

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fabiola Matte Bergamin

**Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na
conformação dos saberes históricos escolares**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO:
História, Política, Sociedade

SÃO PAULO
2013

Fabíola Matte Bergamin

**Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na
conformação dos saberes históricos escolares**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Prof^a. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

Banca Examinadora

Aos meus pais, Lourdes e José.

Agradecimentos

O desenvolvimento de uma dissertação de mestrado é um trabalho solitário que implica dificuldades, angústias, requer persistência, mas também proporciona trocas inspiradoras. Desse modo, esta pesquisa não teria sido possível sem as contribuições e o auxílio dos mestres que me incentivaram na pesquisa, na educação e no ensino de História.

Neste particular, agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues, que demonstrou confiança no meu trabalho desde o primeiro momento. Com uma mescla de rigor teórico-metodológico e liberdade aos orientandos, conduziu as orientações com paciência e dedicação, proporcionando oportunidades de aprendizagem enriquecedoras e demonstrando sensibilidade para aprimorar minhas falhas e lacunas.

Minha absoluta gratidão à Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt, cuja presença marcante e iluminada em todo o desenvolvimento da dissertação incentivou-me tanto nas suas disciplinas quanto no exame de qualificação. A convivência com seus ensinamentos foi inspiradora para persistir na defesa de um Ensino de História crítico e comprometido.

Agradeço também ao Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello, pela leitura cuidadosa e pelas precisas contribuições no exame de qualificação, as quais foram de grande valor para o desenvolvimento da pesquisa. Sua dissertação de mestrado sobre currículo e vestibular, ademais, foi um importante referencial para meu trabalho.

Meus sinceros agradecimentos, ainda, à Profa. Dra. Alda Marin Junqueira, pela presteza e competência ao me auxiliar na parte inicial do desenvolvimento do projeto. Suas aulas foram, sem dúvidas, essenciais para embasar minha pesquisa nas suas primeiras linhas.

Ao Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini pela prontidão e por ter ajudado a dar um direcionamento no projeto ainda no início.

Aos demais professores do EHPS, pela acolhida, pelos anos ricos de aprendizado e de formação profícua. Agradeço ainda à Betinha, secretária do programa, pela infundável disposição em ajudar.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

Aos amigos queridos do EHPS, em especial Maria Rita, Elvis, Raquel, Luciane e Janaína, por todo auxílio e amizade nesses anos.

Ao Josué, pela presença e apoio nos momentos de angústia e de introspecção.

E, por fim, aos meus pais, Lourdes e José, a quem dedico a dissertação, e cuja ajuda foi imprescindível para realização dessa empreitada.

A todos a minha profunda gratidão.

“[...] A defesa da história por seus profissionais é hoje mais urgente na política do que nunca. Somos necessários.

Também temos muito que fazer. Os negócios da humanidade são hoje conduzidos especialmente por tecnocratas, resolvedores de problemas, e para os quais a história é quase irrelevante; por isso, ela passou a ser mais importante para nosso entendimento do mundo do que anteriormente.”

(Eric Hobsbawm, em *Tempos interessantes*, 2007)

BERGAMIN, Fabíola Matte. *Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade de São Paulo. Orientação: Profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

Resumo

Este trabalho visou realizar um cotejamento entre as Competências e Habilidades para a disciplina escolar História presentes em questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as Competências e Habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Pretendeu-se observar as mudanças e permanências no período de 1998 a 2011 no que diz respeito à concepção da disciplina História presente nas provas, além de analisar as reformulações do ENEM a fim de averiguar se ele pode ser considerado um instrumento que reflete a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais no território nacional. Por fim, questiona-se se as reformulações do ENEM estão voltadas para as exigências do MEC, juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Documentos oficiais, em especial os PCNEM e os PCN+, e as provas do ENEM foram as principais fontes investigadas. Para fundamentar a análise documental, foram utilizados como referenciais teóricos os conceitos de currículo desenvolvidos por Goodson (2012), Gimeno Sacristán (1998) e Apple (1982), além dos conceitos de disciplina escolar e humanidades, elaborados por Chervel (1999).

Palavras-chave: Ensino de História, currículo, história das disciplinas escolares, Exame Nacional do Ensino Médio.

BERGAMIN, Fabíola Matte. *Curriculum and National Evaluation of the Secondary Level: changes and endurances in the configuration of historical knowledge*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade de São Paulo. Orientação: Profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

Abstract

This work intended to accomplish a comparison between the competencies and skills for History as school subject existent in the National Evaluation of the Secondary Level — ENEM and the competencies and skills proposed by the National *Curricula* Standards (PCNEM and PCN+). The aim was to observe the changes and the endurances during 1998 to 2011, regarding the conception of History present in the exams, as well as analyze the National Evaluation of the Secondary Level — ENEM's reformulations in order to verify if it can considered an instrument that reflects the implementation of the National *Curricula* Standards (PCNEM and PCN+). Finally, there's the inquiring if ENEM's reformulations are related to the Ministry of Education and the federal universities' demands. Official documents, particularly the PCNEM and PCN+, and the questions from ENEM were the main sources investigated. Concepts of curriculum developed by Goodson (2012), Gimeno Sacristán (1998) e Apple (1982), and concepts of school subject and humanities elaborated by Chervel (1999) were used to base the documental analysis.

Keywords: History teaching, curriculum, history of the school subjects, National Evaluation of the Secondary Level

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo I. Delimitações Teóricas: referenciais de currículo, disciplina escolar e humanidades.....	24
Capítulo II. Procedimentos de pesquisa.....	34
Capítulo III. A seleção cultural e social do currículo: debates e concepções dos PCNEM E PCN+	36
III.1. Políticas governamentais e os Parâmetros Curriculares	36
III.2 – Debates acadêmicos e disputas no campo institucional da disciplina História	46
III.3. Análise dos PCNEM e PCN+: os pressupostos dos documentos.....	53
III.3.1 – Aspectos formais e estruturais	54
III.3.2 – Concepções de História consagradas pela historiografia	64
III.3.3 – A concepção de história nos PCNEM	73
III. 3.4. Princípios/conceitos estruturadores da disciplina e sugestões de organização programática	78
III.3.5 – Competências e habilidades a serem desenvolvidas	87
Capítulo IV. A disciplina escolar História a serviço da avaliação?.....	95
IV.1. ENEM: proposições iniciais, conceitos e transformações.....	95
IV.2. O currículo avaliado: as questões de História do ENEM	104
IV. 3. Tipologia das questões: o ENEM em formato de vestibular?.....	129
V. Considerações finais.....	144
VI – Documentação e Bibliografia	150
VI.1. Documentação.....	150
VI.1.1. Provas	150
VI.1.2. Documentos oficiais.....	150
VI.2. Bibliografia	151
Anexo I. Matriz de Competências e Habilidades do ENEM/1998.....	158
Anexo II. Matriz de Referência para o ENEM/2009.	160
Anexo III. Objetos de conhecimento associados às matrizes de referência.....	163
Anexo IV. Conteúdos das questões do ENEM – 1998 a 2011.....	166
Anexo V. Recursos utilizados nas questões	188

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1: Quadro-síntese da relação entre as competências e os conceitos estruturadores, PCN+, 2002.

Quadro 2: Eixos temáticos para a disciplina História, PCN+, 2002

Quadro 3: Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem- análise de fontes documentais

Quadro 4: Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem- Análise do processo histórico

Quadro 5: Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem- Problematização entre presente e passado

Quadro 6: Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem- reflexão sobre o papel do homem no processo histórico

Quadro 7: Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem- Memória

Quadro 8: Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem- representações culturais no contexto histórico

Tabela 1: Nº de questões reservadas à disciplina História

Tabela 2: Nº de questões concernentes à História Geral, História do Brasil e História da América

Tabela 3: Nº de questões por periodização

Tabela 4: Distribuição dos tipos de itens

Tabela 5: Recursos utilizados nas questões

Relação das siglas atualizadas

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional de História

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IFET – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ProUni – Programa Universidade para Todos

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SEMTEC – Secretaria de educação Média e Tecnológica

TCM – Teoria Clássica da Medida

TCT– Teoria Clássica do Teste

TRI –Teoria de Resposta ao Item

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se relaciona com meus questionamentos e inquietações pessoais relativos à disciplina História, a qual leciono nos Ensinos Fundamental e Médio.

Em 2011, recém-formada, iniciei minha trajetória como professora numa escola estadual da periferia de São Paulo, assumindo classes principalmente no Ensino Médio. Foi então que comecei a indagar a respeito da relação entre minha formação como historiadora pela Universidade de São Paulo e minha atuação como docente.

A graduação em História na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, (FFLCH-USP), como em outras universidades, está dividida em bacharelado, que consiste principalmente na leitura e discussão de textos historiográficos e análises de documentos; e licenciatura, realizada na Faculdade de Educação (FEUSP), que integra graduandos de diversas faculdades, fundamentada em discussões de textos da área de pedagogia e realização de estágios, e desse modo, muitas vezes desconectada dos debates das faculdades de onde seus alunos se originam.

Uma aproximação entre as duas formações foi possível em virtude das recentes alterações segundo as quais parte das atividades da licenciatura passou a ser realizada no próprio curso de História, como a disciplina obrigatória “Ensino de História: Teoria e Prática”, ministrada pelo Professor Doutor Maurício Cardoso e pela Professora Doutora Antonia Terra. Não obstante essa disciplina ter proporcionado vários momentos de discussões profícuas, ela foi cursada no final da graduação e, assim, grande parte da minha formação havia sido desenvolvida nos moldes bacharelado/licenciatura.

Apesar de consciente da especificidade das práticas do pesquisador e do professor de História, era impossível não refletir sobre os problemas a respeito de minha experiência formativa e o conteúdo a ser ministrado como professora de História. Além disso, o Ensino Médio apresentava características desafiadoras, relacionadas à própria indefinição dessa etapa da Educação Básica, por vezes encarada como mera finalização de uma formação iniciada oito anos antes, e assim, como a possibilidade de uma certificação mais valorizada no mercado de trabalho do que a do Ensino Fundamental;

ou como um processo da formação necessariamente propedêutico que forneceria as bases para o acesso ao ensino superior.

A esses dois discursos imbricados nas práticas pedagógicas relacionadas à disciplina escolar História, somava-se ainda o debate referente à reforma do Ensino Médio, que objetivava sua função formativa, com o objetivo de desenvolver valores para a vida em sociedade juntamente com a autonomia intelectual e do pensamento crítico. Neste particular, o discurso das Competências e Habilidades estava presente a todo o momento nas reuniões entre coordenação pedagógica e professores e nos documentos curriculares.

Ainda, as avaliações externas (SARESP, ENEM, Prova Brasil) e as discussões dos seus resultados também estavam baseadas no discurso das Competências e Habilidades, entretanto, por vezes suas questões eram inseridas nos livros didáticos ao lado de questões de vestibulares tradicionalmente conteudistas, como a FUVEST.

Meus questionamentos iam na seguinte direção: como essas Competências e Habilidades estão atreladas ao conhecimento histórico? Quais as suas relações com a disciplina acadêmica história e a disciplina escolar? O que, na minha formação como historiadora, poderia contribuir para essa reflexão? Como utilizar meus conhecimentos adquiridos na faculdade para a sala de aula?

Essas indagações iniciais foram aprofundadas no EHPS (Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: História, Política, Sociedade), em uma aula da disciplina Democracia e Educação, ministrada pela Profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues. Ao discutirmos as formas de governo e a questão da representatividade e certamente suas implicações na política educacional, questionou-se o papel das avaliações externas como forma de controle por parte do governo, e, além disso, como uma forma de mascaramento da situação da educação no país, posto que muitas vezes as questões presentes na prova não remetiam ao currículo oficial. A partir dessa aula, comecei a me indagar sobre as relações existentes entre o ENEM e os PCNEM.

Durante o levantamento bibliográfico preliminar que realizei a fim de localizar dissertações e teses que investigam o mesmo objeto, identifiquei alguns trabalhos que tratam do ENEM como política pública, suas bases teóricas e o questionamento de sua eficácia como promotor de melhorias no campo educacional; porém não aprofundam seu diálogo com o currículo e, desse modo, encontram-se mais distantes do tema a ser estudado. Entre elas, destacam-se as dissertações *Avaliação educacional no Brasil:*

crítica do exame nacional do ensino médio, de Maria Angélica Pedra Minhoto; *ENEM como política pública de avaliação*, defendida por Paulo Afonso da Cunha Alves, e *Exames curriculares e resultados educacionais: uma análise do exame nacional do ensino médio*, de Rafael de Sousa Camelo. De todo o modo, contribuíram para conceber um panorama geral das propostas do ENEM como política educacional.

A dissertação de Minhoto (2003) visa identificar algumas das determinações que tornam possíveis no Brasil contemporâneo a formulação e a execução de uma política pública de avaliação do sistema de ensino. Com base na análise do ENEM, entendido como uma peça-chave do Sistema Nacional de Avaliação, o trabalho aborda a organização técnica do exame, sua expressão teórica (a matriz que lhe dá origem), as principais características da política pública de avaliação de sistemas educacionais e a cultura de avaliação fomentada pelos atores que idealizam e operacionalizam os exames em larga escala.

As fontes de pesquisa utilizadas são a Matriz de Competências e Habilidades do ENEM; as provas realizadas em 1998, 1999 e 2000 e parte da documentação oficial acerca do exame – relatórios produzidos pelo Ministério da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/96), as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Matrizes de Referência para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O referencial que orienta as análises realizadas está baseado em estudos desenvolvidos por alguns pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, entre eles Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, especialmente os que tratam da ideologia da racionalidade tecnológica e da educação. Verificou-se que a ênfase do exame na avaliação de competências e habilidades dos examinados, além do compromisso declarado com a interdisciplinaridade e a contextualização de situações-problema, aparecem como elementos que assimilam parte das críticas dirigidas por inúmeros especialistas à chamada avaliação tradicional, contudo, constatou-se que esses elementos inovadores, expressos na matriz do exame, acabam não se concretizando em uma nova práxis educacional efetivamente capaz de formar indivíduos autônomos, críticos e criativos – objetivo pretendido pelos seus formuladores –, tendo em vista o modo concreto de operação do sistema educacional na sociedade contemporânea.

Já a dissertação de Alves (2009) tem como objetivo analisar o ENEM como política pública de avaliação, a fim de compreender se ele atua efetivamente e se os

resultados da avaliação do Ensino Médio estão atingindo o objetivo de buscar a melhoria da educação. Foram elaboradas as seguintes questões: o ENEM é, realmente, uma política pública? Qual a validade do ENEM como avaliação do ensino médio? Como fontes, foram utilizadas publicações oficiais, trabalhos sobre o tema publicados por agentes estatais e seus interlocutores e demais fontes bibliográficas. Alves (2009), assim como Minhoto (2003), conclui que apesar do ENEM ser uma política pública de Estado determinada pela Constituição, seus objetivos não foram atingidos, principalmente no que tange à melhoria da educação brasileira. Ao se questionar sobre a validade do ENEM como avaliação do Ensino Médio, infere-se que até o ano de 2008, o ENEM só servia para o examinado obter um diagnóstico de como foi seu Ensino Médio e como possibilidade de ingresso no Ensino Superior, principalmente em rede privada. Nenhuma política foi feita no sentido de melhorar a Educação Básica, nada foi proposto para adequar as competências e habilidades exigidas ao currículo do Ensino Médio.

A dissertação de Camelo (2010), por sua vez, avalia os efeitos do ENEM sobre o Ensino Médio brasileiro. Essa avaliação baseia-se na teoria de que exames curriculares com a qualidade de gerar consequências diretas sobre os alunos, como no caso do ENEM, são capazes de influenciar positivamente o aprendizado por dois canais: por aumento do esforço dos alunos e pela pressão que exercem sobre professores e diretores.

O trabalho, com foco mais voltado para a área de Economia, utilizando, portanto, métodos econométricos (diferenças em diferenças, em que se explora a existência de informações antes e depois do início da divulgação; e de regressão com descontinuidade, que explora a existência de um corte bem definido para a participação na divulgação), analisa especificamente o segundo canal, sobre o qual o ENEM deve atuar por meio da divulgação ao público das notas médias por escola em todo o país. Nesse sentido, estima-se o efeito da divulgação das notas do ENEM sobre os seguintes resultados educacionais: proficiência em Matemática e Língua Portuguesa no Saeb, o destino de insumos escolares e comportamento dos professores. Os resultados mostraram que o fato uma escola ter seu resultado médio no ENEM divulgado não parece influenciar o desempenho de seus alunos nem a quantidade de investimentos. Camelo (2010) conclui, assim como os demais autores das dissertações citadas anteriormente, que o ENEM não está servindo como indutor de melhorias da qualidade do ensino. Contudo, o autor levanta a hipótese de que esse tipo de efeito ainda pode ser

captado em prazos mais longos ou para grupos de escolas diferentes das usadas na análise.

As três dissertações apontam para o ENEM como um instrumento diagnóstico, pois os resultados são publicados, as escolas são ranqueadas, e as que obtiveram melhores índices são valorizadas, porém não há desdobramentos no que diz respeito a políticas de melhorias para as unidades escolares com baixos resultados. Ademais, os índices não influenciam positivamente nas práticas pedagógicas dos docentes e na aprendizagem dos alunos, já que ambos muitas vezes têm suas atividades e práticas baseadas nas exigências do ENEM, e não no desenvolvimento de “cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade” (PCNEM, 1999, p. 22).

Em outra perspectiva, a dissertação de Oliveira (2006) e o artigo de Cerri (2004) aproximaram-se mais do tema a ser estudado já que tratam especificamente da disciplina História abordada no ENEM e, portanto, suas contribuições foram maiores.

Oliveira (2006) visou estabelecer relações entre o currículo, a avaliação da aprendizagem e o ensino de História no nível médio além de identificar o impacto do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia (PAIES/UFU), do Vestibular/UFU e do ENEM na prática pedagógica e avaliativa de professores de História do Ensino Médio, através de depoimentos de professores de História atuantes em escolas públicas e privadas de nível médio, documentos oficiais e os seguintes instrumentos de avaliação: provas de História do subprograma 2002-2005 do PAIES da UFU; questões de História do ENEM e do Processo Seletivo da UFU realizados no ano de 2004.

Como resultado das análises, percebeu-se que o PAIES e o vestibular da UFU interferem de maneira significativa na prática docente das redes pública e particular de ensino, pois há uma preparação para se abordar os conteúdos prescritos por esses processos do mesmo modo como se prepara o aluno para fazer as provas com base nos modelos existentes nessas avaliações, atendendo à demanda de uma clientela que almeja entrar na UFU. Com relação ao ENEM, observou-se um impacto maior nas escolas da rede pública estadual de ensino em decorrência da oferta de bolsas – parcial ou integral, de acordo com a nota alcançada no ENEM – em faculdades particulares para os alunos que estudaram, preferencialmente, em escolas públicas ou com bolsa integral em

escolas particulares (como sua dissertação é de 2006, não há referência ao uso do ENEM como instrumento de avaliação para o ingresso em faculdades públicas).

Ao aferir as questões da área de História do ENEM/2004, a autora afirma que são avaliados conteúdos que representam determinado período histórico, acontecimentos políticos datados, baseados em documentos oficiais, como leis. Contêm, desse modo, indícios da história tradicional, a chamada história oficial, porém requerem do aluno a capacidade de estabelecer ligações com o contexto social, econômico e político daquele momento. No caso, a concepção de história norteadora da prova investigada, observada nos documentos oficiais do ENEM/2004, revela uma pluralidade de temas, problemas e objetos. Assim, os princípios postos nas questões do ENEM mesclam os critérios cronológicos e factuais e também características da chamada Nova História, herdeira da Escola dos Annales: os problemas do presente instigam os alunos avaliados a pensar o passado articulando-o no presente. Posto que Oliveira (2006) analisa apenas as questões de um ano específico a fim de cotejar com os outros exames vestibulares, não contempla as mudanças e permanências da prova ao longo dos anos.

O artigo de Cerri (2004), por sua vez, analisa de forma mais aprofundada as questões do ENEM da área de História para demonstrar que a prova, entre outras práticas avaliativas criadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), constitui um fator de organização do currículo do Ensino Médio, conjuntamente com (e por vezes apesar deles) os documentos tradicionalmente reconhecidos como currículos, e, portanto, constitui um fator importante da escolha e dosagem de saberes históricos operados junto à faixa crescente da população brasileira que conclui esse nível educacional.

Desse modo, o autor identifica setenta questões, de seis edições do ENEM até 2003, que podem ser consideradas dentro do campo do conhecimento histórico, ainda que não se possa afirmar a existência de questões estritamente voltadas para a disciplina; pelo contrário, as questões articulam conhecimento histórico com elementos gerais das “humanidades”, de acordo com a proposta de áreas presente nos PCNEM.

Já a análise de Cerri (2004) sobre o ENEM considera que o conhecimento histórico em grande parte dos casos parece constituir apenas um pretexto para a avaliação de capacidades cognitivas (as “competência e habilidades”): na medida em que o próprio enunciado das questões fornece informações, ideias e conceitos, com

algum conhecimento geral e habilidade de interpretação de texto e estabelecimento de relações, entre outras, é possível responder às questões.

Ao realizar a tabulação das questões por conteúdo, a composição por períodos históricos abordados é aproximadamente a seguinte: uma questão refere-se especificamente à História Antiga; duas referem-se especificamente ao período Medieval; oito questões tratam da História Moderna; vinte e quatro sobre História Contemporânea; cinco questões abordam o período da América Portuguesa; outras cinco abordam o Brasil Imperial; enquanto vinte e quatro abordam o Brasil Republicano, com uma larga vantagem para o período após 1950. Ademais, deve-se considerar que existem questões envolvendo mais de um período histórico, nove das quais pedem comparações sobre conteúdos de dois ou mais períodos; quatro questões não se referem a nenhum período em especial, tratando de questões teóricas: duas sobre relatividade cultural, uma sobre conhecimento científico/religioso e uma quarta sobre periodização.

Com esse panorama, Cerri (2004) observa a realização de um dos princípios dos PCNEM que consiste em privilegiar períodos e problemas referidos mais diretamente ao presente. Para o autor, se por um lado essa postura valoriza, ou melhor, estabelece como imprescindível a História para a compreensão do mundo atual, por outro ela coloca em xeque a própria motivação de trabalhar com a disciplina e fazer referência ao passado da experiência humana, uma vez que, quanto mais distante no tempo, menos o período é considerado significativo para a compreensão da contemporaneidade.

Essa lógica, segundo o autor, des-historiciza a reflexão sobre a relação entre o passado e o presente, e está ligada a uma postura que pode ser lida como utilitarista – pois o currículo, na visão neoliberal que o embasou, é destinado a capacitar os jovens com o objetivo de se adaptarem ao mundo globalizado, e assim conhecimentos sobre um passado distante não seriam necessários. O que se apresenta é a perspectiva de o ENEM fazer a seleção de conteúdos os quais os PCNEM não fizeram, ou seja, de o Exame acabar ganhando um caráter de determinação dos conteúdos curriculares ao qual aparentemente os PCNEM teriam renunciado, resultando na prática atual dos “cursinhos”, com reserva de tempo de aula para cada assunto, conforme a frequência em que tal ou qual assunto é cobrado nos vestibulares.

Tal como na dissertação de Oliveira (2006), as rupturas e permanências presentes nas provas não são analisadas, visto que elas são estudadas conjuntamente, em

grupos de questões de acordo com os períodos históricos abordados. Ademais, como o artigo foi publicado em 2004, não é possível avaliar as mudanças a partir de 2009. Entretanto, contribui ao apontar para o papel do ENEM na organização dos currículos e dos saberes históricos, além de denunciar o seu caráter utilitarista por privilegiar certos conteúdos em detrimento de outros e, por conseguinte, realiza essa seleção contrariamente aos PCNEM.

Em suma, a partir da leitura das dissertações relacionadas ao ENEM, foi possível identificar que a sua grande maioria aborda a avaliação como uma política pública indutora de melhorias na educação, em suas bases teóricas e suas aplicações práticas. A dissertação de Oliveira (2006) apenas tangencia a análise do ENEM, pois seu objetivo encontra-se em investigar a relação entre os exames e as práticas avaliativas dos professores. A maior contribuição para o tema encontra-se no artigo de Cerri (2004), que, entretanto, não aprofunda muito seus questionamentos concernentes às possíveis imbricações entre o ENEM e o currículo de História no Ensino Médio.

Trata-se, portanto, de uma área de investigação que aponta uma tensão existente nos estudos até então realizados nos seus diversos aspectos do ENEM, como no tocante à sua possível influência no cotidiano escolar e na prática docente, principalmente nas escolas públicas, conforme assinala a dissertação de Oliveira (2006), já que os docentes baseiam e muitas vezes cerceiam suas práticas de acordo com as exigências do ENEM. Existe também a indagação a respeito do Exame como parâmetro no direcionamento de políticas públicas educacionais (os autores das dissertações lidas indicam não haver desdobramentos efetivos). Por fim, há o questionamento sobre as implicações na seleção de conteúdos a serem cobrados no Exame, muitas vezes em contradição com os PCNEM, conforme sugere o artigo de Cerri (2004).

Nesse particular, deve-se assinalar a promulgação quase concomitante das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (1998), dos PCNEM (1999) e do ENEM (1998), os quais faziam parte da política do presidente Fernando Henrique Cardoso que incluía uma ampla reformulação do Ensino Médio, ampliada no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Em 2009, entretanto, foi implementada uma proposta de reformulação do ENEM, e conseqüentemente, houve a mudança de sua finalidade como avaliador da qualidade da Educação Básica para a sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, a qual também carece ser objeto de análise. Contudo, as pesquisas não

abordaram as mudanças no ENEM a partir de 2009 e se houve alguma implicação na seleção dos conteúdos cobrados. Ainda, não se observa um aprofundamento sobre a relação entre o ENEM e o currículo de História no Ensino Médio, além da participação do Estado e de outros agentes, como as universidades, na constituição e legitimação dos saberes históricos na sociedade por meio das avaliações externas. Pois conforme afirma Bittencourt (2005):

Por intermédio da concepção de disciplina escolar podemos identificar o papel do professor em sua elaboração e prática efetiva. Cabe então indagar sobre a ação e o poder dele nesse processo, uma vez que há vários sujeitos na constituição da disciplina escolar: desde o Estado e suas determinações curriculares até os intelectuais universitários e técnicos educacionais, passando pela comunidade escolar composta de diretores, inspetores e supervisores e pelos pais de alunos que, muitas vezes, se rebelam contra determinados conteúdos e métodos dos professores, forçando-os a recuar em suas propostas inovadoras. (BITTENCOURT, 2005, p. 50).

