no curso pré-vestibular popular: Uma análise sobre a atuação no pró-ENEM UFMT. *Geografia em Questão*, 15(02), 98–110. <https://doi.org/10.48075/geoq.v15i02.28273>

Silveira, F. L., Barbosa, M. C. B., & Silva, R. (2015). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 37(1), e1101. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11173710001>

Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: O currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21–59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>

Tirado Olivares, S., González Chicote, F., & Cózar Gutiérrez, R. (2024). La prueba de acceso a la universidad en Castilla-La Mancha: Análisis del examen de Historia de España. In P. Miralles-Sánchez, R. Sánchez-Ibáñez & J. R. Moreno-Vera (Eds.), *Aprender historia en el siglo XXI: Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 482–496). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031-1>

Travitzki, R. (2013). *ENEM: Limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-28062013-162014>

van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching* (pp. 149–176). John Wiley & Sons.

i Universidad de Almería, España.
<https://orcid.org/0000-0002-4118-9394>
alvarocs@ual.es

ii Universidad de Murcia, España.
<https://orcid.org/0000-0003-2680-7622>
jose.monteagudo@um.es

iii Universidade Federal do Paraná
<https://orcid.org/0000-0002-5724-3439>
rosaangelag626@gmail.com

iv Universidad de Almería, España.
<https://orcid.org/0009-0007-9019-7933>
lfr990@inlumine.ual.es

Toda la correspondencia relacionada con este artículo debe enviarse a:

Álvaro Chaparro Sainz
E-mail: alvarocs@ual.es

Recebido em 14 de dezembro de 2024
Aceite para publicação em 21 de março de 2025
Publicado em 10 de novembro de 2025

Analysis of historical thinking in the ENEM test (1998–2023)**ABSTRACT**

The study addresses the evolution of history education, highlighting the introduction of new methodological approaches focused on “historical thinking” and “historical consciousness”. In Brazil, the National High School Exam (ENEM), created in 1998, plays a central role in access to higher education and has been progressively reformed to integrate interdisciplinary themes and assess cognitive skills. The study analyzed historical questions from the ENEM between 1998 and 2023, focusing on the development of historical thinking skills. The research used both quantitative and qualitative methods to analyze 434 historical questions. The results showed that the majority of the questions require basic cognitive skills, with 94.4% of them requiring only reading and memorization, while only 5.4% demand deeper analysis. The questions predominantly address political and social history topics, with an emphasis on the 20th century and contemporary issues such as democracy, rights, and slavery. The use of texts is dominant in the questions, while graphs and images are less frequent. In this manner, the ENEM examination stands out for including socially relevant themes and an inclusive approach. After the analyses, it was concluded that the ENEM has evolved but still prioritizes basic historical concepts and expository questions. The study pointed out that Brazil is more advanced than other countries in evaluating historical thinking, but there is still room for improvement, especially in the analysis of the questions and alignment with pedagogical practices, thus facilitating the learning and assessment of historical thinking in Brazil.

Keywords: ENEM; Historical thinking; Exams; Access to university; Brazil.

Análisis del pensamiento histórico en la prueba ENEM (1998–2023)

RESUMEN

El estudio trata sobre la evolución de la enseñanza de la historia en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), especialmente de los enfoques metodológicos centrados en el “pensamiento histórico” y la “conciencia histórica”. En Brasil, el ENEM, creado en 1998, desempeña un papel central en el acceso a la educación superior y ha sido progresivamente reformulado para integrar temas interdisciplinarios y evaluar habilidades cognitivas. El estudio analiza las cuestiones de carácter histórico desde 1998 hasta 2023. La investigación utiliza métodos cuantitativos y cualitativos para analizar 434 preguntas. Los resultados mostraron que la mayoría de las cuestiones requieren habilidades cognitivas básicas, con un 94,4% de las preguntas que exigen solamente lectura y memorización, mientras que únicamente el 5,4% requieren un análisis más profundo. Las preguntas abordan principalmente temas de historia política y social, con énfasis en el siglo XX y cuestiones contemporáneas, como democracia, derechos y esclavitud. El uso de textos es dominante en las preguntas, mientras que los gráficos y las imágenes son menos frecuentes. De la misma manera, el examen ENEM destaca por incluir temas socialmente relevantes y un enfoque inclusivo. Tras los análisis, se concluye que el ENEM ha evolucionado, pero aún prioriza conceptos históricos básicos y preguntas expositivas. El estudio señala que Brasil está más avanzado que otros países en la evaluación del pensamiento histórico, pero aún hay espacio para mejoras, especialmente en el análisis de las preguntas y en el alineamiento con las prácticas pedagógicas, facilitando así el aprendizaje y la evaluación del pensamiento histórico.

Palabras clave: ENEM; Pensamiento histórico; Exámenes; Pruebas de acceso a la universidad; Brasil.