Esta pesquisa, destarte, tem como problema realizar um cotejamento entre a proposta curricular para a disciplina escolar História no que tange aos PCNEM e às Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), e como esses princípios e orientações atuam no ENEM.

Dessa indagação basilar, derivam as demais:

- 1) Qual a concepção de História presente nos PCNEM e PCN+ (são levantadas informações sobre princípios estruturadores da disciplina, competências e habilidades privilegiadas, sugestões de organização dos conteúdos e correntes historiográficas, conforme indicado no “Roteiro de análise para a documentação oficial”)?¹
- 2) Quais as rupturas e permanências no tocante ao número de questões reservadas à disciplina História no exame do ENEM, no período de 1998 a 2011?²

1 Neste particular, procura-se apreender o que se estabelece enquanto função da disciplina, temas e conteúdos essenciais determinados nesses documentos, além das correntes historiográficas em que eles estão pautados.

2 Foram consideradas como questões referentes à disciplina História as que mobilizam conhecimentos históricos (informações ou conceitos) para a resolução do enunciado. Esse critério também foi utilizado por Cerri (2004).

- 3) Qual a concepção de História presente na prova do ENEM? Essa concepção permanece ou é alterada ao longo das edições do exame de 1998 a 2011?
- 4) No que diz respeito ao conteúdo, há constâncias? E modificações? Elas estariam de algum modo relacionadas à mudança de finalidade da prova?
- 5) Há uma integração entre os propósitos dos PCNEM e PCN+ e o conteúdo cobrado pelo ENEM?
- 6) O ENEM é um instrumento verificador dos PCNEM implementados?

Assim, o objetivo geral do trabalho é realizar uma comparação entre as Competências e Habilidades para a disciplina escolar História presentes em questões do ENEM e as competências e habilidades propostas pelos PCNEM e às PCN+. Os objetivos específicos, por sua vez, são os seguintes:

1. Analisar os PCNEM e as PCN+, no que tange à disciplina História e cotejar com os conteúdos de História exigidos nas questões do ENEM a fim de verificar a integração entre as propostas.

A partir do objetivo 1, decorrem:

- a) Observar as mudanças e permanências no que diz respeito à concepção da disciplina História presente nas provas de 1998 a 2011;
 - b) Analisar as reformulações do ENEM a fim de averiguar se ele pode ser considerado um instrumento que reflete a implementação dos PCNEM e Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) no território nacional;
2. Analisar se as reformulações do ENEM estão voltadas para as exigências das Universidades Federais conforme explicitado no documento “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior”.

Considerando os PCNEM, PCN+, dissertações e a análise ainda que superficial do ENEM, aponta-se como hipótese que, apesar de concebidas a partir de uma Matriz de Referência baseada em competências e habilidades, as questões do ENEM apresentam conteúdos que ainda estão distantes de contemplar os objetivos para a disciplina História contidos nos PCNEM e PCN+. A seleção do currículo avaliado (conteúdos cobrados por meio de provas e exames) mostra-se um tanto aleatória e, portanto, divergente das propostas de construção da identidade e do desenvolvimento de

noções básicas como a de diferença, semelhança e de tempo histórico, aproximando-se assim do formato de um exame vestibular.

Haveria, além disso, modificações no conteúdo cobrado nas questões, as quais passariam a apresentar uma relação mais veemente com saberes históricos acadêmicos. Essas alterações estariam relacionadas à finalidade de “seleção de candidatos extremamente preparados” e seria “fundamental que o delineamento dos testes comportasse um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência” (BRASIL, 2009, p. 5, grifo nosso).

Por fim, apesar de estar centrado na análise documental, este trabalho não está dissociado das questões acerca da cultura escolar e da formação de professores. Atentando para as limitações de uma dissertação de mestrado, pretende-se contribuir para pensar o estatuto da disciplina escolar História na contemporaneidade, seus debates, continuidades e rupturas a fim de refletir sobre o conhecimento histórico trabalhado, transmitido e debatido por nós professores e exigido pelas diversas instituições avaliadoras, além de suas imbricações e separações com a ciência de referência.

CAPÍTULO I- DELIMITAÇÕES TEÓRICAS: REFERENCIAIS DE CURRÍCULO, DISCIPLINA ESCOLAR E HUMANIDADES

Para fundamentar a análise documental, são utilizados como referenciais teóricos os conceitos de *currículo* desenvolvidos por Goodson (2012), Gimeno Sacristán (1998) e Apple (1982), além dos conceitos de *disciplina escolar* e *humanidades*, elaborados por Chervel e Compere (1999).

Goodson (2012) retoma a origem etimológica da palavra currículo, a qual se origina do latim *Scurrere* (correr), e refere-se a curso (ou carro de corrida). Desse modo, o currículo é definido como “um curso a ser seguido”. Segundo o autor, nessa visão, contexto e construção sociais não constituem problema, já que por implicação etimológica, o poder de “definição da realidade” é posto nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso. Contudo, Goodson questiona a análise a-histórica do currículo, alegando que:

Iniciar qualquer análise de escolarização, aceitando sem questionar – ou seja, como pressuposto – uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. (GOODSON, 2012, p. 77)

Desse modo, o autor considera o currículo como uma construção social, e sua elaboração um processo pelo qual se inventa tradição, no sentido cunhado por Eric Hobsbawm:

A questão, no entanto, é que o currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudo, manuais, roteiros ou resumos –, é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. Obviamente, se os especialistas em currículo ignoram completamente a história e a construção social do currículo, mais fáceis se torna esta mistificação e reprodução de currículo “tradicional”, tanto na forma como no conteúdo. (GOODSON, 2012, p. 78)

A dimensão histórica do currículo deve se fazer evidente, senão corre-se o risco de mistificar e reproduzir o currículo “tradicional”, tanto na forma como no conteúdo. Para isso, conceber estudos sobre a construção social do currículo prescrito é imprescindível. O que foi desenvolvido na fase pré-ativa não é necessariamente o que é desenvolvido na fase interativa, entretanto, isso não implica o abandono dos estudos sobre prescrição como formulação social, e a adoção da prática como forma única. Nas palavras de Goodson (2012, p. 78): “Devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação.”

Outro autor que ofereceu contribuições para compor o referencial teórico é Gimeno Sacristán (1998), o qual compreende o currículo como:

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 15)

Assim como Goodson, Gimeno Sacristán também enfatiza a noção de currículo como seleção cultural que não se encerra em si mesma, mas adquire contornos singulares na prática escolar. Ademais, o autor considera o currículo como a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em dado momento, enquanto por meio dele se realiza os fins da educação no ensino escolarizado. Em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente conformada, sedimentada dentro de determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos a decifrar.

Em suma, tanto Goodson quanto Gimeno Sacristán contribuem para este trabalho no sentido de conceber o currículo não como um conceito neutro, monolítico e permanente, porém como “multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 2012, p. 67) e, portanto, idealizado a partir de diversos interesses políticos e sociais. Gimeno Sacristán propõe ainda o conceito de *currículo avaliado*, a seleção de conteúdos cobrados por meio de provas e exames, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao avaliarem o domínio dos conteúdos pelos alunos. Segundo Bittencourt (2005), esse conceito de currículo incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada.

Apesar de abordar o currículo avaliado no que tange aos métodos de aferir o desempenho dos alunos desenvolvidos pelos professores em sala de aula, Sacristán traz algumas contribuições importantes para pensar as avaliações externas como uma forma de inspecionar se o currículo está sendo desenvolvido nas instituições escolares:

A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido por meio da regulação administrativa que ordena como deve ser a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo através da inspeção ou por meio de uma avaliação externa dos alunos. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 118)

O conceito de *currículo avaliado* auxilia na reflexão proposta neste trabalho na medida em que, dada a sua natureza distinta, é concebido a partir de parâmetros (e interesses) podem convergir ou divergir dos que compõem o currículo formal e o currículo em ação. Desse modo, questiona-se se o currículo avaliado compreendido no ENEM reflete o currículo prescrito nos PCNEM e nas PCN+. Ainda, podemos pensar se a mudança da finalidade do ENEM, como instrumento de seleção para as universidades públicas federais implicou alguma modificação nesse currículo avaliado. Por fim, a discussão sobre quais exigências e interesses esse currículo está a serviço parece oportuna, e uma análise comparativa entre os currículos pode fornecer algumas indicações.

Outro teórico importante que forneceu elementos de análise ao trabalho é Apple (1982). O autor apropria-se do conceito de *tradição seletiva*, de Raymond Williams, para analisar a questão da seleção de conteúdos, significados e práticas nos termos de uma cultura dominante.

De acordo com Apple (1982), a educação deve ser vista como uma seleção e organização de todo conhecimento social disponível em determinada época. Uma vez que essa seleção é organizada, traz opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes. Assim, uma tarefa essencial do estudo do currículo seria relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo de ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula. Ademais, é preciso vincular esse processo de distribuição cultural às questões de poder e controle fora da escola, o que traz os fatores políticos e econômicos ao centro da pesquisa educacional (APPLE, 1982).

Ao preservar e distribuir o que é considerado “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Além disso, a capacidade de um grupo tornar o seu conhecimento um “conhecimento para todos” está relacionada ao poder que esse grupo exerce no campo de ação político e econômico mais amplo:

Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural. (Apple, 1982, p. 98-99)

A análise de Apple (1982) complementa a análise de Goodson e de Gimeno Sacristán no sentido de não considerar o currículo como algo neutro, mas como uma construção que serve a diversos interesses. Entretanto, o autor enfatiza mais a questão da hegemonia cultural a que o currículo se presta, determinando quais conteúdos são considerados importantes e desprezando outros. Assim, é preciso atentar para os interesses sociais e políticos orientadores da seleção e da organização do currículo. Destarte, Apple auxilia refletir sobre a legitimação de determinados conteúdos por meio do currículo e das avaliações externas. Neste particular, pode-se questionar se o ENEM

seria uma forma de verificar se a implementação dos PCNEM está sendo realizada e, portanto, uma forma de legitimá-los.

As pesquisas sobre disciplinas escolares também sofreram uma renovação teórica assim como os estudos sobre currículo. De acordo com Bittencourt (2003, p. 15), houve um crescimento de pesquisas sobre a disciplina escolar que, entre outros problemas, possuíam em comum a preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber sua dinâmica, continuidades e descontinuidades no processo de escolarização.

Contrapondo a concepção de “transposição didática” de Yves Chevallard, que compreende os conteúdos escolares como subordinados ao conhecimento acadêmico-científico e, por conseguinte, dependentes da didática para criar maneiras de vulgarizar esse conhecimento ao público escolar, as reflexões de André Chervel avançam no sentido de conceberem as disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas. Deslocam-se, assim, as decisões das influências e de legitimações exteriores em direção à escola, inserindo o saber por ela produzido no interior de uma cultura escolar. As disciplinas escolares se formam no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das ciências de referência. A escola, portanto, é compreendida como uma instituição que obedece a uma lógica particular e específica e na qual participam vários agentes, tanto internos como externos, mas que deve ser entendida como lugar de produção de um saber próprio. As disciplinas escolares, nesse contexto, não podem ser entendidas como simplesmente metodologias (BITTENCOURT, 2003). Segundo Chervel (1990):

A função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro, é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela

consegue contudo se infiltrar sub-repticiamente na cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 200)

Fica patente, por conseguinte, a análise das disciplinas escolares e do currículo sob uma perspectiva histórica a fim de compreender suas especificidades, suas permanências e continuidades ao longo de sua conformação. Embora perfilhe o risco de criar esquemas classificatórios para a análise acima (e assim não favorecer análises interdisciplinares), permite entender um movimento histórico na definição dos conteúdos escolares: seus conflitos, lutas pelo espaço de definição da forma e dos saberes que constituem esse conteúdo disciplinar (MARTINS, 2000).

Souza (2005) aponta para a imbricação profícua entre a História das disciplinas escolares e a História do currículo, ao afirmar:

As possibilidades deste diálogo podem significar uma síntese interessante que, partindo das disciplinas específicas, possa encontrar o sentido geral da racionalidade curricular, as estabilidades e mudanças da função cultural da escola ao longo do tempo. (SOUZA, 2005, p. 84)

O conceito de *Humanidades*, por exemplo, tem uma trajetória particular, com objetivos e finalidades alterados historicamente. De acordo com Chervel e Compere (1999), as humanidades clássicas apresentavam-se não somente como estudos, como uma instrução, mas como educação do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma.

A educação clássica era, assim, uma formação do espírito que tinha como objetivo desenvolver certo número de qualidades, ou seja, a clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadeamento das ideias e de proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à ideia. Destarte, o adjetivo *liberal*, conferido à educação, dava nesse contexto o sentido de educação desinteressada, desprovida de qualquer preocupação imediatista. Essa formação confere, àqueles que dela participam, a marca de pertencer à elite social da época (CHERVEL e COMPERE, 1999, p. 2-4).

Entretanto, esse modelo de humanidades clássicas foi contestado pela valorização da ciência e da razão. O princípio das humanidades científicas consistia em

dar à nova geração uma educação científica, baseada no estado mais completo dos conhecimentos:

A ciência, com efeito, ensina a seus adeptos que a felicidade e o bem-estar não se conquistam com vãs palavras, nem por uma vida puramente contemplativa e com práticas místicas estéreis, não só para o indivíduo como para a sociedade. Chega-se a ela pelo conhecimento exato de fatos, pela conformidade de nossos atos com leis verificadas sobre as coisas, e conseqüentemente pelo exercício do poder humano sobre a natureza. (CHERVEL e COMPERE, 1999, p.7)

As colocações de Chervel e Compere (1999) e Bittencourt (2003) parecem pertinentes às reflexões propostas neste trabalho: em que medida se pode falar de humanidades no Ensino Médio nos dias atuais? Qual a concepção da História ensinada, tributária das humanidades e posteriormente autonomizada em disciplina, na contemporaneidade? Quais saberes ela mobiliza, posto que as mudanças curriculares articulam os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência e as transformações pelas quais a sociedade têm passado?

Conforme afirma Martins (2000B):

Pensar as disciplinas escolares no contexto da cultura escolar significa reconhecer a originalidade da produção dos saberes ensináveis, e reiterar que tais saberes são definidos, alterados e implementados por meio de propostas curriculares. As mudanças que ocorrem nesses saberes não estão dissociadas das outras mudanças sociais e políticas de um país, assim como não são dissociadas dos saberes acadêmicos, eruditos das áreas de referência. Entender tais mudanças pressupõe reconhecer que nelas estão representados os papéis sociais de diferentes sujeitos, algumas vezes confrontando-se, outras vezes, complementando-se na definição dos saberes escolares. (MARTINS, 2000, p. 13).

A despeito do trabalho não ter o objetivo de explorar a questão da História como disciplina acadêmica, existe a preocupação nesta pesquisa em entender a configuração específica da disciplina escolar História. Martins (2000B) sustenta que a história das disciplinas escolares permite maior clareza na demarcação das diferenças entre a ciência como pesquisa acadêmica e a ciência ensinada nas escolas de níveis fundamental e médio. Considerando esses estudos e reflexões, é possível identificar diferenças entre as

disciplinas acadêmicas e as escolares, ainda que elas tenham relações entre si. Uma das distinções importantes diz respeito a seus objetivos, que evidentemente não são os mesmos. A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico etc. Já a disciplina ou matéria escolar se propõe a formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive (BITTENCOURT, 2003).

A disciplina acadêmica História, na França, surge como um *métier*, no final do século XIX, posto que, até os anos 1880, a História era uma disciplina sem real autonomia, dominada pela literatura e filosofia, e subordinada aos embates políticos. Além disso, a pesquisa histórica era monopolizada pelos eruditos tradicionais hostis à República. Até o início da III República (1870-1940), não são os professores de esquerda que representam o papel dominante na produção historiográfica francesa, mas os aristocratas-amadores de direita (NOIRIEL, 1990).

O lugar da História na sociedade, suas regras e as práticas do *métier* foram fixadas pelo poder republicano num esforço coletivo, a fim de romper com o antigo estado de coisas. Considerando a utilização política que os conservadores fizeram da História, os partidários da República se preocuparam desde sua chegada ao poder de tomar o controle das instâncias de produção da memória coletiva do país. Para atender a esse objetivo, eles se ampararam no grupo de intelectuais que era mais favorável: os professores universitários da Escola Normal. Para isso, a República devia aceitar a aspiração de autonomia profissional desse grupo, permitindo que muitos desses historiadores passassem a ser remunerados pelo Estado.

Os estudiosos da história tomaram uma série de medidas, como a exigência de diplomas universitários, a introdução dos “princípios da ciência histórica” como matéria de formação específica, introdução de uma metodologia de leitura, centrada na análise crítica dos textos, com o objetivo de atribuir novas características ao campo de atuação profissional que adotavam. Ademais, houve o “fechamento”, a restrição da História à universidade: as conferências para grandes públicos foram paulatinamente substituídas pelos seminários para um público restrito e ligado às atividades científicas do mestre. Outra característica importante foi a organização dos espaços de trabalho (pequenas salas de seminários, bibliotecas especializadas, locais de encontro entre professores e estudantes).

Esses historiadores, destarte, procuraram definir o que deveria ser ensinado na escolarização elementar, além de incentivar a produção de obras que promovessem a vulgarização dos saberes criados por aquela geração de historiadores. É possível perceber também que a disciplina acadêmica, preocupada com a formação profissional do historiador, procurou desenvolver simultaneamente a história escolar, baseando-se na premissa de que o conhecimento historiográfico é passível de ser ensinado por meio de práticas escolares (MARTINS, 2000B).

A constituição da disciplina História, na escola e nas universidades a partir do século XIX, permite verificar também aproximações entre a História escolar e a dos historiadores. Henri Moniot conclui que seu ensino, no fim do século XIX, asseverou a existência da História universitária, e a divisão da História em grandes períodos – Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea –, criada para organizar os estudos históricos escolares, acabou por definir as divisões das “cadeiras” ou disciplinas históricas universitárias assim como as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa.

A tradição francesa influenciou os primeiros cursos universitários de História no Brasil, os quais se organizaram sob os mesmos princípios. Essa divisão é a que predomina nos cursos de História tanto do bacharelado quanto de licenciatura e que se tem mantido desde a reformulação decorrente da Lei de Diretrizes e Bases de 1962, quando foi estabelecido o currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação, composto de História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil, além de corresponder à maioria das propostas curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio e é a que está presente nos livros didáticos (BITTENCOURT, 2003).

A articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. Ademais, as disciplinas escolares não se estabelecem no currículo escolar de maneira pacífica, conformando-se às orientações oficiais, mas, ao contrário, guardam relações conflituosas com as teorizações acadêmicas e as recomendações oficiais, ora acatando-as, ora resistindo a elas, ora reformando-as ou deformando-as (SOUZA JUNIOR e GALVÃO, 2005).

O historiador francês Henri Moniot também contribui para a reflexão sobre a disciplina escolar História ao sustentar que:

Não há dúvida que no século XX a história escolar passa a ter seu próprio caminho, com um perfil próprio, e fortemente instalado na sociedade. Se a história ensinada vive em uma dependência moral da história dos historiadores, ela produz também, por esta razão, uma reverência e uma segurança pública, pela cultura e pelos sentimentos que ela fornece: de fato, há um intercâmbio de legitimações entre duas entidades específicas (MONIOT apud BITTENCOURT, 2003, p. 29).

Nesse intercâmbio de legitimações, questiona-se o processo de conformação da disciplina escolar História com as avaliações externas: a disciplina que consta no ENEM corresponde aos PCNEM e PCN+, ou seus objetivos no exame, relacionados às exigências do governo e das universidades federais, diferem dos parâmetros curriculares, impondo outros conteúdos que passaram a apresentar uma relação mais veemente com saberes históricos acadêmicos?

CAPÍTULO II. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Com o propósito de realizar a comparação entre a proposta curricular para a disciplina escolar História no que tange aos PCNEM e as PCN+, e como esses princípios e orientações atuam no ENEM, esta pesquisa analisará os documentos que contêm as orientações e objetivos concernentes à disciplina a ser estudada (PCNEM, PCN+), além das questões de história presentes no ENEM.

Considerando os pressupostos de Goodson (2012) e Apple (1982), de que o currículo deve ser analisado como uma construção social e, assim, atentar para os interesses sociais e políticos que orientaram a sua seleção e da sua organização, além dos conceitos de disciplina escolar e humanidades de Chervel e Compere (1999), que concebem as disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas, faz-se necessário retomar a conjuntura de concepção dos PCNEM e PCN+.

Bittencourt (2003) propõe um roteiro de análise dos documentos oficiais que compreende uma leitura contextualizada dos documentos a fim de localizar o “momento de produção” do documento curricular. Destarte, segundo a autora, pretende-se reconstituir as relações de poder que estiveram em jogo durante o processo de elaboração e implantação do documento e identificar e localizar a multiplicidade de sujeitos envolvidos nesse processo. Ademais, serão observados os aspectos formais e estruturais dos documentos, além do seu conteúdo, a partir do seguinte roteiro:

- a. A concepção da disciplina História especificada nos documentos;
- b. Princípios/conceitos estruturadores da disciplina;
- c. Competências e habilidades a serem desenvolvidas;
- d. Sugestões de organização programática;
- e. Relação com as correntes historiográficas/ bibliografia utilizada.

Além disso, a fim de investigar o currículo avaliado (conceito apresentado por Gimeno Sacristán) compreendido no ENEM, suas mudanças e permanências, é imprescindível analisar as questões relativas à disciplina de História, desde a sua primeira versão, em 1998, até 2011. Tratam-se de documentos que explicitam o currículo examinado pelo ENEM, determinando os conteúdos selecionados e fornecendo elementos para o entendimento dos padrões de operações mentais exigidas para sua resolução (MELLO, 2000).

Desse modo, espera-se investigar os temas mais frequentes, os temas excluídos, as abordagens e interpretações historiográficas privilegiadas, além de abordar aspectos metodológicos das questões, em particular sobre o uso de recursos como textos, imagens, gráficos, de acordo com o roteiro abaixo:

- a. Distribuição do número de questões reservadas à disciplina História ao longo das edições do exame;
- b. Distribuição do número de questões concernentes a História Geral, História do Brasil, História da América;
- c. Distribuição do número de questões por periodização (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea)³;
- d. Conteúdos históricos exigidos;
- e. Utilização de recursos como textos, imagens, tabelas etc.;
- f. Competências e habilidades apresentadas nos PCN.
- g. Tipologia das questões.

Tendo em vista as discussões de autores como Goodson (2012), Apple (1982) e Gimeno Sacristán (1998), as avaliações externas também estão inseridas nos processos de seleção que social e historicamente definem aquilo que os alunos deveriam ou não aprender, sendo um dos elementos do processo de seleção que caracteriza o construto curricular (Mello, 2000).

O cotejamento do estudo da documentação oficial (currículo prescrito, segundo concebem Goodson e Apple) e da análise das questões do ENEM (currículo avaliado, conceito apresentado por Gimeno Sacristán) visa elucidar suas possíveis relações e contradições, as mudanças e permanências, além de explicitar os embates e articulações entre os vários sujeitos envolvidos na constituição de uma disciplina e de um currículo, as relações de poder e condições sociais que os produziram e os mantêm e os modificam, conforme a discussão realizada nos estudos de Chervel e Compere (1999) e Martins (2000B).

³ O historiador francês Jean Chesneau denomina essa periodização de “história quadripartite”, sendo que seus marcos estão baseados nos acontecimentos da “civilização ocidental”. Esse modelo, portanto, é alvo de críticas sobre o “caráter eurocêntrico” dessa visão histórica. Contudo, o objetivo de utilizá-lo para esta análise é verificar a hipótese de que o ENEM privilegia conteúdos relativos à História Contemporânea, indo de encontro aos pressupostos dos PCNEM. Desse modo, faz-se necessário separar as questões a partir de uma categoria que envolva periodizações. Ver: Chesneau, Jean. 1995. *Devemos fazer tabula rasa do passado? : sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática.

CAPÍTULO III. A SELEÇÃO CULTURAL E SOCIAL DO CURRÍCULO: DEBATES E CONCEPÇÕES DOS PCNEM E PCN+

Este capítulo, de acordo com os pressupostos teóricos de currículo de Goodson (2012), Apple (1982) e Bittencourt (2003) e de disciplina escolar de Chervel (1990), e de humanidades de Chervel e Compere (1999), segue os seguintes passos: em primeiro lugar, há a reflexão sobre o momento de produção do documento; em segundo, aborda-se a proposta curricular em suas características formais e estruturais; e por fim, discute-se seu conteúdo a partir dos seguintes tópicos: a) a concepção da disciplina História especificada nos documentos; b) competências e habilidades a serem desenvolvidas; c) princípios/conceitos estruturadores da disciplina; d) sugestões de organização programática.

Este roteiro diz respeito à análise dos PCNEM, sendo que posteriormente serão abordados os PCN+ quanto à sua complementação ao conteúdo do documento anterior.

III.1. Políticas governamentais e os Parâmetros Curriculares

Recuperar o contexto de concepção dos PCNEM, além dos debates e algumas polêmicas entre os envolvidos no processo, são alguns dos objetivos deste capítulo. Não se trata de uma ampla contextualização do período histórico, em suas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais, mas de situar o momento de produção do documento segundo a compreensão de currículo de Goodson (2012), Apple (1982) e Bittencourt (2003), de disciplina escolar de Chervel (1990), e de humanidades de Chervel e Compere (1999), ou seja, o currículo como um espaço de conflitos em que se pode apreender a concepção, as mudanças e as permanências de determinada disciplina escolar.

Nas palavras de Galzerani (2005):

[...] a proposta é territorializar, enraizar estes documentos oficiais no contexto político-cultural contemporâneo (tanto

mais amplo, como mais específico), compreendendo tais produções no interior das relações de força, das guerras de símbolos, que correspondem ao avanço da modernidade em nosso país. (GALZERANI, 2005, p. 157)

Goodson (1983, apud Martins, 2012) afirmava que era necessário entender melhor as formas da mudança e focar nos grupos de disciplinas e nas ações dos subgrupos que as formulavam ou alteravam. Ao estabelecer os objetivos de se produzir uma história social das disciplinas, o autor propunha qualificar o debate sobre as mudanças das disciplinas, e, assim, dos currículos, compreender melhor as relações políticas e sociais nas quais ocorriam tais mudanças. Suas escolhas, portanto, apontam na direção dos estudos sobre a história da disciplina com abordagem da história social, focada nas mudanças conflituosas, internas e externas, que ocorrem em função de alterações das políticas educacionais e até mesmo das práticas pedagógicas, mas tomando-as não tanto pelas alterações didáticas escolares, mas pelos debates e relações de poder sobre elas.

É preciso, ainda, discorrer a respeito da documentação a ser analisada, posto que os PCN foram concebidos em três momentos diferentes e por autores muitas vezes distintos. Os PCN referentes aos primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), foram publicados em 1997 e estão divididos em 10 volumes, os quais são:

Volume 1 — Introdução aos PCN.

Volume 2 — Língua Portuguesa.

Volume 3 — Matemática.

Volume 4 — Ciências Naturais.

Volume 5.1 — História e Geografia.

Volume 5.2 — História e Geografia.

Volume 6 — Arte.

Volume 7 — Educação Física.

Volume 8.1 — Temas Transversais — Apresentação.

Volume 8.2 — Temas Transversais — Ética.

Volume 9.1 — Meio Ambiente.

Volume 9.2 — Saúde.

Volume 10.1 — Pluralidade Cultural.

Volume 10.2 — Orientação Sexual.

Já os PCN referentes aos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) foram publicados em 1998 e apresentam os seguintes volumes:

Volume 1 — Introdução aos PCN.

Volume 2 — Língua Portuguesa.

Volume 3 — Matemática.

Volume 4 — Ciências Naturais.

Volume 5 — Geografia.

Volume 6 — História.

Volume 7 — Arte.

Volume 8 — Educação Física.

Volume 9 — Língua Estrangeira.

Volume 10.1 — Temas Transversais — Apresentação.

Volume 10.2 — Temas Transversais — Ética.

Volume 10.3 — Temas Transversais — Pluralidade Cultural.

Volume 10.4 — Temas Transversais — Meio Ambiente.

Volume 10.5 — Temas Transversais — Saúde.

Volume 10.6 — Temas Transversais — Orientação Sexual.

Volume 10.7 — Temas Transversais — Trabalho e Consumo.

Volume 10.8 — Temas Transversais — Bibliografia.

Os PCN para o Ensino Médio, por sua vez, foram publicados em 1999 e estão agrupados e áreas de conhecimento, assim dispostas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e Filosofia). Em 2002 foram publicadas as PCN+.

Desse modo, a documentação a ser analisada neste trabalho refere-se às publicações sobre o Ensino Médio, ou seja, PCNEM e PCN+. Tratam-se de documentos que embasam as políticas educacionais, juntamente com o ENEM, quanto ao novo

Ensino Médio que se pretendia elaborar, tendo reflexos, conseqüentemente, no Ensino Superior.

Feitas as considerações teóricas e metodológicas que embasam este capítulo, é preciso retroceder ao ano de 1990, em que o Brasil participou da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. As decisões oriundas dessa conferência tornaram-se importante eixo para a constituição de políticas educacionais. Vários países da América Latina promoveram reformas nos sistemas de ensino, em sua maioria, financiadas por agências de fomento internacionais.

Foram quatro dias de discussões e o resultado foi uma série de propostas sistematizadas na “Declaração de Jomtien” (UNESCO, 1990). Reconhece-se que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo. Diante da constatação da necessidade de se desenvolver a educação básica, o documento propõe políticas de reformas educacionais:

Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. (UNESCO, 1990).

Ainda, o documento faz menção aos elementos constitutivos das reformas:

As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e *capacidades para resolver problemas*, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. A formação dos

educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação. (UNESCO, 1990, grifo nosso)

Uma primeira alusão ao currículo é feita no documento, articulando-o à “capacidade para resolver problemas”, e também às dimensões sociais, culturais e éticas da humanidade, características que se apresentarão nos PCN. Além disso, aponta para a necessidade de implementar sistemas de avaliação de desempenho, que é ratificada noutro momento da declaração:

Uma implicação capital do enfoque na aquisição de aprendizagem é a necessidade de se elaborarem e aperfeiçoarem sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino. Os dados derivados da avaliação dos processos e dos resultados devem servir de base a um sistema de informação administrativa para a educação básica. (UNESCO, 1990).

Em suma, as propostas para a educação apresentadas em Jomtien influenciaram o Brasil na implementação de reformas. Debates foram realizados por todo o país, com a participação de entidades e especialistas na área de educação, sobre os principais problemas educacionais e a busca de alternativas para enfrentá-los, e deram origem à Semana Nacional de Educação para Todos, em Brasília, entre 10 e 14 de maio de 1993. A partir desse encontro, o Ministério da Educação (MEC) coordenou a elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes e estratégias voltadas para a promoção da educação básica com base nos princípios de equidade e qualidade, cujos objetivos eram:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e

garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:

» no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender; » no domínio da Sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais;

b) estabelecendo, em nível apropriado, os objetivos e metas de desempenho dos respectivos planos curriculares, correspondentes aos objetivos sócio-culturais, antes mencionados, e que deverão ser alcançados pelas unidades escolares;

c) adequando, no plano normativo e curricular, as articulações entre o ensino fundamental e médio e entre modalidades escolares e extra-escolares de educação;

d) revisando e atualizando as concepções e normas de organização e estruturação do ensino médio de modo a constituir-lo como continuidade do processo de educação básica e aprofundamento da aquisição de competências cognitivas e sociais, e integradamente às várias modalidades de educação no e para o trabalho. (MEC, 1993, p. 37-38)

A relação com as propostas formuladas e apresentadas em Jomtien é patente, tanto no que tange à associação da aquisição de competências do domínio cognitivo e atitudes e valores do domínio da sociabilidade, quanto no desenvolvimento de políticas curriculares para atingir esses objetivos. Observa-se, desse modo, que o currículo seria o elemento norteador desse novo padrão de aprendizagem, sendo implementado em todo o território nacional (SOARES, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), ratificou esse princípio, afirmando:

Art. 26. Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996)

Neste particular, é necessário ressaltar que não há consenso entre os pesquisadores de educação a respeito dessas políticas. Por vezes, alguns aspectos são elogiados:

Os novos parâmetros do ensino médio, elaborados por um conjunto de especialistas contratados pelo Ministério da Educação, estão baseados fundamentalmente nos vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos e no domínio de competências e habilidades básicas, e não mais no acúmulo de informações. Entendido como educação geral, o novo conceito de ensino médio articula um forte segmento científico e tecnológico ao humanismo, com possibilidade de diversidade de trajetórias na construção do currículo pela escola, o que não se confunde com educação profissional, que pode ser realizada em escolas especializadas ou empresas sem substituir a educação básica geral oferecida pelo nível médio. (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 126)

Contudo, há também muitas críticas quanto à elaboração dos PCN, nos anos 1990, que é interpretada como uma resposta às exigências de organismos internacionais ao atrelar as políticas curriculares brasileiras aos interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais, configurando-se, com isso, uma maior sujeição das políticas educacionais brasileiras às diretrizes políticas impostas por essas entidades.

[...] depreende-se deste e de outros documentos que – oficialmente – o Banco Mundial detém um saber certo sobre o que todos os governos devem fazer, um pacote pronto para aplicar, com medidas associadas à reforma educativa universal. (CORAGGIO, 2003, p. 100)

O governo FHC (1995-2002), marcado pela estabilidade econômica alcançada através do Plano Real, promoveu importante reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização e modernização, conforme princípios neoliberais. Tal reforma que implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas, trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, conseqüentemente, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização. De acordo com Boito Júnior (1998):

Essa ideologia neoliberal de exaltação do mercado se expressa através de um discurso essencialmente polêmico: ela assume, no mais das vezes, a forma de uma crítica agressiva à intervenção do Estado na economia. O discurso neoliberal procura mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal. Superioridade econômica, em primeiro lugar, já que o livre jogo da oferta e da procura e o sistema de preços a ele ligado permitiriam uma alocação ótima dos recursos disponíveis, ao indicar as necessidades sociais e punir as empresas ineficazes. Superioridade política e moral, já que a soberania do consumidor, inerente a um ambiente de concorrência, permitiria o desenvolvimento moral e intelectual dos cidadãos. O desenvolvimento moral e intelectual do cidadão resulta liberdade e da decisão de consumo, terreno da independência individual, e no segundo, da liberdade e participação política. (BOITO JÚNIOR, 1999, p.25)

Esse modelo trouxe consequências consideráveis para a educação, posto que o conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos a organização escolar, redefinição dos currículos, avaliação, gestão e seu financiamento. Especialmente na Educação Básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a LDB, Lei n. 9.394/96.

O movimento de reformas realizado no Brasil pelo governo de Fernando Henrique Cardoso acompanhou a tendência mundial que apontava nessa direção. Ball (apud Oliveira, 2009) discute tal tendência demonstrando as mudanças que estariam ocorrendo nas relações entre as políticas, os governos e a educação em perspectiva internacional, as quais seriam caracterizadas pelos seguintes elementos fundamentais:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.

5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e por meio da pressão popular pela livre-escolha de mercado.

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. A participação dos atores sociais na gestão da escola passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso das ações implementadas, tendência essa observada também nas reformas que ocorreram em diversos países na América e na Europa.

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios.

No que tange à política do Governo Lula (2003- 2010), Frigotto (2011) sustenta que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado em sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou em nível elementar de sobrevivência e consumo.

Contudo, para Frigotto (2011) o problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas. O equívoco reside no fato de que elas não se vinculam à radicalidade, que está muito além

de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes.

Desse modo, ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo, e ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante, o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma.

No entanto, o autor assinala diferenças no que tange à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática, como a criação de catorze novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs). Nesse âmbito, foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e abertas cerca de 500 mil matrículas. É preciso também assinalar que houve ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e para a educação da população indígena e afrodescendente.

Frigotto (2011) reitera, entretanto, que o problema não está na necessidade de que se reveste a maior parte dessas ações e políticas, mas, sim, na forma de sua gestão e na concepção que as orientam. Com respeito à gestão, o viés contraditório se dá por serem tais ações e políticas, em grande parte, pautadas na opção pelas parcerias público-privadas e dentro de uma perspectiva daquilo que Saviani denominou pedagogia dos resultados, sem a disputa pela concepção que as orienta.

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. Neste particular, o movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao PDE revela a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas.

Em relação ao Ensino Superior, há também contradições: se, positivamente, houve na década um forte impulso em direção à criação de novas universidades públicas, isso não alterou a tendência histórica de privatização da produção acadêmica calcada nos resultados.

A “cultura da avaliação”, sob a supervisão do ministro da educação Fernando Haddad, foi intensificada no Governo Lula, a julgar pela disseminação de diversos tipos de avaliações e pela mudança da natureza do ENEM, um dos carros-chefes da política educacional.

Em suma, compreender o contexto político em que se deu a criação dos PCNEM, PCN+ e do ENEM possibilita analisar esses documentos inseridos nas próprias contradições dos programas políticos dos governos anteriores para a educação, ficando mais evidente na continuidade (e em muitos casos, consolidação) de diversas políticas educacionais iniciadas no governo FHC pelo governo Lula, em particular, os que remetem ao currículo e às avaliações. Conforme sustenta Frigotto (2011), apesar das políticas acenarem para a questão social, não há a proposta de um projeto educacional antagônico que questione os moldes vigentes.

Realizadas essas considerações, o próximo passo é analisar como essas políticas educacionais influenciaram a elaboração e os pressupostos dos documentos, além da própria relação entre o currículo e a avaliação.

III.2 – Debates acadêmicos e disputas no campo institucional da disciplina História

Observa-se que processos distintos caracterizaram a elaboração e difusão dos PCN para os Ensinos Fundamental e Médio. O contexto de formulação do documento para o Ensino Fundamental correspondeu ao primeiro governo FHC, enquanto o segundo documento foi formulado no governo seguinte, cuja meta passava a ser a reforma do Ensino Médio (FALLEIROS, 2005).

No que se refere ao Ensino Fundamental, houve a análise de currículos oficiais e dos currículos internacionais instituídos por meio de reformas educacionais de modelo semelhante ao que se estava pretendendo implantar no Brasil (BRASIL, 1997e, p. 16) pela Fundação Carlos Chagas (BARRETO, 2000). A equipe responsável nomeada pela

Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) contou com a consultoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola, professor de psicologia evolutiva e psicologia da educação na Faculdade de Psicologia de Barcelona, e que atribui importância central ao currículo na formação de valores entre os educandos. Sua inspiração teórica é construtivista e sua ênfase metodológica é a contextualização entre currículo e vida (o “saber vivido” em detrimento do “saber acumulado”) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais no currículo. A partir desses estudos formulou-se uma “versão preliminar” e desenvolveu-se um debate nacional, do qual participaram professores universitários, representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, além de outros educadores e pesquisadores.

A SEF enviou, em fins de 1995 e início de 1996, uma versão dos PCN a diversos pareceristas individuais e coletivos (docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores) e, posteriormente, à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que o aprovou por intermédio do Parecer CEB/CNE n. 3/97.

Muitos pareceristas fizeram críticas ao curto prazo dado pelo MEC para a análise e a elaboração dos relatórios sobre o documento, conforme consta no parecer da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd):

Para que o documento dos PCN pudesse ser apreciado e discutido com a seriedade necessária, seria mais apropriado que o prazo previsto para a resposta a esta consulta comportasse a realização de discussões por parte de grupos de pesquisadores associados, o que garantiria uma representatividade maior a qualquer resposta que fosse encaminhada pela ANPEd ao MEC e conferiria maior legitimidade à proposta no processo de sua implementação. (ANPEd, 1996, p 85-86)

No parecer da Anped sobre os PCN para o Ensino Fundamental, questionava-se ainda a falta de interlocução, no primeiro ano de elaboração do material, entre os formuladores dos parâmetros e os especialistas e grupos significativos na área. Outra questão abordada foi a opção pela metodologia pautada no construtivismo e a falta de clareza quanto às possibilidades de uso de outros métodos. É importante registrar

também que vários professores se recusaram a formular pareceres sobre os PCN nas condições apresentadas (KRAMER, 1999, p. 167). Ainda segundo a ANPEd:

Muitas análises, apesar de reconhecerem a atualidade e adequação de algumas das estratégias indicadas no documento, argumentam que, se o currículo é sempre uma construção coletiva, na qual os professores desempenham um papel fundamental, não caberia a este tipo de documento fornecer diretrizes metodológicas fechadas. O âmbito e alcance dos PCN precisam ser definidos de forma a prever quais espaços de decisão, complementação e renovação estão reservados a secretarias estaduais e municipais de Educação, a equipes escolares, a professores, e também aos pais e às organizações da sociedade que se preocupam com o ensino. (ANPEd, 1996, p. 91)

No que tange à proposta para a disciplina História, de acordo com Oliveira (2003), o primeiro contato que os professores de História tiveram com a proposta de PCN para o Ensino Fundamental foi durante o II Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 1996. Conforme relatam os Anais:

Houve uma série de discussões no decorrer do evento nas quais foram questionados, além dos conteúdos propostos, a forma como têm sido elaborados tais parâmetros e a partir de quais critérios, conforme o exposto no documento introdutório. No decorrer das reuniões, decidiu-se pela rejeição da proposta, considerada pelos participantes, por unanimidade, como inadequada e desatualizada em relação às propostas originárias de vários estados brasileiros, tais como as do Estado de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Em consequência, houve o comprometimento dos representantes do MEC de retirar a proposta para exame de pareceristas e a reelaboração de uma nova proposta que, em princípio, deveria ser apresentada para discussão no mês de maio próximo e que deveria incluir debates com a ANPUH e AGB. (II Encontro Perspectivas do Ensino de História, 1996, São Paulo, p.16).

A repercussão da exposição do conteúdo foi intensa dado o caráter conservador que a proposta trazia, segundo a avaliação feita pelos profissionais de História presentes no evento. A proposta dos PCN para a primeira fase do Ensino Fundamental – então

apresentada – negava toda uma história de experiências e reflexões sobre o ensino de História e se restringia ao perfil mais execrado pelos professores desta disciplina: história factual oficial (heróis nacionais, fatos e datas) e datas comemorativas nacionais. A articulação dos professores e pesquisadores da área do ensino de História via Associação Nacional de História (ANPUH) forçou o chamamento, por parte do MEC, por meio da SEF, de uma nova comissão para rever/refazer a proposta.

A proposta dos PCN (tanto para a primeira quanto para a segunda fase do Ensino Fundamental – na denominação dos PCN, 1º, 2º, 3º e 4º ciclos) sofreu duras críticas publicadas no Parecer Institucional da ANPUH no Boletim da ANPUH (ano 6, n. 12, março-julho de 1998), e rebatida pela própria comissão (Antonia Terra de C. Fernandes e Geraldo de Carvalho) e pelos consultores (Ângela de Castro Gomes, Circe Bittencourt, Elias Thomé Saliba, Ilana Blaj, Maria Beatriz Borba Florenzano e Modesto Florenzano) no Boletim da ANPUH (ano 6, n. 13, outubro-dezembro de 1998) (OLIVEIRA, 2003). Observa-se, por conseguinte, uma controvérsia dentro da própria ANPUH, encabeçada pelas historiadoras Margarida Maria Dias de Oliveira e Joana Neves. As críticas à proposta deram-se, principalmente, em dois aspectos: 1) sobre o processo de construção dos PCN; e 2) sobre o conteúdo da proposta. No que concerne ao primeiro alvo da crítica, alegou-se que professores dos Ensinos Fundamental e Médio não foram requisitados para o debate, considerando assim o processo de composição dos PCN extremamente elitista. Quanto ao conteúdo, criticou-se o fato dos PCN apresentarem-se como um verdadeiro guia curricular, impondo um modelo único aos sistemas educacionais estaduais e municipais, engessando a prática dos professores e ignorando as questões ligadas à formação e qualificação dos profissionais da educação. No que tange ao conteúdo da disciplina escolar História, apesar de não muito aprofundado (cabe aqui fazer uma crítica, questionando-se o porquê da discussão superficial da instituição), criticou-se o caráter homogeneizante da abordagem histórico-metodológica dos PCN desrespeitando, mais uma vez, a diversidade e multiplicidade teórico-metodológica que caracterizam tanto a historiografia como a pedagogia na realidade cultural brasileira.

Essas críticas direcionadas aos elaboradores dos PCN demonstram disputas no campo institucional, as quais permeiam os debates e as análises atuais acerca do currículo de História.

Apesar de não ser o objetivo deste trabalho discorrer exaustivamente sobre o processo de concepção dos PCN para o Ensino Fundamental, apreende-se que eles foram construídos em diálogo com a produção curricular dos estados e municípios das décadas de 1980 e 1990, e estiveram imersos em debates com associações de profissionais, como a ANPUH.

Distante dessa produção curricular, os PCN para o Ensino Médio foram organizados de modo diferente, tendo como base a definição das competências e das habilidades que o aluno deveria desenvolver durante esse nível de ensino. A proposta de um novo Ensino Médio, desenvolvida pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em 1998/1999, apresentava traços de continuidade em relação aos PCN para o Ensino Fundamental, aprofundando as formulações sobre competências desenvolvidas pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud, professor das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra e autor de diversos livros sobre as competências essenciais a serem trabalhadas por professores e alunos em sala de aula.

A reforma do Ensino Médio surge, no Brasil, como um dos itens prioritários da política educacional do Governo federal, justificada pela necessidade de pensar um novo currículo para esse nível de ensino adequado às “mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais” (MEC, 1999, p.6).

Observa-se, nesse sentido, a retomada da discussão realizada na Declaração de Jomtien, cujo documento faz referência à multiplicidade de informações a que dispõe o mundo de hoje e, potencialmente, estariam disponíveis às populações. Formaria uma nova “força” no sentido da difusão dos saberes (também os escolares):

Hoje, o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar. Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos

– pela primeira vez na história – seja uma meta viável.
(UNESCO, 1990)

Diante de tais mudanças, o Ensino Médio é aquele que tem acumulado maior defasagem em relação às suas origens históricas e capacidade de atendimento às demandas da sociedade; pensado na vertente científico-humanista como uma fase de transição ao Ensino Superior, e na vertente técnica como formação profissional voltada para iniciar os jovens no exercício de uma profissão, encontra-se defasado e questionado em ambas as versões. Se, de um lado, o Ensino Médio forma jovens que têm acesso ao Ensino Superior, de outro, há um grande contingente de jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho que buscam acesso a novos conhecimentos que lhes permitam ascender econômica e socialmente (MARTINS, 2000B).

Em suma, de acordo com as Bases Legais dos PCNEM, a Lei n. 9.394/96 estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

Art. 35

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

III – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Outro documento que influenciou os PCNEM foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco, publicado em 1996. Organizado por Jacques Delors, presidente da Unesco na época (e que foi Ministro da Economia e Finanças da França de 1981 a 1985), o Relatório foi editado em formato de livro sob o título de *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, e apresentava os conceitos denominados os quatro pilares da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”,

“aprender a viver” e “aprender a ser”, que serão discutidos com maior profundidade em outro momento.

A SEMTEC convidou professores universitários de renome para compor as equipes de trabalho, alguns deles integrantes da equipe formuladora dos PCN para o Ensino Fundamental. A primeira versão do documento foi apresentada à CEB e submetida à apreciação de um grupo de escolas, entre elas o Colégio Pedro II.

A CEB formulou um parecer favorável à primeira versão dos PCNEM, a qual se configurou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE n. 15/98). Esse parecer, elaborado por Guiomar Namó de Mello e acompanhado pelo secretário de educação média e tecnológica Ruy Leite Berger, apresenta “recomendações normativas” às quais a versão final dos PCNEM deveriam se adequar (FALLEIROS, 2004).

As primeiras versões produzidas para a área de “Ciências Humanas e suas tecnologias” sofreram modificações significativas após a publicação das DCNEM. Uma equipe de professores do Colégio Pedro II foi convidada para elaborar a nova versão do documento. De acordo com Falleiros (2004), essa escolha se deveu principalmente à contratação de Avelino Romero Simões, então professor de História desse colégio, para o cargo de coordenador geral de Ensino Médio da SEMTEC (1999-2001). Ademais, o fato do Pedro II ser uma escola federal e historicamente desenvolver discussões acerca de questões curriculares, e de ter um corpo docente com alta qualificação acadêmica, contribuíram para a escolha.

Contudo, o curto prazo estipulado, que já havia sido criticado nas formulações dos PCN para o Ensino Fundamental, parece ter se repetido no que diz respeito aos PCNEM. Em entrevista concedida a Falleiros (2004), o professor Aldir Araújo Carvalho Filho, que fez parte da elaboração do documento de Filosofia, afirma que o tempo foi bastante exíguo para apreender a proposta e elaborar o texto. Alega, ainda, que algumas equipes tiveram mais tempo, mas, entretanto, não excedeu três meses.

O texto introdutório da versão final publicada dos PCNEM sustenta que o documento foi submetido à apreciação da ANPEd, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e de professores de universidades públicas e privadas, além de associações de escolas particulares de Ensino Médio, instituições do Sistema S e escolares técnicas federais (p.

60-61). Não obstante, a professora Janeleide Moura de Aguiar, a qual participou da elaboração do texto de Sociologia, ao ser questionada por Falleiros (2004) sobre o contato com alguns pareceres citados, alega não tê-los recebido. Talvez isso explique a ausência de documentação na ANPUH relativa à discussão dos PCNEM, bem como no que diz respeito aos PCN do Ensino Fundamental. A bibliografia consultada, como artigos e a tese de Margarida Maria Dias de Oliveira, também não apresenta informações sobre essas discussões.

Em fins de 1999, o MEC divulgou os PCN para o Ensino Médio, em versão mais elaborada de conceitos e princípios políticos e pedagógicos que apareciam anteriormente em documentos preliminares do MEC, no Parecer CEB n. 15/98 e na própria Resolução CEB n. 3/98. Já em 2002, foram publicadas as PCN+, que tinham o objetivo de ampliar e aprofundar as orientações contidas nos PCN para o Ensino Médio, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados, além de procurar estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores atuantes na escola.

Concluída a explanação inicial no que tange ao momento de produção do documento, questiona-se: os PCNEM para a disciplina escolar História apresentam essas contradições presentes na confecção do texto? Elas estão presentes de alguma forma também na elaboração e na abordagem da disciplina escolar História conferida ao ENEM?

Não se trata, portanto, de analisar os PCN como mero desdobramento das políticas neoliberais, mas analisar como essas discussões sobre os novos paradigmas da educação foram recebidas e discutidas no Brasil, e como eles influenciaram a organização dos documentos curriculares e, mais especificamente, na concepção da disciplina escolar História.

III.3. Análise dos PCNEM e PCN+: os pressupostos dos documentos

Considerando o currículo uma opção historicamente conformada, carregado, portanto, de valores e pressupostos a decifrar, esta parte do capítulo tem como objetivo realizar uma análise formal e estrutural dos PCNEM e PCN+, porém enfatizando seu conteúdo, atentando para os interesses sociais e políticos orientadores da seleção e da

organização desse documento, de forma a compreender seus objetivos e pressupostos e como eles se articulam com o contexto de concepção e os debates suscitados entre os especialistas.

III.3.1 – Aspectos formais e estruturais

Publicados em 1999, os PCNEM são apresentados por “áreas de conhecimento”, e assim a História, ao lado da Geografia, da Sociologia, da Antropologia, da Política e da Filosofia, integra as denominadas “ciências humanas e suas tecnologias”.

Desse modo, o documento está dividido da seguinte forma: 1) Apresentação; 2) O sentido do aprendizado na área; 3) Competências e Habilidades; 4) Conhecimentos de História; 5) Conhecimentos de Geografia; 6) Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política; 7) Conhecimentos de Filosofia; 8) Rumos e desafios; 9) Bibliografia.

Na “Apresentação”, relata-se de forma breve como se deu a elaboração dos PCNEM, afirmando que contou com a participação de especialistas e professores do Ensino Médio e levou em consideração os documentos produzidos para reflexão e as primeiras versões para a área, bem como as discussões e críticas a que foram submetidas. Também foram importantes os documentos referentes às outras duas áreas do Ensino Médio, em suas versões preliminares e na final.

Quanto ao “sentido do aprendizado na área”, discorre-se sobre a trajetória do ensino das ciências humanas no Brasil, desde o humanismo de formação moral de caráter elitista do Colégio D. Pedro II, passando pela autonomização em disciplinas, à dissolução em “Estudos Sociais” durante a ditadura, até o presente momento, cujo desafio é:

[...] o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história. Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele. (BRASIL, 1999, p. 7)

A associação entre “Ciências Humanas” e “tecnologias” seria, portanto, um projeto para a contemporaneidade: enquanto as Ciências da Natureza produzem tecnologias “duras”, configuradas em ferramentas e instrumentos materiais, as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às ideias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos. Ademais, compete à área de Ciências Humanas estabelecer a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens, ou seja, o papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e os impactos causados pelas tecnologias sobre os homens, como o excesso de informações.

Já a parte denominada “Competências e Habilidades” retoma os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO – *aprender a conhecer*, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; *aprender a ser*, via essencial que integra as três –, destacando o aprender a conhecer, necessário para preparar o indivíduo à sociedade do conhecimento e a um mundo em constante e acelerada transformação. Desse modo, concebe-se uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área do conhecimento:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. (DELORS, 2001, p. 89)

A ênfase nas competências e habilidades é apresentada como uma organização curricular e uma forma de avaliação obrigatórias, na medida em que são entendidas como capazes de atender às mudanças no mundo globalizado. De acordo com o documento, a ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo,

impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade.

As competências e habilidades específicas para a disciplina História, suas bases e princípios serão analisados em um momento posterior. Contudo, cabe assinalar as competências referentes às Ciências Humanas e suas Tecnologias, que são:

Representação e comunicação:

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Investigação e compreensão:

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

Contextualização sociocultural:

- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e

protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Posto que os Conhecimentos de História serão discutidos em um tópico específico e o conhecimentos das outras disciplinas não fazem parte da proposta desta pesquisa, passamos para os “Rumos e desafios”.

Esta parte do documento sugere a possibilidade de desenvolvimento de outros conhecimentos das Ciências Humanas que se acham sugeridos, implícita ou explicitamente, tais como a Economia, o Direito e a Psicologia.

No que diz respeito à Economia, os PCNEM propõem:

[...] ampliar a compreensão e a avaliação do funcionamento de uma economia de mercado, referindo-se os fatores de produção, os agentes econômicos, os aspectos institucionais, a formação dos preços e os direitos do consumidor. Estes apontam claramente os limites dessa economia de mercado, bem como o papel do governo como agente regulador, mediante a provisão de serviços públicos e seu financiamento através de impostos e taxas, a emissão de moeda e a correção de desigualdades. (BRASIL, 1999, p. 65)

Quanto ao Direito, cabe desenvolver noções como:

[...] o entendimento das leis, códigos, processos jurídicos e acordos internacionais, como regras concebidas para regular o convívio entre os indivíduos e os Estados, assegurando direitos e deveres individuais e coletivos. O desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de documentos legais, a compreensão de conceitos neles expressos e a contextualização da produção jurídica constitui um dado importante para o exercício da cidadania plena. (BRASIL, 1999, p. 65)

Sobre a Psicologia, argumenta-se que a produção de seu conhecimento contribui para a compreensão dos processos humanos envolvidos no desenvolvimento cognitivo e afetivo, na aquisição da linguagem, na aprendizagem, na interação social e na constituição da identidade.

Esses conhecimentos, portanto, podem contribuir para a constituição de personalidades, referidas a valores estéticos, políticos e éticos, que assegurem a sensibilidade para a diversidade, o respeito à alteridade, a autonomia e a construção das competências requeridas para atuar com segurança na vida adulta:

Sem os valores e atitudes, que se constroem na articulação entre o cognitivo e o sócio-afetivo, tais conhecimentos tornam-se mecânicos e autônomos, ficando desprovidos de identidade e de sentido. É a identidade e o sentido dos conhecimentos, social e culturalmente referidos, que nos permitem construir uma ética que oriente o pensar e o agir a partir deles, ressignificando-os num projeto histórico de caráter humanista. (BRASIL, 1999, p. 66)

Percebe-se a inclusão da formação humanística dos educandos. Essa formação não pode ser confundida com a formação das “humanidades” de períodos anteriores, promotora de uma educação enciclopédica, destinada a determinados setores economicamente favorecidos e à constituição de uma elite “iluminada”, única responsável pelos destinos políticos do País e justificadora das desigualdades sociais e de direitos.

De acordo com Bittencourt (2008), a concepção moderna de formação humanística tem como argumentos outros valores e compromissos, abrangendo reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, mas que se fundamenta nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas e sexuais das diversas sociedades. Esse conceito de humanismo na formação dos educandos contribuiria para evitar a ausência de crítica, de contemplação e de satisfação com o estudo característica da sociedade da tecnologia, que exige apenas conhecimentos de caráter mais pragmático. Caberia às Ciências Humanas colaborar com uma formação básica que assegure a cada um a possibilidade de se construir como ser pensante e autônomo, dotado de uma identidade social referida tanto à dimensão local da sociedade brasileira, com suas espacialidades e temporalidades concretas e específicas, quanto à dimensão mundializada.

Elaboradas no intuito de complementar os PCNEM e publicados em 2002, as PCN+ tinham o objetivo de ampliar e aprofundar as orientações contidas nos PCN para o Ensino Médio, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados, além de procurar estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola.

O documento, por conseguinte, apresenta um primeiro capítulo introdutório denominado “A reformulação do Ensino Médio e as áreas do conhecimento”, o qual explica as razões da reforma frente à nova concepção do Ensino Médio no Brasil, deixando de ser simplesmente preparatório para o Ensino Superior ou estritamente profissionalizante, para assumir o caráter de etapa final da Educação Básica. Assim, destaca o papel do projeto pedagógico da escola e considera a instituição de ensino como o cenário predominante da reforma educacional, cujos componentes fundamentais que reorientam a organização do processo escolar são: os conhecimentos específicos, as competências e as habilidades, as disciplinas e seus conceitos estruturadores.

Ainda que as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber, não haveria nenhum interesse em redefini-las ou fundi-las para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. Há nisso uma contradição aparente, que é preciso discutir, pois específico e geral são adjetivos que se contrapõem, dando a impressão de que o ensino de cada disciplina não possa servir aos objetivos gerais da educação pretendida. (BRASIL, 2002, p. 15)

A proposta é a articulação entre o aprendizado de competências que a princípio poderiam parecer mais disciplinares – como compreender processos naturais, sociais e tecnológicos, assim como interpretar manifestações culturais e artísticas –, e competências aparentemente mais gerais – como fazer avaliações quantitativas e qualitativas, em termos práticos, éticos e estéticos, equacionar e enfrentar problemas pessoais ou coletivos, participar socialmente, de forma solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas.

O segundo capítulo, por sua vez, faz considerações sobre “A área de Ciências Humanas e suas tecnologias”, e discorre a respeito de conceitos como a interdisciplinaridade e a contextualização. Esclarece a diferença de propostas

supostamente interdisciplinares que, na realidade, costumam apenas integrar diferentes disciplinas no âmbito de algum projeto curricular; e um trabalho interdisciplinar que deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. A noção de contextualização diz respeito à significação dos temas/assuntos a serem estudados pelos educandos, “no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos” (PCN+, 2002, p. 22).

Essa parte do documento explicita ainda os conceitos estruturadores – relações sociais, identidade, dominação, poder, cultura, ética e trabalho – que estão presentes de forma transversal, portanto, de maneira explícita e/ou implícita, em todas as disciplinas que compõem a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, embora no âmbito de cada disciplina possam ser percebidos conceitos mais particulares. Cada uma delas apresenta um conjunto de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos que não são apenas tópicos disciplinares nem apenas competências gerais ou habilidades, mas sugestões de sínteses de ambas as intenções formativas. Ao se apresentarem dessa forma, esses conceitos estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não mais se restringem, de fato, ao que tradicionalmente se considera responsabilidade de uma única disciplina, pois incorporam metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às das demais áreas, o que implica modificações em procedimentos e métodos, que já sinalizam na direção de uma nova atitude da escola e do professor.

As competências específicas da área de Ciências Humanas, agrupadas em três campos de competências gerais – representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural – são explicadas a seguir.

Outro elemento central da proposta é a articulação dos conceitos estruturadores com as competências gerais, ilustradas num quadro-síntese (Quadro 1). Os conceitos de relações sociais, dominação, poder, ética, cultura, identidade e trabalho se vinculam às situações-problema que envolvem a mobilização de competências, permeando todas as disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Quadro 1: Quadro-síntese da relação entre as competências e os conceitos estruturadores. (PCN+, 2002).

Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	
Significação das competências	Conceitos estruturadores explicitados
<ul style="list-style-type: none"> Processar e comunicar de forma ampla informações e conhecimentos, entendendo que não há saber sem aplicação, transposição e comunicação, valorizando e trabalhando com as diferentes habilidades de comunicação (oral, escrita, gráfica e pictórica). Valorizar as produções coletivas, compreendendo que o conhecimento não se constrói pelo esforço meramente individual e isolado. 	Identidade
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história. 	Relações sociais Cultura Identidade
<ul style="list-style-type: none"> Compreender que as sociedades são produtos das ações de diferentes sujeitos sociais, sendo construídas e transformadas em razão da intervenção de diferentes fatores. 	Relações sociais Dominação Poder
<ul style="list-style-type: none"> Obter informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas. 	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura
<ul style="list-style-type: none"> Compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, criando relações e desdobramentos variados, sem determinismos. 	Relações sociais Cultura Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> Compreender que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos sociais, em processos influenciados por fatores variados e a partir de diferentes projetos sociais. 	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura Identidade Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> Construir a autonomia intelectual (senso crítico) a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com verdades absolutas ou deterministas. 	Relações sociais Cultura Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem, de modo que se saiba quem se apropria dos conhecimentos, como os sujeitos sociais se apropriam dos conhecimentos e quais os impactos sociais provocados pelos diferentes conhecimentos produzidos pelos seres humanos. 	Dominação Poder Ética Cultura Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> Apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para aplicar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa (isso significa conceber as Ciências Humanas enquanto conhecimento e prática social). 	Relações sociais Identidade

Para que essa articulação se realize, é necessário reorganizar os conteúdos curriculares, particularmente os conteúdos curriculares denominados conteúdos programáticos. Assim, uma parte do capítulo é dedicada aos “Critérios para a organização dos conteúdos programáticos no âmbito das disciplinas que compõem a área”. Sugere-se que sejam superados os pressupostos tradicionalmente adotados na escola, pautados na sucessão temporal linear, e que a flexibilidade de formas de organização programática seja adotada como critério fundamental:

Os conteúdos programáticos não possuem ordem pré-estabelecida para serem estudados, o que significa dizer que os educadores devem romper com ordenamentos inflexíveis, materializados sobretudo pela sucessão temporal linear e por supostos pré-requisitos, ditados tão somente pela tradição escolar. (PCN +, 2002, p. 38)

A organização por eixos temáticos é uma opção metodológica para a construção dos recortes que darão origem e forma às programações escolares das diferentes disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O documento esclarece que um eixo temático não se constitui em um tema, pois os temas são recortes que demarcam objetos de estudo mais delimitados, relacionados de forma geral a um eixo temático ao qual se relacionam ou do qual se originam:

Um eixo temático deve abranger uma questão suficientemente ampla, que possibilite a realização de análises sobre as diversas relações que compõem o universo social de diferentes grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Assim, um eixo temático nunca deve ser definido em torno de limites espaciais e temporais excessivamente restritos. (BRASIL, 2002, p. 25)

O documento dedica um capítulo para cada disciplina da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – Filosofia, Geografia, História e Sociologia –, cada um contendo: 1) os conceitos estruturadores; 2) o significado das competências específicas; 3) a articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas; 4) sugestões de organização de eixos temáticos; 5) bibliografia. Como o conteúdo de História será tratado em outro momento, esses tópicos serão aprofundados posteriormente.

Por fim, o último capítulo discorre sobre a formação profissional permanente dos professores. O documento esclarece que não é sua intenção discutir a formação inicial do docente:

Primeiro, porque crônicos e reconhecidos problemas da formação docente constituem obstáculos para o desempenho do professor, e a escola deve tomar iniciativas para superá-los. Segundo, porque as novas orientações promulgadas para a formação dos professores ainda não se efetivaram, já que constituem um processo que demanda ajustes de transição a serem encaminhados na escola. Terceiro, porque em qualquer circunstância a formação profissional contínua ou

permanente do professor deve se dar enquanto ele exerce sua profissão, ou seja, na escola, paralelamente a seu trabalho escolar. (BRASIL, 2002, p. 99)

Argumenta-se, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (8/5/2001), que as questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, em que o bacharelado surge como a opção natural e a atuação como “licenciados” é vista como “inferior”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso. Ademais, em outras instituições de Ensino Superior, o problema da formação docente resulta de uma formação frequentemente livresca, em que a distância entre teoria e prática docente se agrava pelo baixo domínio disciplinar.

De acordo com o documento, as dificuldades técnicas ou culturais apresentadas pelos professores dificilmente podem ser supridas com seu retorno aos bancos acadêmicos, e assim, o ambiente escolar onde essas dificuldades se manifestam parece ser o cenário mais adequado para enfrentá-las. Desse modo, a pesquisa pedagógica, que na formação inicial é vista, em geral, de forma predominantemente acadêmica e quase sempre dissociada da prática, pode na escola ser deflagrada e conduzida a partir de problemas reais de aprendizado, de comportamento, da administração escolar ou da articulação com questões comunitárias. A própria construção e reformulação dos projetos pedagógicos, a elaboração de programas de cursos e de planos de aula podem se tornar objetos permanentes, ou periodicamente retomados, de atividades investigativas.

Conclui-se, assim, que os PCN+ aprofundam questões e conceitos apresentados de forma superficial no PCNEM, colocando a instituição escolar como protagonista da reforma do Ensino Médio. O próximo passo é analisar como esses conceitos apresentados para a área de ciências humanas e suas tecnologias se relacionam especificamente com a disciplina escolar História, levando em consideração as contradições expressas no momento de concepção do texto.

III.3.2 – Concepções de História consagradas pela historiografia

De acordo com o *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*, de Andre Lalande (1999), na linguagem corrente *concepção* e *conceber* dizem-se de toda operação de pensamento que determina, que se aplica a um objeto. Mais especificamente, uma operação que consiste em apoderar-se de ou formar um conceito.

Destarte, antes de analisar a concepção de História presente nos PCNEM e PCN+, é preciso discutir os diversos conceitos de História presentes na historiografia, posto que, conforme Bittencourt (2008):

Ponto básico para o estabelecimento de um critério para a seleção de conteúdos é a concepção de história. Dela depende a produção dos historiadores, e o conhecimento histórico é produzido de maneira que torne os acontecimentos inteligíveis de acordo com determinados princípios e conceitos. (BITTENCOURT, 2008, p. 139)

Desse modo, sem a pretensão de apresentar ampla reflexão teórica, segue uma síntese de algumas das tendências historiográficas, para em seguida discutir sua influência na construção curricular para a disciplina escolar História.

III.3.2.1. *Historicismo*

Com o fim do Império Napoleônico – responsável por expandir os feitos da Revolução para boa parte do continente europeu – o Congresso de Viena (1815) contradisse ainda mais as ideias dos iluministas, rompendo com a ideia de liberdade por eles defendida. As Revoluções de 1830 e 1848 e principalmente, a derrota de Napoleão III na Guerra franco-prussiana, repercutiram em um conceito de nação que se estende e invade a razão histórica. A ideia de “povos” e o conceito de “universal” foram sendo substituídos por “povo” e “nação”. Os historiadores buscaram definir objetivamente as dimensões de passado e presente, assumindo a irreversibilidade do acontecido e exaltando o evento. As chamadas “leis” da História, produtos da razão iluminista, supra-históricas, universais, foram substituídas por um rigoroso método de busca do passado por meio da análise das fontes. Desse modo, o historiador era o que se afastava da fonte e passava a vê-la objetivamente. Como define Ranke, “a tarefa do historiador consiste

em reunir um número significativo de fatos, que são ‘substâncias’ dadas através de documentos ‘purificados’, restituídos à sua autenticidade externa e interna” (apud MEDEIROS, 2005, p. 20). Ranke, em sua obra, declarava que, ainda que a história tenha “a missão de julgar o passado e de instruir o presente em benefício do futuro”, seu livro apenas se contentava em “mostrar as coisas tal como sucederam” (FONTANA, 1998).

Os fundamentos de Ranke baseavam-se no pressuposto da singularidade dos acontecimentos históricos, em que cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade. Os historiadores, impedidos de emitir qualquer juízo de valor, mantendo sempre em uma atitude “imparcial” e neutra diante dos fatos, tinham então como objetivo “mostrar o que realmente aconteceu” e como método a busca e a verificação de documentos fidedignos em arquivos.

Os seguidores dessa corrente teórica dedicaram-se ao estudo da individualidade irreproduzível e única dos atos humanos, destacando figuras das elites e suas biografias, sejam personalidades, sejam Estados. O Estado ou os chefes políticos e militares eram o motor das transformações e do progresso da história, considerando que o século XIX foi o momento da criação e consolidação dos Estados nacionais e da elaboração das “histórias nacionais”, de caráter político e militar.

A reconstituição do passado da nação por intermédio de grandes personagens serviu como fundamento para a História escolar, privilegiando-se estudos das ações políticas, militares e das guerras, e a forma natural de apresentar a história da nação era por meio de uma narrativa. As críticas a essa forma de narrativa recaem sobre um entendimento de História ou sobre a permanência de um historicismo que pretensamente reconstitui o passado, mas não confere formas de reflexão sobre os acontecimentos nem fornece condições para sua interpretação (BITTENCOURT, 2008).

No início do século XX, a crise do historicismo era evidente, o que explica o surgimento de uma série de tentativas de superar suas limitações no terreno concreto da História, as quais veremos a seguir.

III.3.2.2 – *Marxismo*

De acordo com Fontana (1998), a necessidade de *analisar* o presente, isto é, a realidade do capitalismo, levou Marx a trabalhar na sua projetada crítica da economia política, necessária para preparar a estratégia da luta e dotar o proletariado de um programa próprio, e não tomado de empréstimo da burguesia liberal, como havia sucedido até então. Essa tarefa tem uma primeira e incompleta expressão na *Contribuição à crítica da econômica política* e culminará em *O Capital*. Como a análise do presente e a visão do passado estão necessariamente integradas no materialismo histórico, a história reaparece com frequência em meio da análise econômica – como fica evidente em *O capital* – e o seu papel no conjunto da teoria é recordado por Marx no prefácio à *Contribuição á crítica da economia política*:

[...] na produção social da sua existência os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens a que determina o seu ser; pelo contrário, seu ser social é o que determina a sua consciência. Durante o curso do seu desenvolvimento, as forças produtivas da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade em cujo interior tinham-se movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas que eram, essas relações se convertem em entraves a essas forças. Então se abre uma era de revolução social. A mudança que se produziu na base econômica transtorna mais ou menos rapidamente toda a colossal superestrutura. Ao considerar esses transtornos, importa sempre distinguir entre a mudança material das condições de produção – que se deve comprovar fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais – e as normas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em uma palavra, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o resolvem. Assim como não se julga a um indivíduo pela ideia que ele tenha de si mesmo, tampouco se pode julgar tal época de transtorno

pela consciência de si mesma; é preciso, pelo contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX apud FONTANA, 1998, p. 147).

A principal contradição dialética reconhecida pelo materialismo histórico marxista é a que se estabelece entre o homem (sócio-historicamente determinado, daí a teoria das classes sociais) e a natureza, e se resolve no desenvolvimento das forças produtivas. As outras contradições centrais ligam, como se sabe: a dinâmica das forças produtivas ao caráter conservador das relações de produção e a determinação em última instância pela base econômica à autonomia relativa dos diversos níveis da superestrutura. Da análise integrada dessas contradições é que surgem conceitos fundamentais: modo de produção, formação socioeconômica e classes sociais (CARDOSO, 1997).

Em cada momento, as lutas sociais que determinam a configuração que terá a sociedade estudada, incluindo os aspectos mais conscientes e voluntários dessas lutas, não se travam no vácuo, livres de determinações, mas, pelo contrário, no interior de uma delimitação estrutural herdada da história anterior e que não há como transformar *in totum* num período curto por simples atos de vontade. Assim, as estruturas em questão impõem limites ao que é ou não possível em cada momento.

O marxismo, portanto, tem como princípio o caráter científico do conhecimento histórico, e o enfoque de sua análise é a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas. A análise marxista parte das estruturas presentes com a finalidade de orientar a práxis social, e tais estruturas conduzem à percepção de fatores formados no passado cujo conhecimento é útil para a atuação na realidade. Existe assim uma vinculação epistemológica dialética entre presente e passado. Para o estudo das sociedades humanas, o marxismo utiliza como conceitos fundamentais modo de produção, formação socioeconômica e classes sociais. Além disso, as mudanças sociais ocorrem não por indivíduos isoladamente, mas pelas lutas sociais, e as liberdades e opções das pessoas são limitadas pelas forças produtivas existindo uma delimitação estrutural herdada da história anterior:

[...] Grupos de homens, que ocupam lugares contraditórios no processo produtivo, entram em relação de luta – um grupo busca manter as atuais divisões de papéis, outro tenta o rompimento de tal divisão. Permanência e mudança formam

uma totalidade e se explicam reciprocamente. A abordagem da “realidade material” seria científica. Aquela realidade não é expressão do Espírito [como em Ranke⁴], mas algo em si, concreta, materialista. (REIS apud MEDEIROS, 2005, p. 23)

O impacto do marxismo entre os historiadores foi bastante intenso, variando entre tendências mais voltadas para a história econômica e as ligadas a uma história social – como os historiadores ingleses Eric Hobsbawm, Perry Anderson, Rodney Hilton e Christopher Hill.

No ensino de História, a tendência marxista foi marcante a partir do fim da década de 1970 e ainda permanece como base da organização de conteúdos de várias propostas curriculares e de obras didáticas. Os períodos históricos delimitados pelos modos de produção e lutas de classe têm servido como referência, e os conteúdos escolares foram organizados pela formação econômica das sociedades, situando os indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo (BITTERCOURT, 2008).

Críticas, como do historiador inglês E. P. Thompson, a certas produções marxistas, especialmente as da linha estruturalista que produziu conceitos estáticos por intermédio de modelos explicativos que seriam válidos para qualquer sociedade em diferentes tempos e espaços, influenciaram uma produção historiográfica marxista com ênfase em conteúdos sociais, articulando o conceito de classe social ao de cultura.

III.3.2.3 – Escola dos Annales

A revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, surgida em 1929, foi responsável por divulgar novos métodos de investigação histórica, em mais uma ampla tentativa de reforma conduzida pela razão, fundamentada no cientificismo e buscando, pelo uso de categorias e métodos emprestados da sociologia, antropologia e economia, superar os limites da História Política, ampliando seu conceito para “o estudo cientificamente elaborado das diversas atividades e das diversas criações dos homens de outros tempos”, como afirma seu fundador e diretor até 1956, Lucien Febvre

4 A História, para Ranke, era o reino do Espírito, que se manifestava de forma individual. Era feita de “individualidades”, cada uma dotada de estrutura interna e sentido único. “O historiador deve se concentrar nos eventos, expressões dessas individualidades apreendidas através das fontes” (REIS apud MEDEIROS, 2005, p. 20).

(FONTANA, 1998, p. 206). Centrou-se, assim, na produção da história-problema para fornecer respostas às demandas surgidas no tempo presente. As produções dessa corrente giravam, sobretudo, em torno de uma história das mentalidades coletivas, como o pensamento da burguesia relacionado à Reforma Protestante, na perspectiva de entender as ações individuais em contextos mais amplos.

De 1956 a 1968, a revista foi dirigida por Fernand Braudel. A “era Braudel” caracterizou-se pela produção de grandes obras de história total, histórias sintéticas, ainda que recortadas monograficamente, com grande ênfase nos aspectos socioeconômicos e suas relações com o meio geográfico. É nela que se incluem, por exemplo, as obras de Pierre Chaunu, *Seville et l’Atlantique*, e de Frédéric Mauro, *Le Portugal et l’Atlantique au XV^e siècle*, livros inspirados no enfoque braudeliano do *Mediterrâneo*.

Cardoso (1997), resume em oito pontos básicos as características dos *Annales*:

1. A crença no caráter científico da História, que, no entanto é uma ciência em construção: isso conduziu, em especial, à afirmação da necessidade de se passar de uma “história-narração” a uma “história-problema” mediante a formulação de hipóteses de trabalho.
2. O debate crítico permanente com as ciências sociais, sem reconhecer fronteiras entre elas que sejam estritas e definitivas; sendo menos estruturada que tais ciências, a história delas importou problemáticas, conceitos, métodos e técnicas, incluindo, desde 1930, a quantificação sistemática e o uso de modelos em certas áreas – cada vez mais numerosas – de estudos históricos, movimento ampliado ainda pela generalização dos computadores.
3. A ambição de formular uma síntese histórica global do social, explicando a vinculação existente entre técnicas, economia, poder e mentalidades, mas também as oposições e as diferenças de ritmo e fase entre os diferentes níveis do social.
4. O abandono da história centrada em fatos isolados e também uma abertura preferencial aos aspectos coletivos, sociais e repetitivos de sócio-histórico, substituindo a anterior fixação em indivíduos, elites e fatos “irrepetíveis”: daí o interesse maior pelas temáticas econômicas, demográficas e relativas às mentalidades coletivas.

5. Uma ênfase menor do que no passado nas fontes escritas, favorecendo a ampliação do uso da história oral, dos vestígios arqueológicos, da iconografia etc.
6. A tomada de consciência da pluralidade dos níveis da temporalidade: a curta duração dos acontecimentos, o tempo médio (e múltiplo) das conjunturas, a longa duração das estruturas; além de que o próprio tempo longo, estrutural, é diferencial em seus ritmos dependendo das estruturas de que se trate.
7. A preocupação com o espaço, primeiro por meio da tradicional ligação com a geografia humana; depois, por meio da história, ainda mais espacialmente pensada, inaugurada com os estudos de mares e oceanos: o *Mediterrâneo*, de Fernand Braudel, o *Atlântico*, de Frédéric Mauro, o *Pacífico*, de Pierre e Huguette Chaunu etc.; e, o tempo todo, a sólida tradição francesa da história regional.
8. A história vista como “ciência do passado” e “ciência do presente” ao mesmo tempo: a história-problema é uma iluminação do presente, uma forma de consciência que permite ao historiador, bem como aos seus contemporâneos a que se dirige, uma compreensão melhor das lutas de hoje.

Em 1969 Braudel se aposentou, deixando em 1972 a presidência da sexta seção da *École* nas mãos de Jacques Le Goff, ao passo que a revista *Annales* passou a ser dirigida pelos historiadores Jacques Revel e André Burguière, pesquisadores que, como Le Goff, dedicavam-se às mentalidades. Abriu-se, assim, o caminho para que a produção historiográfica francesa fosse “do porão ao sótão”, metáfora então usada para exprimir a mudança de preocupações da base socioeconômica ou da vida material para os processos mentais, a vida cotidiana e suas representações.

A mudança de rumos na produção historiográfica dos *Annales*, e a relativa pulverização temática e de enfoques nela presente, não decorreu somente das alterações institucionais e do afastamento de Braudel das posições de poder no meio acadêmico. No plano intelectual, é preciso considerar o prestígio de Lévi-Strauss e da antropologia estrutural na França, sem contar a avassaladora irrupção da obra de Michel Foucault que, ao publicar sua *Arqueologia do Saber*, em 1969, pôs em xeque os paradigmas ocidentais do conhecimento científico, o racionalismo e o próprio saber histórico. Pouco a pouco sua obra filosófica foi penetrando nas pesquisas dos historiadores profissionais,

fazendo renascer antigas preocupações de Febvre e de Bloch com os discursos e rituais, e estimulando novos temas, como o da sexualidade, das prisões, dos micropoderes, da doença etc.

III.3.2.4 – Nova história

Na introdução ao livro *A escrita da História*, Peter Burke retorna ao início dos *Annales*, com Bloch e Febvre e sua oposição aos rankenianos, para em seguida voltar ainda mais, chegando a Jacob Burckhardt e aos acadêmicos do século XVIII para discorrer a respeito das recentes tendências investigativas:

Para muitas pessoas, a nova história está associada a Lucien Febvre e a Marc Bloch, que fundaram a revista *Annales* em 1929 para divulgar sua abordagem, e na geração seguinte, a Fernand Braudel. Na verdade, seria difícil negar a importância do movimento para a renovação da história liderado por esses homens. Todavia, eles não estavam sozinhos em sua revolta contra os rankeanos. Na Grã-Bretanha dos anos 30, Lewis Namier e R.H. Fawney rejeitaram ambos a narrativa dos acontecimentos para alguns tipos de história estrutural. Na Alemanha, por volta de 1900, Karl Lamprecht tornou-se impopular, expressando seu desafio ao paradigma tradicional. A desdenhosa expressão *histoire événementielle*, “história centrada nos acontecimentos”, foi inventada nessa ocasião, uma geração antes da época de Braudel, Bloch e Febvre. Expressa as idéias de um grupo de estudiosos concentrados em torno do grande sociólogo francês Emile Durkheim e sua revista *Année Sociologique*, publicação que ajudou a inspirar os *Annales*. (BURKE, 1992, p.16-17)

De todo o modo, a denominada “Nova História cultural”, difere da antiga “História da cultura”, disciplina acadêmica ou gênero historiográfico dedicado a estudar as manifestações “oficiais” ou “formais” da cultura de determinada sociedade: as artes, a literatura, a filosofia etc., posto que não recusa de modo algum as expressões culturais das elites ou classes “letradas”, mas revela especial apreço, tal como a história das mentalidades, pelas manifestações das massas anônimas: as festas, as resistências, as crenças heterodoxas. A Nova História cultural revela uma especial afeição pelo informal

e, sobretudo, pelo popular. De acordo com Cardoso (1997), é uma história plural, apresentando caminhos alternativos para a investigação histórica, do que resulta, muitas vezes, uma série de desacertos e incongruências.

Um dos desdobramentos criticados é a micro-história, a qual se afirmou sobretudo nos anos 1980, podendo ser considerada, a rigor, como uma das manifestações da história das mentalidades, inclusive no tocante à disparidade de temas e recortes no seu interior. *Microstorie* é o nome de uma coleção italiana publicada pela Einaudi (Turim), voltada para pesquisas biográficas, estudos de comunidades, reconstituição de episódios excepcionais na vida cotidiana de certas populações etc. Ademais, a micro-história parece ter sido divulgada, como gênero e como linha editorial, pela coleção francesa *Archives*, datada dos anos 1970, série voltada para a publicação de fontes sobre casos (sobretudo judiciários) célebres ou extravagantes, incluindo ensaios críticos de historiadores ou especialistas. Contudo, o gênero micro-histórico aparentemente fora favorecido inclusive pela aceitação do público não especializado que, no mundo inteiro, parece sempre ávido de intrigas, tragédias e aventuras (CARDOSO, 1997).

Essa produção acabou, por sua vez, sendo alvo de uma série de críticas pelo caráter fragmentário de seus objetos de estudo, não havendo preocupação com uma História de caráter mais global, e pela ausência de fundamentação teórica ou solidez nas categorias de análise (atores sociais, cultura popular etc.) Foi atribuída a essa produção o título de “história em migalhas”, em razão da ausência de preocupações políticas ou de articulação mais estrutural da sociedade.

Outras críticas foram realizadas no que tange à Nova História, por exemplo, de que ela se abriu de tal modo a “outros saberes” e questionamentos estruturalistas que, no limite, pôs em risco a própria soberania e legitimidade da disciplina.

Cardoso (1997), por sua vez, insere o movimento da Nova História cultural como uma derivação do pós-modernismo. Contudo, combinar abordagens distintas parece ser o caminho, resguardando as diferenças e até a oposição de paradigmas. Para Vainfas (1997, p. 445), o problema que se apresenta refere-se à possibilidade de “alguma compatibilização entre abordagens globalizantes e análises microscópicas na investigação histórica, ancorando-se na proposta de articulação entre macro e micro-história”. Nas palavras de Cardoso (1997):

[...] não creio que estejamos obrigados a passar do rigor formal e muitas vezes ilusório do cientificismo para algo tão limitado quanto uma “busca interpretativa culturalmente contextualizada”, uma hermenêutica que se esgote em si mesma. As ciências sociais, entre elas a história, não estão condenadas a escolher entre teorias deterministas da estrutura e teorias voluntaristas da consciência, sobretudo considerando tais posturas em suas modalidades unilaterais e polares; nem a passar de uma ciência frequentemente mal conduzida – comprometida com teorias defeituosas da causação e da determinação e com uma análise estrutural unilateral – às evanescências da “desconstrução” e ao império exclusivo do relativismo e da microanálise. (CARDOSO, 1997, p.23)

III.3.3 – A concepção de história nos PCNEM

Analisar a concepção de História e a relação com as teorias historiográficas presente nos PCNEM não é tarefa fácil, visto que o documento não faz referências muito explícitas. Por exemplo, enquanto na bibliografia das outras disciplinas estão elencados diversos autores, no que diz respeito aos conhecimentos de História, há apenas menções ao próprio PCN do Ensino Fundamental:

Conhecimentos de História

1 BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 35.

2 BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.99. (BRASIL, 1999, p. 74)

O documento, por conseguinte, sustenta a decisão de não se filiar formalmente com uma tendência historiográfica, tendo em vista a crise de paradigmas em que o conhecimento histórico se insere. Opta-se, portanto, por realizar uma discussão e um diálogo amplo entre as tendências historiográficas e o ensino de História. Desse modo, sustenta que a História social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a História econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados:

Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes. A pesquisa histórica esforça-se atualmente por situar as articulações entre a micro e a macro-história, buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. (BRASIL, 1999, p. 21)

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa.

Acentua-se, por conseguinte, a influência da Nova História, ao sustentar que ela tem contribuído para as indagações relativas ao funcionamento das sociedades, de maneira a integrar as multiplicidades temporais, espaciais, sociais, econômicas e culturais presentes em uma coletividade, destacando investigações sobre a história das “mentalidades” na interpretação da realidade e das práticas sociais. Neste particular, afirma-se que as representações do mundo social passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram uma redefinição da história cultural. Os PCN+ reforçam essa concepção:

A incorporação das representações do mundo social como objeto da História deve muito à Escola dos “Annales”, à Nova História e também às aproximações entre a História e a Antropologia que ampliaram o conceito de cultura nos trabalhos historiográficos [...]

Ou seja, cultura abrange um conjunto de crenças, conhecimentos, valores, costumes, regulamentos, habilidades, capacidades e hábitos construídos pelos seres humanos em determinadas sociedades, em diferentes épocas e espaços. A ampliação do conceito de cultura abre novas perspectivas para o conceito de *identidade*, à medida que passamos a considerar que as representações culturais e os modos de comunicação, as formas de organização do cotidiano nas esferas privadas ou os hábitos, valores e idéias incorporados no contato entre gerações fundam a identidade pessoal e social do indivíduo. (BRASIL, 2002, p. 72)

Outra referência à Nova História diz respeito ao papel da documentação, em que a objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo – se contrapõe a sua subjetividade – produto construído e pertencente a determinada história. Desse modo, os documentos deixaram de ser considerados apenas o alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações.

Ademais, a influência da Escola dos *Annales* é patente, pois são apresentados os ritmos da duração, descritos por Fernand Braudel (um dos únicos historiadores mencionados explicitamente no documento), a fim de discutir o conceito de tempo, negando a cronologia “meramente linear”, a fim de possibilitar que alunos estabeleçam as relações entre continuidades e descontinuidades:

Os **ritmos da duração**, conforme descritos por Fernand Braudel, permitem identificar a velocidade em que as mudanças ocorrem e como nos acontecimentos estão inseridas várias temporalidades: a curta duração, a dos **acontecimentos breves**, com data e lugar determinados; na média duração, no decorrer da qual se dão as **conjunturas**, tendências políticas e/ou econômicas, que, por sua vez, se inserem em processos de longa duração, com permanências e mudanças que parecem imperceptíveis. É o ritmo das **estruturas**, tais como a constituição de amplos sistemas produtivos e de relações de trabalho, as formas de organização familiar e dos sistemas religiosos, a constituição de percepções e relações ecológicas estabelecidas na relação entre o homem e a natureza. (BRASIL, 1999, p. 25)

Desse modo, há a tentativa de estabelecer relações entre as durações e a constituição da memória e da identidade sociais, desenvolvidos por meio de atividades específicas com as diferentes temporalidades, especialmente da conjuntura e da longa duração, que podem favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção de diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas.

O texto faz menção à contribuição das pesquisas de inspiração marxista, mas as que ultrapassaram as abordagens de base econômica e de luta de classes, voltando-se também aos aspectos culturais e simbólicos presentes nas experiências das classes

sociais. Essa proposta é um reflexo das mudanças paradigmáticas no campo da História, nas últimas décadas, evidenciando a influência da Nova História na elaboração do documento:

Nesse aspecto, os estudos de inspiração marxista, que privilegiavam inicialmente as análises das infra-estruturas econômicas e das lutas de classe, passaram a incluir pesquisas referentes à cultura, às idéias e aos valores cotidianos, ao simbólico presentes nas experiências das classes sociais e nas formas de mediação entre elas. E passaram a se interessar também pela linguagem como uma referência de análise dos discursos políticos e do processo de construção da consciência de classe ou de identidades. (BRASIL, 1999, p. 21)

Permanece, portanto, a tendência de fundamentos apoiados na História social e cultural, que, entre outros aspectos, visa introduzir diferentes sujeitos no fazer histórico. A História social tem como pressuposto a superação de uma visão histórica inspirada no marxismo estruturalista, que privilegiava as análises das infraestruturas econômicas e das lutas de classe, e a inclusão das experiências cotidianas permeadas de valores culturais, das representações simbólicas que interferem nos confrontos sociais e nas ações políticas. Incorpora, assim, as contribuições tanto da história conhecida como “neomarxista”, de ingleses como E. Thompson e do italiano Ginzburg, como das tendências da “nova história” francesa.

Galzerani (2005) afirma que há avanços inegáveis, como a ampliação da acepção de objeto histórico, de documento histórico, além do questionamento da visão de tempo linear, etapista, evolucionista, progressista e a busca da valoração das dimensões temporais subjetivas, plurais, e dos ritmos também diferentes de temporalidade (de curta, média e longa duração) – contribuições essas filiadas, sobretudo, à tradição da História Nova. Contudo, predomina o esmaecimento da perspectiva das contradições, dos embates, no enfoque das dimensões sociais. A configuração da identidade no documento, restringe-se à breve discussão sobre “a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro” (Galzerani, 2005, p. 21), sem no entanto fornecer maiores explicações a respeito.

Além disso, a função da disciplina História estaria relacionada com o universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Auxiliaria, assim, a desenvolver o papel de competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os a selecionar e compreender informações provenientes de vários espaços:

Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio. (BRASIL, 1999, p. 22)

A incorporação da Nova História como tendência historiográfica principal, portanto, fica patente na análise do documento e, assim, críticos dos PCNEM e PCN+ consideram esses documentos curriculares como uma transposição malfeita da Escola dos *Annales*, análise sustentada pela tese de doutorado de Margarida de Oliveira. Não obstante, a influência da Nova História não é única, já que se observa a influência de historiadores como E. P. Thompson e Eric Hobsbawm, ligados a uma interpretação neomarxista.

Contudo, nesta parte do trabalho, partindo do conceito de currículo de Goodson (2012) como uma construção social, e de Apple (1982), sobre a seleção cultural a que o currículo se presta, cabe questionar se essa hegemonia se deve ao debate insuficiente em órgãos de profissionais de história como a ANPUH, e, portanto, determinando o prevailecimento do grupo defensor da concepção da Nova História na elaboração dos documentos. É preciso indagar também quais os interesses sociais e políticos orientadores da seleção e da organização desse currículo, ou seja, a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo, e não apenas ao âmbito das disputas teóricas e profissionais. Retomando a discussão de Dosse (1994), haveria um ocultamento do debate político atrás de um discurso apolítico, amoral, autônomo, racional, imparcial, neutro: tendo à sua direita o discurso historicista e à sua esquerda o discurso marxista, o grupo dos *Annales* ofereceria uma terceira via.

III.3.4. Princípios/conceitos estruturadores da disciplina e sugestões de organização programática

Os PCNEM, além de realizar uma breve discussão acerca das tendências historiográficas que influenciaram o documento e o ensino de História, discorrem sobre alguns conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental e que devem ser ampliados no Ensino Médio. Entre eles, o mais aprofundado é, sem dúvida, o conceito de tempo histórico, cuja proposta é superar a cronologia linear, e introduzir os diferentes níveis e ritmos de durações temporais, desse modo, novamente observa-se a influência dos *Annales*:

O tempo histórico, compreendido nessa complexidade, utiliza o tempo cronológico, institucionalizado, que possibilita referenciar o lugar dos momentos históricos em seu **processo de sucessão** e em sua **simultaneidade**. Fugindo à cronologia meramente linear, procura identificar também os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. A **duração** torna-se, nesse nível de ensino e nas faixas etárias por ele abarcadas, a forma mais consubstanciada de apreensão do tempo histórico, ao possibilitar que alunos estabeleçam as relações entre continuidades e descontinuidades. (BRASIL, 1999, p. 25)

Ainda no que tange ao conceito de tempo, percebe-se a influência da obra de E. P. Thompson (1982), a qual relaciona uma nova forma de marcar o tempo, por meio do relógio, e a formação de novos hábitos, impondo o surgimento de uma nova disciplina do tempo de trabalho contra a regulação do tempo pelos fenômenos da natureza:

[...] as grandes transformações irreversíveis da sociedade podem ser basicamente divididas em dois grandes períodos. O primeiro momento desse longo processo foi a **revolução agrícola**, com a criação da agricultura, responsável por mudanças significativas nas relações entre os homens, a terra e as plantas e animais. O segundo grande momento foi o da **revolução industrial** dos séculos XVIII e XIX, que introduziu relações entre o homem e os recursos naturais em escala sem precedentes, impondo novo ritmo no processo de transformações e de permanências. Esses dois momentos correspondem à constituição de novas formas de os homens organizarem o tempo, com novos ritmos, e de se organizarem no seu tempo cotidiano: ao longo desse processo, o **tempo da natureza** foi sendo substituído pelo **tempo da fábrica**. (BRASIL, 1999, p.24-25)

Além disso, nos PCNEM o tempo é relacionado com o conceito de cidadania, e a formação do estudante como cidadão passaria pela compreensão dos limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive.

Outro conceito importante, também relacionado com a cidadania é a memória:

Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a **Memória**, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas. O **direito à memória** faz parte da **cidadania cultural** e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. (BRASIL, 1999, p. 26)

Desse modo, os conceitos de memória, tempo, cidadania, identidade e cultura, alguns apenas discutidos brevemente nos PCNEM (caso de memória e cultura) e aprofundados nos PCN+, imbricados e compreendidos como processo histórico, formam a base para a sugestão de organização programática por temas.

Nos PCNEM, a organização por eixos temáticos é apresentada no corpo do texto, sem grandes aprofundamentos, a partir da discussão do conceito de cidadania. A seleção de “conteúdos significativos” ratificaria o compromisso do professor com esse conceito e visaria responder às problemáticas vividas pela sociedade, dada a impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade”:

A organização de conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos. O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais. A apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos. Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço.

Dessa maneira, trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos

desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico. (BRASIL, 1999, p. 26)

Esses conceitos são aprofundados nos PCN+ e recebem o nome de “conceitos estruturadores”, os quais, segundo o documento, referem-se aos conjuntos de representações do real que caracterizam, em termos básicos, determinada área e a diferencia de outras. Esses conceitos – que não são definitivos – são chamados de “estruturadores”, porque eles ajudam a organizar racionalmente o conjunto das expressões da vida humana, material e simbólica, em diferentes formações sociais.

Eles estão presentes de forma transversal, portanto, de maneira explícita e/ou implícita, em todas as disciplinas que a compõe, embora no âmbito de cada disciplina possam ser percebidos conceitos mais particulares, que não fazem parte das representações do real presentes em outras disciplinas da mesma área.

Assim, demarcar os conceitos estruturadores de uma área implica identificar quais representações do real são suficientemente amplas para servir de ferramentas intelectuais que podem ser utilizadas/reutilizadas de forma global nos processos de análise que envolvem os objetos centrais das diferentes disciplinas de determinada área, mesmo que não sejam particulares a nenhuma delas.

Ainda, segundo os PCN+, o objetivo do ensino de História no Ensino Médio é o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação, por parte dos alunos, de um instrumental conceitual – criado e recriado constantemente pela disciplina científica –, que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos ou conhecimentos. Ao mesmo tempo, esse instrumental conceitual permite a problematização de aspectos da realidade e a definição de eixos temáticos que orientam os recortes programáticos, bem como, apontam para novas possibilidades de criação de situações de aprendizagem.

Os conceitos, em geral, funcionariam como balizadores na seleção de conteúdos significativos, partindo da problematização de aspectos da existência social contemporânea que envolvem vários conceitos e daí prosseguindo para o campo factual, buscando temas que colaborem com a construção de uma compreensão mais abrangente e com a tomada de posição frente às problemáticas levantadas.

Nos PCN+, além disso, a organização programática por temas é aprofundada no tópico “Sugestões de organização programática em História”, em que são apresentados alguns exemplos que se organizam em torno da problematização de aspectos sociais, e que envolvem os conceitos estruturadores. Os eixos se dividiriam em temas, e estes, em subtemas que recortam conteúdos programáticos, assuntos ou estudos de caso, sendo que os conteúdos são estudados de forma articulada em torno de uma problemática determinada, e não de forma linear:

Quadro 2: Eixos temáticos para a disciplina História (PCN+, 2002).

Eixos temáticos	
Cidadania: diferenças e desigualdades	
Temas	Subtemas
1. O cidadão e o Estado	<ul style="list-style-type: none"> • A definição da cidadania <ul style="list-style-type: none"> – Cidadania ateniense – Cidadania do século XVIII: Revolução Francesa • Participação política <ul style="list-style-type: none"> – Atenas: participação direta dos iguais – Brasil republicano: participação indireta dos desiguais
2. Cidadania e liberdade	<ul style="list-style-type: none"> • A luta pela liberdade <ul style="list-style-type: none"> – Rebelião de escravos na Roma antiga – Rebeliões e resistências dos escravos no Brasil do século XIX • Liberdade para lutar <ul style="list-style-type: none"> – Movimentos negros nos EUA: a luta pelos direitos civis – Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação
3. Cidadania e etnia	<ul style="list-style-type: none"> • Lutas por autonomia <ul style="list-style-type: none"> – Estratégias terroristas: ETA e IRA – Estratégias da guerra: Guerra da Iugoslávia e/ou guerras étnicas no continente africano • Direito de expressão <ul style="list-style-type: none"> – Movimentos da música étnica – O direito à beleza: arte e moda étnicas

4. Mapas, índices, taxas	<ul style="list-style-type: none"> • Declaração Universal dos Direitos Humanos <ul style="list-style-type: none"> – Igualdade entre os sexos – Os direitos da infância, da juventude e da velhice • Patrimônio da humanidade: o passado e o futuro <ul style="list-style-type: none"> – Movimentos de preservação da memória – Movimentos de consciência ecológica
Cultura e trabalho	
Temas	Subtemas
1. Tecnologias e fontes de energia	<ul style="list-style-type: none"> • Pedra, madeira e água <ul style="list-style-type: none"> – Caçadores e coletores na África contemporânea – Revolução agrícola no Oriente Médio • Máquinas, fogo e eletricidade <ul style="list-style-type: none"> – Revolução Industrial na Inglaterra (séculos XVIII e XIX) – Revolução tecnológica na segunda metade do século XX
2. Relações de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade e propriedade <ul style="list-style-type: none"> – Divisão entre os sexos nas sociedades indígenas brasileiras – Camponeses e escravos no Egito Antigo e/ou Império Inca • Propriedade e exploração <ul style="list-style-type: none"> – Burguesia e operariado na Revolução Industrial – Terceirização, desemprego e trabalho informal no mundo contemporâneo
3. Transformação do tempo	<ul style="list-style-type: none"> • O tempo da natureza <ul style="list-style-type: none"> – Tempo da coleta e da migração – Tempo de plantar e de colher • Mecanização e fragmentação <ul style="list-style-type: none"> – Tempo da fábrica – Tempo da informação via satélite
4. Mentalidades: o trabalho no tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Comparações com o paraíso <ul style="list-style-type: none"> – Vida e trabalho nas sociedades indígenas brasileiras – Castigo e pecado: o trabalho na cristandade medieval • Reino da fartura e das necessidades <ul style="list-style-type: none"> – Glorificação do trabalho na ética protestante e capitalista – Trabalho e alienação nas sociedades industriais e tecnológicas

Transporte e comunicação no caminho da globalização	
Temas	Subtemas
1. Meios de transporte	<ul style="list-style-type: none"> • Vencendo a água e o ar <ul style="list-style-type: none"> – Caravelas e as Grandes Navegações – O avião: guerras e negócios internacionais • Percorrendo a Terra <ul style="list-style-type: none"> – Os trens e o Império Britânico – Automóveis: expansão do consumo, das indústrias e da ideologia
2. O poder da palavra	<ul style="list-style-type: none"> • A palavra escrita <ul style="list-style-type: none"> – Invenção e usos da escrita na Antiguidade. A criação dos alfabetos – A imprensa no século XVI • A palavra impressa e a informação <ul style="list-style-type: none"> – Evolução da imprensa: agências internacionais de notícia – Evolução da imprensa e da censura no Brasil
3. Novos suportes para a palavra	<ul style="list-style-type: none"> • Fios que falam <ul style="list-style-type: none"> – Da carta ao telégrafo: ordens, leis e transações comerciais – Modernização do Brasil no Segundo Reinado: o imperador e o telefone • A era do rádio <ul style="list-style-type: none"> – O rádio na Segunda Guerra Mundial – A integração do Brasil pelo rádio
4. A era da imagem	<ul style="list-style-type: none"> • O registro e o movimento <ul style="list-style-type: none"> – A invenção da fotografia – O cinema: evolução e a hegemonia norte-americana • O tempo real <ul style="list-style-type: none"> – Televisão: do estúdio ao acontecimento “ao vivo” – Do computador à Internet: o mundo em rede
Nações e nacionalismos	
Temas	Subtemas
1. O conceito de Estado	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação histórica do conceito <ul style="list-style-type: none"> – Reinos europeus e monarquias absolutistas – Revolução Francesa e Revolução Americana • Princípios, doutrinas e ideologias <ul style="list-style-type: none"> – Princípio das nacionalidades – Liberalismo e nacionalismo

2. A formação dos Estados Nacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Europa <ul style="list-style-type: none"> – A formação do Estado nacional português – A unificação alemã • Brasil <ul style="list-style-type: none"> – A Independência do Brasil – A Proclamação da República
3. Os discursos nacionalistas	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo simbólico <ul style="list-style-type: none"> – A construção dos heróis: Tiradentes – O hino e a bandeira do Brasil • Suporte ideológico <ul style="list-style-type: none"> – O nacionalismo no socialismo e no nazismo – Sionismo: o nacionalismo judeu
4. Conflitos nacionalistas	<ul style="list-style-type: none"> • A construção dos Estados <ul style="list-style-type: none"> – Estado de Israel x Estado Palestino – Estado e disputas étnicas na África • O nacional versus o estrangeiro <ul style="list-style-type: none"> – Conflitos entre nacionais e imigrantes no Brasil republicano – Contradição entre o local e o mundial no Brasil contemporâneo

A ruptura com a História narrativa, propugnada pela Escola dos *Annales* e seus herdeiros, e a ênfase em problematizar e estabelecer relações com questões da contemporaneidade, apesar de ser apontada como mera sugestão, é claramente defendida nos PCNEM. Contudo, essa mudança não deve ser interpretada como uma ruptura pura e simples com a História narrativa.

Na França, a proposta curricular dos anos 1970 que tinha como pressuposto a História temática fracassou, segundo um de seus proponentes, o historiador Jacques Le Goff, pela permanência dos princípios organizacionais dos conteúdos tradicionais da História linear e cronológica. Os temas centrais “história da agricultura” e “história dos transportes” acabaram por se converter em uma história apenas linear, que se iniciava na

pré-história, com a criação da agricultura, e passava pelos sistemas agrícolas (ou de transporte) nos demais períodos históricos:

JACQUES LE GOFF: O que me preocupa é o facto de me parecer que a História nova está precisamente a desabrochar no ensino secundário. Mas aí desabrocha numa maneira bastante perigosa, porque não colocou o problema do ensino e da divulgação da História. Assim, faz-se no ensino secundário, numa forma anárquica, selvagem, mal compreendida, um esforço, aliás interessante, de aclimação da História Nova, que leva a coisas perigosas e absurdas. Consagrar, como me dizem que se faz, um ano inteiro de História, numa classe, a um tema histórico, é levar as crianças a não compreenderem nada de História. É substituir um saber histórico arcaico por absolutamente nenhum saber. Repare, por exemplo, na História dos Transportes, do segundo ano. De certo modo, estamos bastante satisfeitos, porque esse é o tipo de História que tentamos promover, mas esquecem-se de que, ainda que a História Nova seja uma História em migalhas, como o dissemos talvez um pouco apressadamente, ela continua a pretender ser uma História total. A História Nova em fatias é a pior das histórias. (ARIÈS et al, 1990, p. 13)

As observações feitas acima são essenciais para se discutir o que se pode considerar, de fato, concepções novas de História no ensino. A substituição de um programa pelo ensino por temas não é, necessariamente, uma nova concepção de História, podendo ela ser positivista, dependendo da abordagem que dela se faz:

JACQUES LE GOFF: Se emiti algumas reservas a respeito da introdução da História por temas no ensino secundário, não foi, evidentemente, em relação ao princípio em si. Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me que é o velho discurso. Existe um certo progresso quando se faz uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico. Mas se é, em primeiro lugar, de novo uma História narrativa e, em segundo lugar, uma História que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade na História, de que falava Veyne, se torna ao contrário, uma História mais determinista que nunca, que dá a entender que se devia forçosamente passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico, receio que se tenham tornado as coisas ainda piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos. Todos os

que aqui estão saudaram a entrada de novos objectos na História: a história Nova pode fazer-se através do estudo de um objecto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nessa História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na História geral das sociedades. É uma História difícil de fazer, e se a História temática se fizesse assim, então eu diria “bravo”! (ARIÈS et al, 1990, p. 15/16).

A organização do estudo de História por temas produz assim vários problemas que precisam ser esclarecidos. Um deles é o de distinguir entre História temática, tal qual os historiadores a concebem na realização de suas pesquisas, e História ensinada por eixos temáticos. Essa distinção fundamental tem sido pouco explicitada nas propostas curriculares, o que induz a vários equívocos na prática escolar.

De acordo com Bittencourt (2008), a História temática, normalmente produzida pela pesquisa de historiadores – que estabelecem o tema a ser investigado e delimitam objeto, tempo, espaço e fontes documentais a ser analisadas – caracteriza a produção histórica acadêmica. Cada tema é pesquisado em profundidade, sendo a análise verticalizada, em meio às diversas possibilidades oferecidas por intermédio de um máximo de documentação a ser selecionada segundo critérios próprios, a qual é interpretada de acordo com determinadas categorias e princípios metodológicos. O tema é precedido por exaustivas leituras bibliográficas e por críticas tanto da bibliografia quanto da documentação.

Os conteúdos históricos escolares organizados por eixos temáticos ou temas geradores obedecem a outros critérios que não se confundem com a História temática. Os eixos temáticos ou os temas geradores são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destina o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógicos, tais como faixa etária, nível escolar, tempo pedagógico dedicado à disciplina, entre outros aspectos. O tema gerador ou eixo temático não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas (ou subtemas), que precisam ser abrangentes tanto no tempo quanto no espaço. Cada eixo temático é indicativo para o estudo de cada série ou ciclo e pressupõe a delimitação dos conceitos básicos. Os conteúdos, desse modo, decorrem do eixo temático com

flexibilidade para as diferentes situações escolares, sendo garantido, nesse processo, o domínio dos conceitos fundamentais a ser estudados.

A diferenciação entre História temática e História por eixos temáticos é necessária para evitar equívocos como os que ocorreram com algumas propostas recentes de ensino de História. Sua importância reside na formulação de um projeto educacional com maior flexibilidade, tendo contra as críticas relativas à impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade”. Os recortes da “história da humanidade” foram elaborados de acordo com uma concepção eurocêntrica que, na situação da nossa sociedade, são insuficientes para atender às finalidades da disciplina, não mais centradas na constituição exclusiva da identidade nacional segundo os princípios de uma história política que tinha como sujeito exclusivo o Estado-nação. Ao se pretender a constituição de identidades entendidas em sua pluralidade – identidade individual, social, étnica, sexual, de gênero, de idade, assim como regional e nacional –, os temas escolares precisam ser alterados.

A seleção temática proposta pelos PCN visa ultrapassar os problemas acima apontados, e surge assim a preocupação em discernir a história temática, produzida pelos historiadores, da história por eixos temáticos ou temas geradores, produzida pelos currículos escolares. Os temas de ensino de História propostos pelos PCN são, por outro lado, articulados aos temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo. Essa proposta de temas interdisciplinares gera novos desafios para o ensino de História. Um deles é articular os conteúdos tradicionais, como os de uma história política ou econômica, com conteúdos característicos de outras disciplinas, como é o caso do meio ambiente ou questões de saúde. Ademais, a proposta torna-se mais desafiadora quando ela é relacionada com “competências e habilidades” e seus conteúdos medidos por meio de avaliações e exames.

III.3.5 – Competências e habilidades a serem desenvolvidas

Os PCNEM concebem uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas

para cada área do conhecimento. Ruy Berger Filho, secretário de educação média e tecnológica do Ministério da Educação na época, define por competências:

[...] os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer. As competências são "modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer", operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a essa rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BERGER FILHO, 1999; MEC, 1999)

Segundo Lopes (2001), o conceito de esquemas mentais vê-se traduzido como uma operação, uma ação, uma habilidade, um comportamento a ser realizado. As competências requerem a produção de habilidades, um "saber fazer" necessário ao exercício profissional. As competências não têm um conteúdo em si de direito: são dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado. Assim, as competências agem traduzindo determinado conteúdo em uma habilidade. Por isso, o controle da formação nas competências é frequentemente exercido por meio dos resultados obtidos (via indicadores de desempenho), e não por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos.

Contudo, parece haver certa confusão sobre o que é entendido como competência, remontando, a documentos, fontes teóricas diversas e, por vezes, contraditórias. De modo geral, os documentos curriculares referentes ao Ensino Fundamental optam por uma concepção de competência cognitivo-constructivista. Embora sem entrar em confronto direto com o princípio que tem sido hegemônico nos últimos anos – a organização disciplinar – a noção de competência tem buscado responder às questões sobre como selecionar e organizar conhecimentos sem referência explícita às disciplinas escolares.

Ropé e Tanguy (1997) afirmam que as competências se apresentam, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos.

Macedo (2002) identifica que duas tradições pedagógicas sobre a noção de competência vêm sendo mescladas nas atuais políticas curriculares. A primeira origina-se dos trabalhos de Piaget e na concepção hegemônica presente na reforma curricular francesa, popularizada para o campo da formação de professores no Brasil pelos trabalhos de Perrenoud. A segunda vem da tradição americana da eficiência social de cunho comportamental. Essa segunda tradição, segundo a autora, tem predominado nos documentos curriculares, especialmente no referente às finalidades sociais da escolarização, em que escola, conhecimento e mercado de trabalho estão fortemente relacionados.

No que diz respeito às diretrizes curriculares e à tradição francesa, indicam serem, as competências, “o saber mobilizar seus conhecimentos e suas qualidades postas em situação”. É também esse o sentido atribuído por Perrenoud (1999) à noção de competências, ao defini-las como “esquemas de mobilização dos conhecimentos”. Essa noção é, em certa medida, depositária da concepção piagetiana de esquema, que, embora definido como o que há de invariante em uma ação ou operação, adapta-se por meio de pequenas acomodações a situações singulares. Dessa forma, o sujeito competente seria capaz de mobilizar conhecimentos de modo a acionar esquemas que atuam como ferramentas em situações concretas. Na prática diária dos sujeitos, são acionados inúmeros esquemas, sem que as teorias que os fundamentam sejam percebidas. Piaget considera que esses esquemas complexos automatizados formam uma espécie de inconsciente prático, com o qual o sujeito cria estratégias complexas adaptadas a situações novas.

Há ainda, em Piaget, referência a um conjunto de esquemas mais gerais, que são acionados em variadas situações e que constituiriam uma espécie de inteligência do sujeito. Esses esquemas permitiriam ao sujeito certo conjunto de operações, por exemplo de abstração, conceitualização, comparação, síntese. Tais esquemas são constantemente acionados, permitindo que o sujeito encontre saídas para situações absolutamente novas.

Tendo em vista a indissolúvel relação entre competência e situações contextuais, as competências seriam construídas na prática social concreta. A dificuldade parece

residir em como experiências escolares podem ser planejadas para construir competências seriam construídas na prática social concreta. A dificuldade parece residir em como experiências escolares podem ser planejadas para construir competências situacionais. Desse modo, Macedo (2002) defende que tentativas de planejamento curricular têm afastado a noção de competência da complexidade que a caracteriza, instrumentalizando-o e associando-o à descrição de um comportamento-padrão esperado. Essa normalização tira da noção de competência aquilo que a caracteriza, ou seja, a mobilização de diferentes esquemas para atuar em uma situação específica, esquemas que não podem ser previamente estabelecidos até porque são diferenciados por sujeitos de aprendizagem.

Perrenoud deseja afastar entendimentos equivocados da noção de competências: seja como sinônimo da pedagogia por objetivos, de mero desempenho ou uma faculdade genérica de qualquer mente humana.

As competências são utilizadas, frequentemente, para ressaltar a necessidade de um ensino preocupado com condutas ou práticas *observáveis*. Mas, adverte Perrenoud, pode-se ensinar e avaliar por objetivos, sem se preocupar com a transmissão dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas.

Outro equívoco, segundo Perrenoud (1999, p.20), é considerar a competência “uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana”. Seria, então, uma característica da espécie humana, constituindo-se na capacidade de criar respostas, obtendo-as de um repertório preexistente. Esclarece o autor que mesmo sendo uma potencialidade humana, essa característica só se transforma em competência por meio de aprendizado, e que não intervém espontaneamente com a maturação do sistema nervoso nem, tampouco, realiza-se da mesma maneira em cada indivíduo. “Cada um deve *aprender* a falar, mesmo sendo geneticamente capaz disso. As competências, no sentido que será aqui utilizado, são *aquisições*, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie” (Perrenoud, 1999, p. 20).

Construir uma competência significa, para Perrenoud (1999, p.22), aprender a identificar e a encontrar “os conhecimentos pertinentes” para a resolução de um problema. Entretanto, “estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização”. E, esclarece, em sua concepção piagetiana, o esquema, como “estrutura invariante de uma operação ou de uma ação”, não condena a uma repetição idêntica. Ao contrário, permite, por meio

de acomodações menores, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. Trata-se, portanto, de uma ferramenta flexível.

Competência é, portanto, a capacidade de agir de forma eficaz em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentarmos uma situação, colocamos em ação vários recursos cognitivos, dentre eles os conhecimentos. As competências não são, em si mesmas, conhecimentos: elas utilizam, integram, ou mobilizam os conhecimentos.

Macedo (2002) defende que as tentativas de planejamento curricular têm afastado a noção de competência da complexidade que a caracteriza, instrumentalizando-a. Essa “descomplexificação” da noção de competência traz, na visão da autora, o hiato entre competência e desempenho, transformando aquela em condição para este. Nesse sentido, o desempenho certificaria a competência, fazendo com que um planejamento curricular, centrado em competências, desenvolva-se tendo em vista certo conjunto de desempenhos.

Ao tratar as competências como ações gerais, retirando delas o seu caráter contextual, os documentos do MEC acabam por aproximar a noção de competência da de desempenho, compartilhando alguns elementos com *a tradição americana*.

No início dos anos 1970, os humanistas experimentalistas opuseram-se à racionalidade tyleriana⁵, que também criticava o caráter meramente cognitivo da educação escolar. O movimento humanista pretendia, por um lado, operar uma revisão da racionalidade técnica mas, por outro, permanecia ligado aos princípios do behaviorismo. Contudo, na década de 1970, a racionalidade tyleriana ainda continuava a influenciar a prática curricular e um dos herdeiros dessa racionalidade seria o movimento de currículo por competência.

A concepção de currículo por competência, na tradição americana, traz atrelada a ideia de que o currículo é um plano de atividades de ensino, ou seja, uma lista de resultados esperados em consequência de um processo de instrução. A concepção de currículo como listagem de produtos desejados herda das abordagens comportamentais

⁵ De acordo com Kliebard (2011), o enunciado teórico de impacto mais duradouro, até os dias atuais, na área do currículo, foi o programa elaborado por Ralph Tyler, para a disciplina Educação 360, na Universidade de Chicago, posteriormente publicado sob o título: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, cujas ideias se tornaram mais conhecidas como os “Princípios de Tyler”. As pretensões de Tyler a respeito de seus princípios eram modestas, mas, com o passar do tempo, sua proposta de como elaborar racionalmente um currículo foi, em certo sentido, elevada à posição de dogma.

a importância atribuída à definição precisa de objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos.

Nesse tipo de currículo, a organização curricular faz com que o conhecimento e as disciplinas escolares sejam vinculados a competências, habilidades e tecnologias a serem adquiridas pelos alunos. Ainda que muitas vezes as competências funcionem a serviço do ensino das disciplinas acadêmicas, o currículo por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem as disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas.

A princípio, o currículo por competências não é disciplinar, na medida em que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas. Contudo, os PCNEM permanecem garantindo a estabilidade que restringe o debate sobre os objetivos educacionais aos limites disciplinares. Isso porque seu processo de elaboração foi eminentemente disciplinar (equipes disciplinares elaborando de forma isolada os documentos). Além disso, como é salientado em seu texto, a interdisciplinaridade não pretende superar as disciplinas. Portanto, as competências, que não dependem de saberes disciplinares, articulam-se nos PCNEM com as disciplinas, que pressupõem determinada seleção de conteúdos, e com a interdisciplinaridade, que pressupõe a inter-relação de disciplinas. Dessa forma, os PCNEM apresentam listagens de competências e habilidades para cada área e para cada disciplina, parecendo conferir um caráter disciplinar às competências específicas:

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História

Representação e comunicação

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Investigação e compreensão

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.

- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

Contextualização sócio-cultural

- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

Ao se analisar os PCNEM, observa-se que eles não apresentam discussões e análises de conteúdos mais amplas, focalizando especialmente a organização em detrimento da seleção curricular. Se, por um lado, o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, objetivando a formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, corre-se o risco de um esvaziamento dos conteúdos, que ficam submetidos ao currículo por competências: qualquer conteúdo é válido se permite a formação das competências e habilidades previstas.

O próprio formato dos PCNEM, apresentados por “áreas de conhecimento”, pode corroborar com a diluição dos conhecimentos das Ciências Humanas em diversos conteúdos não disciplinares e a perda do aprofundamento dos conceitos, informações e métodos que fazem parte de cada uma das disciplinas.

De certa forma, esse modelo privilegiaria a liberdade ao professor, já que abre espaço para a ressignificação dos saberes científicos em escolares, incentivando o docente a fazer seleções de conteúdos, de conceitos e intervenções pedagógicas. Contudo, a proposta vai de encontro a anos de experiências formativas acumuladas, posto que gerações de professores se formaram sob a divisão tradicional e linear das

disciplinas (História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil) existente nos cursos superiores de História. Percebe-se, assim, que essa organização das disciplinas é uma das evidências que permitem refletir sobre as relações entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Modificar o currículo dos Ensinos Fundamental e Médio implica mudanças no currículo do nível superior e, portanto, debate entre e trocas entre a história escolar e a acadêmica (BITTENCOURT, 2008).

Não obstante, os PCN+ parecem reforçar essa dissociação, pois sustentam que o problema histórico de formação de professores deve ser resolvido na formação continuada:

[...] as dificuldades técnicas ou culturais apresentadas pelos professores dificilmente podem ser supridas com seu retorno aos bancos acadêmicos, pois, conforme já ponderamos, o ambiente escolar no qual essas dificuldades se manifestam parece ser o mais adequado cenário para enfrentá-las. (BRASIL, 2002, p. 101)

Sem dúvida, a formação continuada de docentes também deve ser discutida, porém o que se observa nos documentos é que a formação superior não é contestada, e a eficácia do retorno dos professores às universidades, a fim ampliar sua vida acadêmica, é veementemente negada. O que se questiona, então, é se essa abordagem não seria uma forma de reafirmar a dicotomia entre história acadêmica/história escolar.

Por conseguinte, ao analisar a construção histórica do currículo, observa-se que houve manifestações e debates insuficientes de órgãos profissionais como a ANPUH, refletindo na própria organização do documento, seja no prevalecimento da Nova História como tendência historiográfica principal, seja na dissociação ainda não resolvida entre as disciplinas acadêmica e escolar.

O estudo do currículo avaliado (questões de História do ENEM), no próximo capítulo, pretende investigar como essas contradições aparecem no contexto de avaliações externas, a fim de qualificar o debate sobre as mudanças das disciplinas e, assim, dos currículos, compreendendo melhor as relações políticas e sociais nas quais ocorrem tais mudanças, as relações entre saberes históricos e acadêmicos presentes nessas provas. Pretende-se verificar se as mudanças no ENEM, a partir de 2009, implicaram a modificação dos conteúdos cobrados, e se eles contemplam os objetivos para a disciplina História contidos nos PCNEM e PCN+.

CAPÍTULO IV. A DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA A SERVIÇO DA AVALIAÇÃO?

IV.1. ENEM: proposições iniciais, conceitos e transformações

O ENEM, cuja primeira edição se deu em 1998, é tido como um instrumento da política de implementação da reforma do Ensino Médio, conforme consta nas DCNEM:

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns Estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade. (BRASIL, 1998, p. 69)

De acordo com Minhoto (2003), o primeiro objetivo específico do ENEM era oferecer uma referência para a autoavaliação, tendo em vista a escolha entre o ingresso no mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos. O Boletim Individual de Resultados, documento produzido pelo exame, permitia ao examinado proceder à sua autoavaliação. Esse documento apresentava duas notas, uma para a parte objetiva da prova e outra para a redação, trazendo uma interpretação dos resultados individuais em cada uma das competências avaliadas nas duas partes do exame, além de apontar o desempenho médio nacional para cada competência, permitindo aos indivíduos fazerem comparações de seu desempenho com o desempenho nacional.

O segundo objetivo específico era oferecer uma modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o mundo do trabalho. Expressa, portanto, uma finalidade prática que evidencia o estreito vínculo estabelecido entre os fins

educacionais relacionados com o mundo do trabalho. O Relatório Final do ENEM/1998 (Brasil. MEC/INEP. 1999, p. 21) sustenta que “foram valorizados os conhecimentos – em termos de extensão e profundidade – que são significativos para o exercício pleno da cidadania, para o mundo do trabalho e para o prosseguimento de estudos em qualquer nível, a partir do término do ensino médio”.

Por fim, o terceiro objetivo específico era oferecer uma modalidade alternativa ou complementar de acesso aos cursos profissionalizantes e ao Ensino Superior.

A Matriz de Competências e Habilidades, que foi concebida por um grupo de profissionais da educação a partir de um projeto elaborado e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), teve como objetivo “definir claramente os pressupostos do ENEM e delinear suas características operacionais”, que de acordo com o Documento Básico do ENEM (1998) temos:

A concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais.

O modelo da Matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera, como referências norteadoras, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes, e a matriz assim construída fornece indicações do que se pretende valorizar nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvam as diferentes áreas do conhecimento. Busca-se, dessa maneira, verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo. (apud Alves, 2009, p. 59-60)

O ENEM era constituído por um instrumento único contendo 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação, atendendo à Matriz de Competências e Habilidades do ENEM 1998 (Anexo I) especialmente desenvolvida para estruturar o exame, e podia ser realizado quantas vezes fosse de interesse do conculinte ou egresso.

Conforme explicitado na Fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005), são utilizados três eixos organizadores na elaboração dos itens da prova: a contextualização, a situação-problema e a interdisciplinaridade. No que se refere à contextualização, o ENEM tem como pressuposto que os conteúdos aprendidos devem estar a serviço da inteligência e do resgate dos sentidos e significados humanos presentes nos conteúdos escolares. Os conteúdos da área de Ciências Humanas estabelecem a contextualização na medida em que possibilitam o recorte espaço-temporal no qual os eventos sociais, econômicos, políticos ou culturais ganham sentido, refazendo as teias de relações das nossas tradições e raízes culturais e da memória coletiva. Tal propósito procura atender a necessidade dos jovens de demonstrar o domínio de compreensão da realidade social, dando consistência ao seu posicionamento crítico. É o que se encontra expresso, por exemplo, nas Habilidades 20 e 21 da Matriz de Referência do Exame:

20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico;
21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais. (INEP, 1999, p. 9)

Já no que diz respeito à situação-problema relacionada às Ciências Humanas, as questões do ENEM permitem desafiar os jovens a colocarem-se diante de um mundo complexo com todos os seus aspectos de ordem, ruptura, contradições, conflitos, complementaridades e inter-relações. É o que se pode verificar expresso, por exemplo, na Habilidade 19 da Matriz de Referência do Exame:

19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de

cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados. (INEP, 1999, p. 9)

Por fim, as respostas a essas situações-problema não podem ser alcançadas sem a perspectiva interdisciplinar. Sempre que possível, as questões do ENEM exigirão a articulação de aspectos da vida local com os processos sociais mais amplos por meio da busca de relações entre conteúdos que se encontram na interface entre diversas disciplinas, tais como a Geografia, a História, a Economia, as Ciências Sociais, a Antropologia, entre outras.

Assim, percebe-se a relação *a priori* existente entre o currículo comum (PCNs), a atual LDB (Lei n. 9.394/96) e o sistema nacional de avaliação por meio do ENEM, no que tange aos seus fins, objetivos, competências e habilidades comuns. Os Parâmetros padronizariam os conteúdos e as competências conquistadas pelos estudantes, e as avaliações do final de escolaridade representariam, então, o instrumento que o Estado utiliza para diagnosticar se os objetivos foram alcançados ou não, com vistas à re/orientação de suas políticas.

Ademais, o ENEM adotou a Teoria da Resposta ao Item (TRI), metodologia que sugere formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar certa resposta a um item e seus traços latentes. Traços latentes são características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente, isto é, não existe um aparelho capaz de medi-las diretamente, como, por exemplo, um termômetro que mede diretamente a temperatura. Portanto, essas características são mensuradas por meio de variáveis secundárias que sejam relacionadas com o traço latente em estudo.

A TRI é uma ferramenta estatística que surgiu para suprir as necessidades decorrentes das limitações da Teoria Clássica da Medida (TCM) ou Teoria Clássica do Teste (TCT), teoria que tradicionalmente era, e ainda é, utilizada nas avaliações. As mudanças mais importantes estão relacionadas com a forma como a TRI trata o teste, no caso, por exemplo, da avaliação educacional. Na TRI, os itens do teste são avaliados conjuntamente, enquanto que na TCM cada item equivale a uma pontuação independente de outro. A TRI consegue captar aqueles candidatos que “chutam” mais, penalizando sua nota.

A TRI também valoriza aqueles que acertam as questões de forma mais coerente, ou seja, aqueles que acertam mais questões fáceis do que difíceis: aqueles que acertam mais questões difíceis do que fáceis teriam a sua pontuação prejudicada, uma

vez que na lógica da TRI, esses indivíduos deveriam acertar as mais fáceis já que sabem as mais difíceis. Assim, é possível que candidatos com mais itens acertados possam ter uma nota inferior a outros candidatos com menos itens acertados.

Em 2009, o MEC apresentou uma proposta de reformulação do ENEM e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, passando a ser chamado de Novo ENEM. Assim, além das atribuições já conhecidas do ENEM (média de desempenho obtida pelo estudante ser o passaporte para pleitear uma vaga nas Instituições de Ensino Superior – IES – públicas e privadas que adotarem o exame como ferramenta de seleção, seja de maneira integral ou parcial; referência para uma autoavaliação sobre o Ensino Médio e qualidade do ensino; critério de seleção de bolsas de estudo no Programa Universidade para Todos – ProUni); o ENEM promoveria também a certificação de jovens e adultos no Ensino Médio e teria como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas em instituições federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Ademais, o documento “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior” acena para a prova como uma forma de reestruturação do currículo de Ensino Médio, pois apontaria claramente para as orientações curriculares de cada área do conhecimento:

A nova prova do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana. Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento. (BRASIL, 2009, p. 3 e 4)

Contudo, uma função do Novo ENEM salientada no documento é a seleção de candidatos *extremamente preparados, de altíssima proficiência*:

Um cuidado especial deverá ser tomado quanto à complexidade dos itens que comporão os testes. Tendo por base a finalidade de seleção que o Enem assumirá e uma expectativa de candidatos extremamente preparados, é fundamental que o delineamento dos testes comporte um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência. Isso significa que os testes devem ser muito informativos também para a faixa superior da escala. (BRASIL, 2009, p.5)

O novo exame passa a ser composto por perguntas objetivas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Matemáticas e suas tecnologias. Cada grupo de testes, aplicados em dois dias, contém 45 itens de múltipla escolha. Em relação ao conjunto de conteúdos, este seria construído em parceria com a comunidade acadêmica, nesse caso específico, as IFES, porém continuou a utilizar a metodologia da TRI.

Desse modo, a Matriz de Referência para o ENEM 2009 (anexo II), aprovada pelas representações da ANDIFES e do MEC reunidas em 13 de maio de 2009, foi reformulada, passando também a apresentar uma listagem de “objetos de conhecimento relacionados à matriz de referência”, semelhante a listas de conteúdos a serem cobrados em exames vestibulares.

A princípio, algumas competências e habilidades expressas nos PCNEM aparentam se relacionar com as habilidades propostas para a área de Ciências Humanas e suas tecnologias (até 2009), e com a Matriz de Referência concebida em 2009, expressando objetivos para a disciplina História, o que expressa uma tentativa de consonância entre as propostas. Contudo, após uma análise mais acurada, é possível apreender que a Matriz de Referência para o Novo Enem aprofunda certas habilidades que são apresentadas de forma genérica no PCNEM. Os quadros a seguir apontam algumas convergências e ampliações das competências indicadas nos PCNEM.

Quadro 3 – Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem – análise de fontes documentais.

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção:
 - H1** – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.
 - H11** – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.
 - H14** – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.
 - H16** – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

Fonte: Inep, 2009. Organização de dados da autora.

Observa-se que os documentos apontam para o desenvolvimento de competências relativas à análise documental de diversas naturezas e de diferentes grupos sociais, presentes no PCNEM e ampliadas pela Matriz do ENEM ao ressaltar a importância de discutir o papel das técnicas e tecnologias na sociedade.

Quadro 4 – Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem – análise do processo histórico.

- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos:
 - H7** – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.
 - H8** – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.
 - H15** – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Fonte: Inep, 2009. Organização de dados da autora

Quadro 5 – Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem – problematização entre presente e passado.

- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
 - Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o Passado:
- H3** – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

Fonte: Inep, 2009. Organização de dados da autora.

Os PCNEM enfatizam a análise do processo histórico e suas relações de continuidade e permanência como competência fundamental para o educando, a qual é expandida pelo ENEM ao elencar diversas habilidades que discutiriam as relações de poder, conflitos culturais, sociais e políticos ao longo da história.

Quadro 6 – Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem – reflexão sobre o papel do homem no processo histórico.

- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- H10** – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
- H13** – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.
- H22** – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

Fonte: Inep, 2009. Organização de dados da autora.

Tanto os PCNEM quanto a Matriz do Novo Enem apresentam a discussão da atividade humana no processo histórico. O documento do ENEM, por sua vez, alarga essa competência ao incluir os movimentos sociais, ou seja, a ação não apenas do indivíduo, mas da coletividade na história.

Quadro 7 – Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem – memória.

• Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

Fonte: Inep, 2009. Organização de dados da autora.

Outra discussão recorrente nos PCNEM e recuperada na Matriz do Novo Enem é a construção dos “lugares da memória” e sua influência na sociedade com o privilégio de certos grupos sociais, eventos e mesmo patrimônios constituídos como referência de uma memória, em detrimento de outros, que caem no esquecimento.

Quadro 8 – Convergências entre os PCNEM e a Matriz do Novo Enem – representações culturais no contexto histórico.

• Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.

H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Fonte: Inep, 2009. Organização de dados da autora.

Por fim, a produção cultural é tratada como competência a ser desenvolvida nos PCNEM e na Matriz do Novo Enem. Contudo, enquanto nos PCNEM ela é apresentada de maneira mais ampla, na Matriz essa competência é referida no que tange às fontes documentais e ao patrimônio cultural e artístico em diversas sociedades.

Não obstante, faz-se necessário elucubrar como essas matrizes, competências e habilidades e os Objetos de conhecimento relacionados à matriz de referência, são apresentados e cobrados nas provas do ENEM. Em conformidade com o problema e os objetivos gerais e específicos da pesquisa, ou seja, analisar os PCNEM e as PCN+, no que tange à disciplina História e cotejar com os conteúdos de História exigidos nas questões do ENEM a fim de verificar a integração entre as propostas, suas mudanças e permanências, e se as reformulações estão voltadas para as exigências do Novo ENEM

e das Universidades Federais, torna-se imprescindível analisar as questões relativas à disciplina de História, desde a sua primeira versão, em 1998, até 2011, seguindo o roteiro abaixo:

- a) Distribuição do número de questões reservadas à disciplina História ao longo das edições do exame.
- b) Distribuição do número de questões concernentes à História Geral, História do Brasil, História da América; além das de caráter teórico; as que exploram conteúdos relativos ao patrimônio histórico-cultural; e também as que comparam conteúdos ou períodos.
- c) Distribuição do número de questões por periodização (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea).
- d) Conteúdos históricos exigidos.
- e) Utilização de recursos como textos, imagens, tabelas etc.
- f) Competências e habilidades apresentadas nos PCN.
- g) Tipologia das questões

IV.2. O currículo avaliado: as questões de História do ENEM

A identificação das questões de História nas provas do ENEM não é uma tarefa simples, posto que não estão apontadas como questões estritamente voltadas para a disciplina; pelo contrário, articulam conhecimento histórico com elementos gerais das “humanidades”, de acordo com a proposta de áreas presente nos PCNEM. Desse modo, foram consideradas questões referentes à disciplina História as que mobilizavam conhecimentos históricos (informações ou conceitos) para a resolução do enunciado (CERRI, 2004). Essa distinção precisa ser feita porque muitas das questões envolvem temas históricos (o que pode ser interpretado como um esforço no sentido de praticar a interdisciplinaridade enunciada nos PCNEM), mas apenas na condição de pano de fundo, ou seja, seus enunciados não demandam conhecimento histórico para a resolução do que se pede, remetendo na verdade a conhecimentos de outras disciplinas, como a Matemática ou a Geografia. Por conseguinte, a tabela a seguir apresenta o número de questões relativas à disciplina História, desde a primeira edição, em 1998, até 2011,

sendo que a partir de 2009 houve a mudança no formato da prova, que passou a conter 45 questões de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”:

TABELA 1: nº de questões reservadas à disciplina

Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Nº de Questões	5	6	6	6	7	7	3	2	8	8	9	26	21	18

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Observa-se uma regularidade na distribuição de questões de História ao longo dos anos, chegando a representar aproximadamente 10% das questões da prova (mesmo após 2009), excetuando as edições de 2004 e 2005. Entretanto, essa proporção não se mostra quando as questões são analisadas de acordo com a divisão “História Geral, História do Brasil e História da América”, além de questões de caráter teórico; as que exploram conteúdos relativos ao patrimônio histórico-cultural; e também as que comparam conteúdos ou períodos:

TABELA 2: nº de questões concernentes à História Geral, História do Brasil e História da América

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
História Geral	2	6	5	4	1	1	2	1	3	2	5	9	6	4	51
Hist. América	1						1		1		2	2			7
Hist. do Brasil	2			1	3	2		1	4	4	2	10	13	13	55
Teórica				1	3	2									6
Comparação			1			2				1		5	2	1	12
Patrimônio										2					2

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Atenta-se para o fato de que conteúdos relacionados ao patrimônio histórico-cultural, apesar de apontados na Matriz de Referência, são preteridos, indo de encontro aos pressupostos dos PCNEM de debater sobre o conceito de preservação das obras humanas:

A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”. (BRASIL, 1999, p. 26-27)

As provas também prescindem de conteúdos de base mais teórica, como questões relacionadas às diversas concepções de tempo, tema bastante enfatizado nos PCNEM e ausente na Matriz de Referência.

Uma análise mais aprofundada das questões, cujos dados foram organizados em tabelas, sugere pistas a respeito das mudanças e permanências no que tange aos seus conteúdos, quais são mais privilegiados e os ausentes; e se estão em conformidade com os pressupostos dos PCNEM e da Matriz de Referência, que revela as exigências das universidades federais:

TABELA 3: n° de questões por periodização

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Antiga			1								2	2	1		6
Medieval		1		1					1		1			1	5
Moderna		1	2	1		1			1	1			1	2	10
Contemporânea	2	4	1	2			2	1	1	1	3	7	4	1	29
América	1								1		1	2			5
Colônia				1	1	2						3	2	3	12
Império	1				1		1		1	2	1	2	3	2	14
República	1				1			1	2	1	1	5	8	8	28
Teórica			1	1	4	2									8
Comparada			1			2			1	1		5	2	1	13
Patrimônio										2					2
Total	5	6	6	6	7	7	3	2	8	8	9	26	21	18	

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

A análise do conteúdo das questões, após a tabulação, permitiu identificar uma discrepância na distribuição tanto no número de questões por períodos, como por conteúdos.

Há o privilégio de conteúdos referentes a História Moderna e Contemporânea, em detrimento da História Antiga e Medieval, negligenciadas ao longo das diversas edições do ENEM. No que tange à História Moderna, há a seleção de conteúdos variados, mas que tendem para a ênfase no Renascimento, Absolutismo e Iluminismo:

1999

QUESTÃO 31:

(...) Depois de longas investigações, convenci-me por fim de que o Sol é uma estrela fixa rodeada de planetas que giram em volta dela e de que ela é o centro e a chama. Que, além dos planetas principais, há outros de segunda ordem que circulam primeiro como satélites em redor dos planetas principais e com estes em redor do Sol. (...) Não duvido de que os matemáticos sejam da minha opinião, se quiserem dar-se ao trabalho de tomar conhecimento, não superficialmente mas duma maneira aprofundada, das demonstrações que darei nesta obra. Se alguns homens ligeiros e ignorantes quiserem cometer contra mim o abuso de invocar alguns passos da Escritura (sagrada), a que torçam o sentido, desprezarei os seus ataques: as verdades matemáticas não devem ser julgadas senão por matemáticos.

(COPÉRNICO, N. De Revolutionibus orbium caelestium.)

Aqueles que se entregam à prática sem ciência são como o navegador que embarca em um navio sem leme nem bússola. Sempre a prática deve fundamentar-se em boa teoria. Antes de fazer de um caso uma regra geral, experimente-o duas ou três vezes e verifique se as experiências produzem os mesmos efeitos. Nenhuma investigação humana pode se considerar verdadeira ciência se não passa por demonstrações matemáticas.

(VINCI, Leonardo da. Carnets.)

O aspecto a ser ressaltado em ambos os textos para exemplificar o racionalismo moderno é

- A) a fé como guia das descobertas.
- B) o senso crítico para se chegar a Deus.
- C) a limitação da ciência pelos princípios bíblicos.
- D) a importância da experiência e da observação.**
- E) o princípio da autoridade e da tradição.

Nessas questões concernentes ao Renascimento, percebe-se uma continuidade no conteúdo, posto que ambas discorrem acerca de suas características, como o racionalismo e o naturalismo (estudo da natureza), ou seja, a valorização da razão humana como instrumento transformador da natureza, da sociedade e da política, e que também se estendeu para a arte. Atenta-se ainda para o uso de documentos escritos e textos acadêmicos, tendência predominante ao longo das diversas edições das provas, e enfatizada no novo formato, a partir de 2009.

2011

QUESTÃO 38:

Acompanhando a intenção da burguesia renascentista de ampliar seu domínio sobre a natureza e sobre o espaço geográfico, através da pesquisa científica e da invenção tecnológica, os cientistas também iriam se atirar nessa aventura, tentando conquistar a forma, o movimento, o espaço, a luz, a cor e mesmo a expressão e o sentimento.

(SEVCENKO, N. O Renascimento, Campinas, Unicamp, 1984).

O texto apresenta um espírito de época que afetou também a produção artística, marcada pela constante relação entre

- A) fé e misticismo.
- B) ciência e arte.**
- C) cultura e comércio.
- D) política e economia.
- E) astronomia e religião.

No caso da História Contemporânea, a seleção mostra-se patente, já que as questões tratam de conteúdos referentes à Guerra Fria, desdobramentos da Revolução Francesa, conflitos europeus no século XX e regimes totalitários. Conteúdos como “A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa e Revolução Cubana”, apesar de constarem nos objetos de conhecimento do ENEM, estão ausentes na prova.

As questões a seguir, sobre Guerra Fria, tratam sobre a divisão dos blocos oriental e ocidental, suas características e implicações políticas à Europa. A questão de 1999 sobre a Guerra Fria tem como base um texto que apresenta informações a respeito do contexto histórico – derrubada do Muro de Berlim, reunificação das Alemanhas, libertação dos países da Cortina de Ferro e fim da União Soviética – que auxiliam o estudante a encontrar elementos para a sua resolução.

1999

QUESTÃO 13:

Em dezembro de 1998, um dos assuntos mais veiculados nos jornais era o que tratava da moeda única européia. Leia a notícia destacada abaixo.

O nascimento do Euro, a moeda única a ser adotada por onze países europeus a partir de 1º de janeiro, é possivelmente a mais importante realização deste continente nos últimos dez anos que assistiu à derrubada do Muro de Berlim, à reunificação das Alemanhas, à libertação dos países da Cortina de Ferro e ao fim da União Soviética. Enquanto todos esses eventos têm a ver com a desmontagem de estruturas do passado, o Euro é uma ousada aposta no futuro e uma prova da vitalidade da sociedade Européia. A “Euroland”, região abrangida por Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Irlanda, Itália, Luxemburgo e Portugal, tem um PIB (Produto Interno Bruto) equivalente a quase 80% do americano, 289 milhões de consumidores e responde por cerca de 20% do comércio internacional. Com este cacife, o Euro vai disputar com o dólar a condição de moeda hegemônica.

(Gazeta Mercantil, 30/12/1998)

A matéria refere-se à “desmontagem das estruturas do passado” que pode ser entendida como

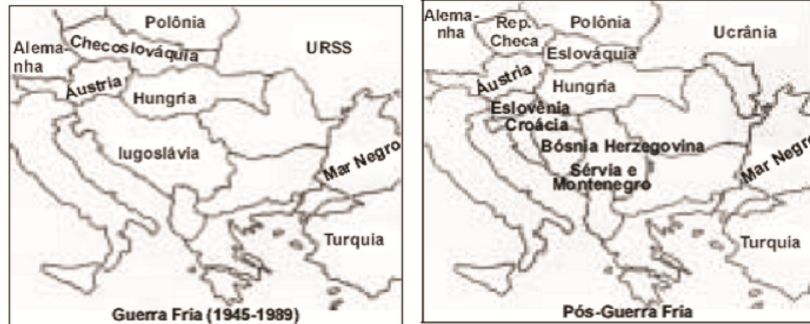
- a) o fim da Guerra Fria, período de inquietação mundial que dividiu o mundo em dois blocos ideológicos opostos.**
- b) a inserção de alguns países do Leste Europeu em organismos supranacionais, com o intuito de exercer o controle ideológico no mundo.
 - c) a crise do capitalismo, do liberalismo e da democracia levando à polarização ideológica da antiga URSS.
 - d) a confrontação dos modelos socialista e capitalista para deter o processo de unificação das duas Alemanhas.
 - e) a prosperidade das economias capitalista e socialista, com o conseqüente fim da Guerra Fria entre EUA e a URSS.

Já a questão de 2006, a partir de mapas, solicita ao aluno refletir sobre o processo de fragmentação da porção centro-sudeste da Europa, onde antigas e tradicionais comunidades nacionais e religiosas lutavam pela sua emancipação, caso da Ucrânia, desmembrada da URSS e as repúblicas saídas da antiga Iugoslávia.

2006

QUESTÃO 22:

Os mapas a seguir revelam como as fronteiras e suas representações gráficas são mutáveis.



Essas significativas mudanças nas fronteiras de países da Europa Oriental nas duas últimas décadas do século XX, direta ou indiretamente, resultaram

- a) do fortalecimento geopolítico da URSS e de seus países aliados, na ordem internacional.
- b) da crise do capitalismo na Europa, representada principalmente pela queda do muro de Berlim.
- c) da luta de antigas e tradicionais comunidades nacionais e religiosas oprimidas por Estados criados antes da Segunda Guerra Mundial.**
- d) do avanço do capitalismo e da ideologia neoliberal no mundo ocidental.
- e) da necessidade de alguns países subdesenvolvidos ampliarem seus territórios.

Na questão abaixo verifica-se uma mudança quanto ao conteúdo, posto que é exigido um conhecimento pontual sobre a Guerra Fria que não se encontra no texto: a expressão “Cortina de Ferro”, cunhada pelo ex-primeiro-ministro britânico Winston Churchill, excluindo o estudante que desconhecer esse termo.

2009

QUESTÃO 52:

Do ponto de vista geopolítico, a Guerra Fria dividiu a Europa em dois blocos. Essa divisão propiciou a formação de alianças antagônicas de caráter militar, como a OTAN, que aglutinava os países do bloco ocidental, e o Pacto de Varsóvia, que concentrava os do bloco oriental. É importante destacar que, na formação da OTAN, estão presentes, além dos países do oeste europeu, os EUA e o Canadá. Essa divisão histórica atingiu igualmente os âmbitos político e econômico que se refletia pela opção entre os modelos capitalista e socialista.

Essa divisão europeia ficou conhecida como

- A) Cortina de Ferro.**
- B) Muro de Berlim.
- C) União Europeia.
- D) Convenção de Ramsar.
- E) Conferência de Estocolmo.

Quanto às questões sobre Revolução Industrial, todas propõem ao estudante trabalhar conteúdos sobre as condições e alienação do trabalho, ora relacionando com a articulação do movimento operário, ou o desenvolvimento tecnológico que modifica as relações de trabalho (mas que não altera necessariamente as condições). Ademais, as questões demandam um conhecimento a respeito do tema, não sendo possível extrair a resposta ou elementos dela apenas com a leitura dos textos.

1999

QUESTÃO 49:

A Revolução Industrial ocorrida no final do século XVIII transformou as relações do homem com o trabalho. As máquinas mudaram as formas de trabalhar, e as fábricas concentraram-se em regiões próximas às matérias-primas e grandes portos, originando vastas concentrações humanas. Muitos dos operários vinham da área rural e cumpriam jornadas de trabalho de 12 a 14 horas, na maioria das vezes em condições adversas. A legislação trabalhista surgiu muito lentamente ao longo do século XIX e a diminuição da jornada de trabalho para oito horas diárias concretizou-se no início do século XX.

Pode-se afirmar que as conquistas no início deste século, decorrentes da legislação trabalhista, estão relacionadas com

- A) a expansão do capitalismo e a consolidação dos regimes monárquicos constitucionais.
- B) a expressiva diminuição da oferta de mão-de-obra, devido à demanda por trabalhadores especializados.
- C) a capacidade de mobilização dos trabalhadores em defesa dos seus interesses.**
- D) o crescimento do Estado ao mesmo tempo que diminuía a representação operária nos parlamentos.
- E) a vitória dos partidos comunistas nas eleições das principais capitais européias.

2001

QUESTÃO 4:

“... Um operário desenrola o arame, o outro o endireita, um terceiro corta, um quarto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer a cabeça do alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes; ...”

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações. Investigação sobre a sua Natureza e suas Causas. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.



Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1997.

Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1997.

A respeito do texto e do quadrinho são feitas as seguintes afirmações:

- I. Ambos retratam a intensa divisão do trabalho, à qual são submetidos os operários.
- II. O texto refere-se à produção informatizada e o quadrinho, à produção artesanal.
- III. Ambos contêm a idéia de que o produto da atividade industrial não depende do conhecimento de todo o processo por parte do operário.

Dentre essas afirmações, apenas

- a) I está correta.
- b) II está correta.
- c) III está correta.
- d) I e II estão corretas.
- e) I e III estão corretas.**

Contudo, apreende-se algumas mudanças que a questão de 2009 apresenta em relação às anteriores, conforme pode ser observado a seguir:

2009

QUESTÃO 67:

A prosperidade induzida pela emergência das máquinas de tear escondia uma acentuada perda de prestígio. Foi nessa idade de ouro que os artesãos, ou os tecelões temporários, passaram a ser denominados, de modo genérico, tecelões de teares manuais. Exceto em alguns ramos especializados, os velhos artesãos foram colocados lado a lado com novos imigrantes, enquanto pequenos fazendeiros-tecelões abandonaram suas pequenas propriedades para se concentrar na atividade de tecer. Reduzidos à completa dependência dos teares mecanizados ou dos fornecedores de matéria-prima, os tecelões ficaram expostos a sucessivas reduções dos rendimentos.

THOMPSON, E. P. *The making of the english working class*. Harmondsworth: Penguin Books, 1979 (adaptado).

Com a mudança tecnológica ocorrida durante a Revolução Industrial, a forma de trabalhar alterou-se porque

- A) a invenção do tear propiciou o surgimento de novas relações sociais.
- B) os tecelões mais hábeis prevaleceram sobre os inexperientes.
- C) os novos teares exigiam treinamento especializado para serem operados.
- D) os artesãos, no período anterior, combinavam a tecelagem com o cultivo de subsistência.**
- E) os trabalhadores não especializados se apropriaram dos lugares dos antigos artesãos nas

Há novamente a tendência de eleger textos acadêmicos como base para a questão (nesse caso, o texto de E. P. Thompson, *A formação da classe operária*), que trata da situação específica dos artesãos-tecelões e os pequenos produtores independentes de lã na Inglaterra, que, incapazes de concorrer com a nova produção industrial, foram obrigados a trabalhar nas indústrias têxteis. A questão é complexa, pois demanda do estudante uma capacidade de relacionar conhecimentos históricos sobre a Revolução Industrial e as informações sobre os artesãos que o texto apresenta. O gabarito oficial aponta a alternativa D como resposta correta (“Os artesãos, no período anterior, combinavam a tecelagem com o cultivo de subsistência”), porém, a formulação da alternativa A (“A invenção do tear propiciou o surgimento de novas relações sociais”) poderia induzir o examinando a assinalar essa resposta. Contudo, no texto de base para a questão consta que foram os teares *mecânicos* que propiciaram o surgimento de novas relações sociais. Destarte, além do domínio do conteúdo para responder à questão de forma correta, evitando assim a mera inferência, o examinando deveria apresentar uma leitura extremamente atenta do texto.

No entanto, o conteúdo Revolução Industrial está coerente com as proposições dos PCNEM e PCN+, visto que esses documentos demandam refletir a respeito das novas relações entre o homem e os recursos naturais introduzidas nesses período, além da constituição novas formas de relações de trabalho.

Os regimes totalitários também estão muito presentes no conteúdo cobrado de História Contemporânea e, neste particular, prevalecem os regimes relacionados à Segunda Guerra Mundial (Nazismo e Fascismo).

É possível perceber, contudo, algumas mudanças entre as edições da prova. A questão de 2008 diz respeito a uma questão pontual a respeito da política de Hitler, versando sobre a quebra do compromisso assumido por Hitler em 1938 e, assim, a resposta pode ser inferida a partir da leitura do texto de apoio, o qual relata a intenção de Hitler de apenas anexar à Alemanha a região dos Sudetos, o que foi posteriormente rompido com a inclusão do restante da Tchecoslováquia.

2008

QUESTÃO 60:

Em discurso proferido em 17 de março de 1939, o primeiro-ministro inglês à época, Neville Chamberlain, sustentou sua posição política: “Não necessito defender minhas visitas à Alemanha no outono passado, que alternativa existia? Nada do que pudéssemos ter feito, nada do que a França pudesse ter feito, ou mesmo a Rússia, teria salvado a Tchecoslováquia da destruição. Mas eu também tinha outro propósito ao ir até Munique. Era o de prosseguir com a política por vezes chamada de “apaziguamento europeu”, e Hitler repetiu o que já havia dito, ou seja, que os Sudetos, região de população alemã na Tchecoslováquia, eram a sua última ambição territorial na Europa, e que não queria incluir na Alemanha outros povos que não os alemães.”

Internet: www.johndclare.net (com adaptações)

Sabendo-se que o compromisso assumido por Hitler em 1938, mencionado no texto acima, foi rompido pelo líder alemão em 1939, infere-se que:

- a) Hitler ambicionava o controle de mais territórios na Europa, além da região dos Sudetos.
- b) a aliança entre a Inglaterra, a França e a Rússia poderia ter salvado a Tchecoslováquia.
- c) o rompimento desse compromisso inspirou a política de “apaziguamento europeu”.
- d) a política de Chamberlain de apaziguar o líder alemão era contrária à posição assumida pelas potências aliadas.
- e) a forma que Chamberlain escolheu para lidar com o problema dos Sudetos deu origem à destruição da Tchecoslováquia.

A partir de 2009 as questões abordam as características dos estados autoritários, em consonância com os objetos de conhecimento do Enem de 2009 (Anexo III). Na questão 51, de 2009, as informações para a sua resolução não se encontram no

enunciado e, portanto, requer do examinando conhecimentos sobre a organização da juventude nos regimes totalitários de direito, que era caracterizada pelo sectarismo e pela forma violenta e radical.

2009

QUESTÃO 51:

Os regimes totalitários da primeira metade do século XX apoiaram-se fortemente na mobilização da juventude em torno da defesa de ideias grandiosas para o futuro da nação. Nesses projetos, os jovens deveriam entender que só havia uma pessoa digna de ser amada e obedecida, que era o líder. Tais movimentos sociais juvenis contribuíram para a implantação e a sustentação do nazismo, na Alemanha, e do fascismo, na Itália, Espanha e Portugal.

A atuação desses movimentos juvenis caracterizava-se

- A) pelo sectarismo e pela forma violenta e radical com que enfrentavam os opositores ao regime.
- B) pelas propostas de conscientização da população acerca dos seus direitos como cidadãos.
- C) pela promoção de um modo de vida saudável, que mostrava os jovens como exemplos a seguir.
- D) pelo diálogo, ao organizar debates que opunham jovens idealistas e velhas lideranças conservadoras.
- E) pelos métodos políticos populistas e pela organização de comícios multitudinários.

A resolução da questão 30 de 2011 também demanda do estudante conhecimentos a respeito do fascismo, o qual caracterizou-se por ser um governo totalitário, fundado no unipartidarismo e no carisma de um único líder, Benito Mussolini, pois a partir de uma característica mencionada no texto de apoio (obediência associada ao poder carismático), solicita-se ao aluno identificar em qual momento histórico essa característica está presente.

2001

QUESTÃO 30:

Os três tipos de poder representam três diversos tipos de motivações: no poder tradicional, o motivo da obediência é a crença na sacralidade da pessoa do soberano; no poder racional, o motivo da obediência deriva da crença na racionalidade do comportamento conforme a lei; no poder carismático, deriva da crença nos dotes extraordinários do chefe.

(BOBBIO, N. Estado, Governo, Sociedade:
para uma teoria geral da política. São Paulo:
Paz e Terra. 1999 (adaptado))

O texto apresenta três tipos de poder que podem ser identificados em momentos históricos distintos. Identifique o período em que a obediência esteve associada predominantemente ao poder carismático:

- a) República Federalista Norte-Americana.
- b) República Fascista Italiana no século XX.**
- c) Monarquia Teocrática do Egito Antigo.
- d) Monarquia Absoluta Francesa no século XVII.
- e) Monarquia Constitucional Brasileira no século XIX.

Já com relação à História do Brasil, enfatizam-se os conteúdos relativos à História do Império e da República. No que tange aos conteúdos de História do Brasil Colonial, questões que versam sobre o contato entre indígenas e europeus são uma constante, de acordo com o objeto de conhecimento do ENEM “A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial”. Contudo, outros temas que antes de 2009 estavam presentes, como a Invasão Holandesa, desapareceram da prova.

O contato entre indígenas e europeus é alvo de incessantes discussões na historiografia, principalmente no tocante à denominação desse contato. A palavra descobrimento é bastante questionada, pois pressupõe como protagonistas os europeus, ignorando os indígenas. O historiador mexicano Miguel León Portilla sugere que 12 de outubro de 1492 devia ser lembrado como data do encontro de dois mundos, o hemisfério Ocidental e o hemisfério Oriental, o mundo das Américas e o mundo da Europa, Ásia e África. Já outros historiadores discordam: preferem dizer que o dia da chegada de Colombo foi o dia da invasão da América pelo europeu. Afirmam que, em virtude da violência do contato entre europeus e nativos, só nos primeiros cinquenta anos após a chegada de Colombo morreu mais da metade dos 88 milhões de nativos que o continente americano possuía ao final do século XV.

Além disso, no contato com a diversidade dos povos americanos, o olhar europeu procurava integrá-los ao seu repertório cultural, realizando comparações com a sociedade e cultural europeia. A nudez, as práticas sexuais, a organização comunitária e os costumes dos indígenas eram “enquadrados” e catalogados sob rótulos já conhecidos pelos conquistadores.

As questões do ENEM incorporam essas discussões historiográficas, apresentando textos e solicitando do examinando o domínio desse conteúdo. A questão 58, de 2002 discorre a respeito da comparação realizada por Montaigne entre as guerras das sociedades Tupinambá e as guerras de religião dos franceses. A resposta correta, contudo, resulta prioritariamente da interpretação do texto apresentado, o qual enfatiza a ideia de relativismo cultural, em que a diferença de costumes não constitui um critério válido para julgar as diferentes sociedades.

2002

QUESTÃO 58:

Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) compara, nos trechos, as guerras das sociedades Tupinambá com as chamadas “guerras de religião” dos franceses que, na segunda metade do século XVI, opunham católicos e protestantes.

“(…) não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. (...) Não me parece excessivo julgar bárbaros tais atos de crueldade [o canibalismo], mas que o fato de condenar tais defeitos não nos leve à cegueira acerca dos nossos. Estimo que é mais bárbaro comer um homem vivo do que o comer depois de morto; e é pior esquartejar um homem entre suplícios e tormentos e o queimar aos poucos, ou entregá-lo a cães e porcos, a pretexto de devoção e fé, como não somente o vemos ocorrer entre vizinhos nossos conterrâneos; e isso em verdade é bem mais grave do que assar e comer um homem previamente executado. (...) Podemos portanto qualificar esses povos como bárbaros em dando apenas ouvidos à inteligência, mas nunca se compararmos a nós mesmos, que os excedemos em toda sorte de barbaridades.”

(MONTAIGNE, Michel Eyquem de, Ensaaios,
São Paulo: Nova Cultural, 1984).

De acordo com o texto, pode-se afirmar que, para Montaigne,

- a) a idéia de relativismo cultural baseia-se na hipótese da origem única do gênero humano e da sua religião.
- b) a diferenças de costumes não constitui um critério válido para julgar as diferentes sociedades.**
- c) os indígenas são mais bárbaros do que os europeus, pois não conhecem a virtude cristã da piedade.
- d) a barbárie é um comportamento social que pressupõe a ausência de uma cultura civilizada e racional.
- e) a ingenuidade dos indígenas equivale à racionalidade dos europeus, o que explica que os seus costumes são similares.

A questão 20 da edição de 2010, por sua vez, solicita ao examinando, a partir da interpretação da letra da música “Chegança”, identificar nela uma crítica ao mito do encontro entre portugueses e indígenas, que requer um conhecimento acerca das diversas interpretações sobre o contato entre europeus e indígenas.

2010

QUESTÃO 20:

Chegança

Sou Pataxó,
Sou Xavante e Carriri,
Ianomâmi, sou Tupi
Guarani, sou Carajá.
Sou Pancaruru,
Carijó, Tupinajé,
Sou Potiguar, sou Caeté,
Ful-ni-ô, Tupinambá
Eu atraquei num porto muito seguro,
Céu azul, paz e ar puro...
Botei as pernas pro ar.
Logo sonhei que estava no paraíso,
Onde nem era preciso dormir para sonhar.
Mas de repente me acordei com a surpresa:
Uma esquadra portuguesa veio na praia atracar.
Da grande-nau
Um branco de barba escura,
Vestindo uma armadura me apontou pra me pegar.
E assustado dei um pulo da rede,
Presenti a fome, a sede,
Eu pensei: “vão me acabar”.
Levantei-me de Borduna já na mão.
Aí, senti no coração,
O Brasil vai começar.

NÓBREGA, A.; FREIRE, W.

CD Pernambuco falando para o mundo, 1998.

A letra da canção apresenta um tema recorrente na história da colonização brasileira, as relações de poder entre portugueses e povos nativos, e representa uma crítica à ideia presente no chamado mito

- a) da democracia racial, originado das relações cordiais estabelecidas entre portugueses e nativos no período anterior ao início da colonização brasileira.
- b) da cordialidade brasileira, advinda da forma como os povos nativos se associaram economicamente aos portugueses, participando dos negócios coloniais açucareiros.
- c) do brasileiro receptivo, oriundo da facilidade com que os nativos brasileiros aceitaram as regras impostas pelo colonizador, o que garantiu o sucesso da colonização.
- d) da natural miscigenação, resultante da forma como a metrópole incentivou a união entre colonos, ex-escravos e nativas para acelerar o povoamento da colônia.
- e) do encontro, que identifica a colonização portuguesa como pacífica em função das relações de troca estabelecidas nos primeiros contatos entre portugueses e nativos.**

A questão 28, do mesmo ano, segue a mesma tendência, visto que, a partir de um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha, leva o estudante a refletir sobre a postura etnocêntrica do europeu diante das características físicas e práticas culturais dos nativos.

2010

QUESTÃO 28:

Dali avistamos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito. Eram pardos, todos nus. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beijos de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros. Os cabelos seus são corredios.

(CAMINHA, P. V. Carta. RIBEIRO, D. et al. Viagem pela história do Brasil: documentos).

O texto é parte da famosa Carta de Pero Vaz de Caminha, documento fundamental para a formação da identidade brasileira. Tratando da relação que, desde esse primeiro contato, se estabeleceu entre portugueses e indígenas, esse trecho da carta revela a

- A) preocupação em garantir a integridade do colonizador diante da resistência dos índios à ocupação da terra.
- B) postura etnocêntrica do europeu diante das características físicas e práticas culturais do indígena.**
- C) orientação da política da Coroa Portuguesa quanto à utilização dos nativos como mão de obra para colonizar a nova terra.
- D) oposição de interesses entre portugueses e índios, que dificultava o trabalho catequético e exigia amplos recursos para a defesa da posse da nova terra.
- E) abundância da terra descoberta, o que possibilitou a sua incorporação aos interesses mercantis portugueses, por meio da exploração econômica dos índios.

Já a questão 31 de 2011, demanda ao estudante sobretudo a interpretação do texto de Jean de Léry sobre as diferenças entre as culturas indígena e europeia na destinação por elas dada ao pau-brasil: lenha, para os indígenas; produto comercializável, para os europeus.

2011

QUESTÃO 31:

Em geral, os nossos tupinambás ficam bem admirados ao ver os franceses e os outros dos países longínquos terem tanto trabalho para buscar o seu arbotã, isto é, pau-brasil. Houve uma vez um ancião da tribo que me fez esta pergunta: "Por que vindes vós outros, mairs e perós (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?"

LÉRY, J. Viagem à Terra do Brasil. In: FERNANDES, F. Mudanças Sociais no Brasil. São Paulo: Difel, 1974.

O viajante francês Jean de Léry (1534-1611) reproduz um diálogo travado, em 1557, com um ancião tupinambá, o qual demonstra uma diferença entre a sociedade europeia e a indígena no sentido

- A) do destino dado ao produto do trabalho nos seus sistemas culturais.**
- B) da preocupação com a preservação dos recursos ambientais.
- C) do interesse de ambas em uma exploração comercial mais lucrativa do pau-brasil.
- D) da curiosidade, reverência e abertura cultural recíprocas.
- E) da preocupação com o armazenamento de madeira para os períodos de inverno.

Quanto aos conteúdos de Brasil Império, questões sobre escravidão, principalmente seus aspectos sociais, são uma permanência forte; porém, os temas relacionados à independência do Brasil e Primeiro Reinado foram retirados do ENEM.

No que tange às questões sobre escravidão, é possível perceber que, em 2007, as informações para a sua resolução poderiam ser retiradas a partir da linha do tempo. Em 2008, entretanto, a questão numa obra de Debret, que pode ser considerada uma tentativa de interdisciplinaridade, posto que ela exigia conhecimentos relativos à Arte e suas técnicas, além da análise da imagem.

2007

QUESTÃO 18:

ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA



Considerando a linha do tempo acima e o processo de abolição da escravatura no Brasil, assinale a opção correta.

- a) O processo abolicionista foi rápido porque recebeu a adesão de todas as correntes políticas do país.
- b) O primeiro passo para a abolição da escravatura foi a proibição do uso dos serviços das crianças nascidas em cativeiro.
- c) Antes que a compra de escravos no exterior fosse proibida, decidiu-se pela libertação dos cativos mais velhos.
- d) Assinada pela princesa Isabel, a Lei Áurea concluiu o processo abolicionista, tornando ilegal a escravidão no Brasil.**
- e) Ao abolir o tráfico negreiro, a Lei Eusébio de Queirós bloqueou a formulação de novas leis antiescravidão no Brasil.

2008

QUESTÃO 38:



Jean-Baptiste Debret. Entrudo, 1834.

Na obra Entrudo, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), apresentada acima,

- a) registram-se cenas da vida íntima dos senhores de engenho e suas relações com os escravos.
- b) identifica-se a presença de traços marcantes do movimento artístico denominado Cubismo.
- c) identificam-se, nas fisionomias, sentimentos de angústia e inquietações que revelam as relações conflituosas entre senhores e escravos.
- d) observa-se a composição harmoniosa e destacam-se as imagens que representam figuras humanas.**
- e) constata-se que o artista utilizava a técnica do óleo sobre tela, com pinceladas breves e manchas, sem delinear as figuras ou as fisionomias.

Há uma mudança, não obstante, no conteúdo cobrado em 2010: a questão exigia conhecimentos específicos sobre os escravos de aluguel.

2010

QUESTÃO 19:



DEBRET, J. B.; SOUZA, L. M. (Org.). História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa, v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

A imagem retrata uma cena da vida cotidiana dos escravos urbanos no início do século XIX. Lembrando que as atividades desempenhadas por esses trabalhadores eram diversas, os escravos de aluguel representados na pintura

- A) vendiam a produção da lavoura cafeeira para os moradores das cidades.
- B) trabalhavam nas casas de seus senhores e acompanhavam as donzelas na rua.
- C) realizavam trabalhos temporários em troca de pagamento para os seus senhores.**
- D) eram autônomos, sendo contratados por outros senhores para realizarem atividades comerciais.
- E) aguardavam a sua própria venda após desembarcarem no porto.

Apreende-se a mesma tendência na edição de 2011, pois exige do estudante um conhecimento pontual, concentrando-se em uma peça do vestuário (os sapatos). Ademais, a forma como ela foi redigida pode implicar certa confusão, posto que o termo “vestuário” induz uma interpretação mais abrangente.

2011

QUESTÃO 29:



Foto de Militão, São Paulo, 1879. ALENCASTRO, L. F. (org.). História da vida privada no Brasil. Império a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

Que aspecto histórico da escravidão no Brasil do séc. XIX pode ser identificado a partir da análise do vestuário do casal retratado acima?

- a) O uso de trajes simples indica a rápida incorporação dos ex-escravos ao mundo do trabalho urbano.
- b) A presença de acessórios como chapéu e sombrinha aponta para a manutenção de elementos culturais de origem africana.
- c) O uso de sapatos é um importante elemento de diferenciação social entre negros libertos ou em melhores condições na ordem escravocrata.**
- d) A utilização do paletó e do vestido demonstra a tentativa de assimilação de um estilo europeu como forma de distinção em relação aos brasileiros.
- e) A adoção de roupas próprias para o trabalho doméstico tinha como finalidade demarcar as fronteiras da exclusão social naquele contexto.

A História do Brasil República, não obstante, foi, sem dúvida, a mais cobrada no ENEM, destacando-se questões sobre Era Vargas (tanto Estado Novo como a presidência), e o Regime Militar, conteúdos que perpassam as diversas edições da prova. As mudanças no conteúdo a partir de 2009 estão relacionadas com o aparecimento de questões sobre a Primeira República, especificamente o Coronelismo e

revoltas como a da Chibata e a da Vacina, e também o período após a Ditadura Militar, como o movimento Diretas Já e a Constituição de 1988.

A respeito das questões sobre o governo de Getúlio Vargas, é possível perceber que tanto no ano de 1998 como no ano de 2007, a resolução baseia-se na leitura de textos de comparação de opiniões sobre a figura contraditória de Vargas.

1998

A figura de Getúlio Vargas, como personagem histórica, é bastante polêmica, devido à complexidade e à magnitude de suas ações como presidente do Brasil durante um longo período de quinze anos (1930-1945). Foram anos de grandes e importantes mudanças para o país e para o mundo. Pode-se perceber o destaque dado a Getúlio Vargas pelo simples fato de este período ser conhecido no Brasil como a “Era Vargas”. Entretanto, Vargas não é visto de forma favorável por todos. Se muitos o consideram como um fervoroso nacionalista, um progressista ativo e o “Pai dos Pobres”, existem outros tantos que o definem como ditador oportunista, um intervencionista e amigo das elites. Considerando as colocações apresentadas, responda à questão seguinte, assinalando a alternativa correta:

- 40 Provavelmente você percebeu que as duas opiniões sobre Vargas são opostas, defendendo valores praticamente antagônicos. As diferentes interpretações do papel de uma personalidade histórica podem ser explicadas, conforme uma das opções a seguir. Assinale-a.
- a) Um dos grupos está totalmente errado, uma vez que a permanência no poder depende de idéias coerentes e de uma política contínua.
 - b) O grupo que acusa Vargas de ser ditador está totalmente errado. Ele nunca teve uma orientação ideológica favorável aos regimes politicamente fechados e só tomou medidas duras forçado pelas circunstâncias.
 - c) Os dois grupos estão certos. Cada um mostra Vargas da forma que serve melhor aos seus interesses, pois ele foi um governante apático e fraco - um verdadeiro marionete nas mãos das elites da época.
 - d) O grupo que defende Vargas como um autêntico nacionalista está totalmente enganado. Poucas medidas nacionalizantes foram tomadas para iludir os brasileiros, devido à política populista do varguismo, e ele fazia tudo para agradar aos grupos estrangeiros.
 - e) Os dois grupos estão errados, por assumirem características parciais, e às vezes conjunturais, como sendo posturas definitivas e absolutas.**

2007

QUESTÃO 20:

São Paulo, 18 de agosto de 1929.

Carlos [Drummond de Andrade],

Achei graça e gozei com o seu entusiasmo pela candidatura Getúlio Vargas - João Pessoa. É. Mas veja como estamos... trocados. Esse entusiasmo devia ser meu e sou eu que conservo o ceticismo que deveria ser de você. (...). Eu... eu contemplo numa torcida apenas simpática a candidatura Getúlio Vargas, que antes desejava tanto. Mas pra mim, presentemente, essa candidatura (única aceitável, está claro) fica manchada por essas pazes fragílimas de governistas mineiros, gaúchos, paraibanos (...), com democráticos paulistas (que pararam de atacar o Bernardes) e oposicionistas cariocas e gaúchos. Tudo isso não me entristece. Continuo reconhecendo a existência de males necessários, porém me afasta do meu país e da candidatura Getúlio Vargas. Repito: única aceitável.

Mário [de Andrade]

(Renato Lemos. Bem traçadas linhas: a história do Brasil em cartas pessoais. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2004, p. 305).

Acerca da crise política ocorrida em fins da Primeira República, a carta do paulista Mário de Andrade ao mineiro Carlos Drummond de Andrade revela

a) a simpatia de Drummond pela candidatura Vargas e o desencanto de Mário de Andrade com as composições políticas sustentadas por Vargas.

- b) a veneração de Drummond e Mário de Andrade ao gaúcho Getúlio Vargas, que se aliou à oligarquia cafeeira de São Paulo.
- c) a concordância entre Mário de Andrade e Drummond quanto ao caráter inovador de Vargas, que fez uma ampla aliança para derrotar a oligarquia mineira.
- d) a discordância entre Mário de Andrade e Drummond sobre a importância da aliança entre Vargas e o paulista Júlio Prestes nas eleições presidenciais.
- e) o otimismo de Mário de Andrade em relação a Getúlio Vargas, que se recusara a fazer alianças políticas para vencer as eleições.

Em 2009, por sua vez, há a visível cobrança de conteúdo sobre o populismo e o programa “Hora do Brasil”, em que há o esforço para ressaltar a imagem de Vargas como o “pai dos pobres”.

2009

QUESTÃO 62:

A partir de 1942 e estendendo-se até o final do Estado Novo, o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio de Getúlio Vargas falou aos ouvintes da Rádio Nacional semanalmente, por dez minutos, no programa “Hora do Brasil”. O objetivo declarado do governo era esclarecer os trabalhadores acerca das inovações na legislação de proteção ao trabalho.

GOMES, A. C. A invenção do trabalhismo.
Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice. São Paulo:
Revista dos Tribunais, 1988 (adaptado).

Os programas “Hora do Brasil” contribuíram para

- A) conscientizar os trabalhadores de que os direitos sociais foram conquistados por seu esforço, após anos de lutas sindicais.
- B) promover a autonomia dos grupos sociais, por meio de uma linguagem simples e de fácil entendimento.
- C) estimular os movimentos grevistas, que reivindicavam um aprofundamento dos direitos trabalhistas.
- D) consolidar a imagem de Vargas como um governante protetor das massas.**
- E) aumentar os grupos de discussão política dos trabalhadores, estimulados pelas palavras do ministro.

Essa disposição é reforçada em 2010, em que o examinando necessita saber o conteúdo sobre o contexto político dos anos 1930 para a resolução da questão.

2010

QUESTÃO 36:

Os generais abaixo-assinados, de pleno acordo com o Ministro da Guerra, declaram-se dispostos a promover uma ação enérgica junto ao governo no sentido de contrapor medidas decisivas aos planos comunistas e seus pregadores e adeptos, independentemente da esfera social a que pertençam. Assim procedem no exclusivo propósito de salvarem o Brasil e suas instituições políticas e sociais da hecatombe que se mostra prestes a explodir.

Ata de reunião no Ministério da Guerra,
28/09/1937. BONAVIDES, P.; AMARAL.
R.Textos políticos da história do Brasil, v. 5.
Brasília: Senado Federal, 2002 (adaptado).

Levando em conta o contexto político-institucional dos anos 1930 no Brasil, pode-se considerar o texto como uma tentativa de justificar a ação militar que iria

- a) debelar a chamada Intentona Comunista, acabando com a possibilidade da tomada do poder pelo PCB.
- b) reprimir a Aliança Nacional Libertadora, fechando todos os seus núcleos e prendendo os seus líderes.
- c) desafiar a Ação Integralista Brasileira, afastando o perigo de uma guinada autoritária para o fascismo.
- d) instituir a ditadura do Estado Novo, cancelando as eleições de 1938 e reescrevendo a Constituição do país.**
- e) combater a Revolução Constitucionalista, evitando que os fazendeiros paulistas retomassem o poder perdido em 1930.

Por fim, a questão de 2011 é mais complexa, pois requer do estudante a reflexão sobre a memória constituída sobre a Revolução de 1930, que, para os seus defensores, era vista como uma nova ordem política e modernizadora, rompendo assim com a república dos coronéis. Por fim, observa-se a tendência de eleger textos acadêmicos como base para as questões a partir de 2009.

2011

QUESTÃO 26:

É difícil encontrar um texto sobre a Proclamação da República no Brasil que não cite a afirmação de Aristides Lobo, no Diário Popular de São Paulo, de que “o povo assistiu àquilo bestializado”. Essa versão foi relida pelos enaltecedores da Revolução de 1930, que não descuidaram da forma republicana, mas realçaram a exclusão social, o militarismo e o estrangeirismo da fórmula implantada em 1889, isto porque o Brasil brasileiro teria nascido em 1930.

(MELLO, M. T. C. A república consentida: cultura democrática e científica no final do Império. Rio de Janeiro: FGV, 2007 (adaptado).

O texto defende que a consolidação de uma determinada memória sobre a Proclamação da República no Brasil teve, na Revolução de 1930, um de seus momentos mais importantes. Os defensores da Revolução de 1930 procuraram construir uma visão negativa para os eventos de 1889, porque esta era uma maneira de

- a) valorizar as propostas políticas democráticas e liberais vitoriosas.
- b) resgatar simbolicamente as figuras políticas ligadas à Monarquia.
- c) criticar a política educacional adotada durante a República Velha.
- d) legitimar a ordem política inaugurada com a chegada desse grupo ao poder.**
- e) destacar a ampla participação popular obtida no processo da Proclamação

A História da América, por sua vez, foi a mais relegada, sendo tratada ao longo das diversas edições da prova, a partir da sua relação com a Europa por meio da colonização. Os objetos de conhecimento “A Conquista da América”, “História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira”, “As lutas pela conquista da independência política das colônias da América”, “Ditaduras políticas na América Latina” não são abordados nas questões em nenhum momento. A ausência desses conteúdos relacionados à História Política podem indicar uma despolitização do conteúdo das questões, principalmente no que diz respeito a demandar do examinando a inserção do Brasil num contexto histórico e político mais amplo, relacionando-o com o outros eventos do continente americano.

Outro aspecto importante a ser discutido é que questões acerca de conceitos históricos como tempo, presentes em edições anteriores a 2009 e muito enfatizados nos PCNEM e PCN+, desapareceram por completo da prova, não sendo mencionados nem nas habilidades e nem nos objetos de conhecimento do Novo Enem.

2010

QUESTÃO 17:

Os quatro calendários apresentados abaixo mostram a variedade na contagem do tempo em diversas sociedades.

<p>1º DE JANEIRO DE 2000</p> <p> OCIDENTAL (Gregoriano)</p> <p>Baseado no ciclo solar, tem como referência o nascimento de cristo</p>	<p>24 DE RAMADA DE 1378</p> <p> ISLÂMICO</p> <p>A base é a Lua, inicia-se com a fuga de Maomé de Meca, em 622 d.C.</p>	<p>23 DE TEVET DE 5760</p> <p> JUDAICO</p> <p>Calendário lunar, parte da criação do mundo conforme a Bíblia.</p>	<p>7º DIA DO 12 MÊS DO ANO DO COELHO</p> <p> CHINÊS</p> <p>Referência lunar. Iniciado em 2697 a.C., ano patriarca chinês Huangtl.</p>
--	---	---	--

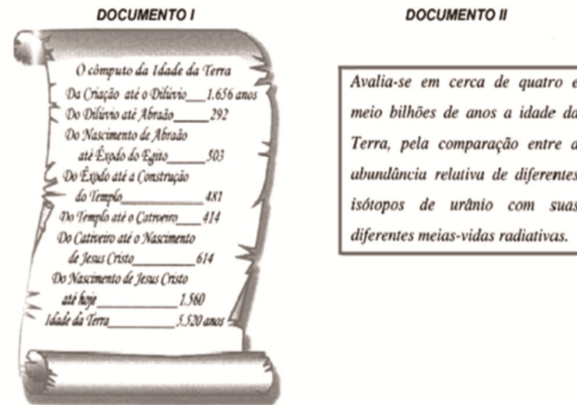
Fonte: Adaptado de *Época*, nº 55, 7 de junho de 1999

Com base nas informações apresentadas, pode-se afirmar que:

- (A) o final do milênio, 1999/2000, é um fator comum às diferentes culturas e tradições.
- (B) embora o calendário cristão seja hoje adotado em âmbito internacional, cada cultura registra seus eventos marcantes em calendário próprio.**
- (C) o calendário cristão foi adotado universalmente porque, sendo solar, é mais preciso que os demais.
- (D) a religião não foi determinante na definição dos calendários.
- (E) o calendário cristão tornou-se dominante por sua antiguidade.

2003

QUESTÃO 47:



Considerando os dois documentos, podemos afirmar que a natureza do pensamento que permite a datação da Terra é de natureza

- a) científica no primeiro e mágica no segundo.
- b) social no primeiro e política no segundo.
- c) religiosa no primeiro e científica no segundo.**
- d) religiosa no primeiro e econômica no segundo.
- e) matemática no primeiro e algébrica no segundo.

As questões do ENEM relacionadas ao tempo tratam este conceito levando em consideração a sua complexidade, conforme apregoa os PCNEM, ultrapassando assim sua apreensão a partir das vivências pessoais, psicológicas ou fisiológicas, mas também como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços. A partir da cultura nascem concepções de tempo tão diferenciadas como o tempo mítico, escatológico, cíclico, cronológico, noções sociais criadas pelo homem para representar as temporalidades naturais, expressas nos tempos geológico e astronômico. Mesmo o tempo natural reveste-se de um caráter cultural, quando apropriado pela Geologia e pela Astronomia, enquanto ciências socialmente criadas.

Contudo, observa-se a ausência de questões conceituais a respeito do tempo histórico, extremamente enfatizadas nos PCNEM e PCN+, cujas propostas é superar a cronologia linear, e introduzir os diferentes níveis e ritmos de durações temporais, com o tempo métrico – cronologia e periodizações – e tempo qualitativo – das durações, da sucessão (diacrônico) e simultaneidade (sincrônico), das mudanças e permanências.

Desse modo, apesar de apregoar-se que os PCNEM são norteadores da concepção do exame, ao prescindir de conteúdos conceituais enfatizados nesses documentos, percebe-se que eles não constituem clara referência para a elaboração das questões. Há, portanto, uma incoerência no discurso que expressa as convergências entre os objetivos de avaliação do ENEM e os objetivos formativos dos Parâmetros.

Pode-se afirmar, ademais, que as questões a respeito de Patrimônio histórico-cultural tem destino semelhante, apesar de constar nos objetos de conhecimento “Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil”.

Por fim, faz-se necessário discorrer a respeito da categoria “História Comparada”, presente na análise, a qual foi escolhida por se observar que muitas questões propõem um esforço de comparação entre temas, épocas e acontecimentos, muitas vezes comparando com a atualidade, o que pode ser considerado uma tentativa de compreender a História a partir de eixos temáticos. Essa tendência acentua-se a partir de 2009, não obstante, ainda é apresentada de forma confusa e pouco constante, sendo incipiente se for comparada com o restante das questões.

IV. 3. Tipologia das questões: o ENEM em formato de vestibular?

Outro aspecto mais técnico a ser analisado nas questões de História do ENEM, porém não menos relevantes, dizem respeito à tipologia das questões, ou seja, se os itens seguem algum tipo de padronização.

De acordo com o documento do INEP, *Guia de elaboração e revisão de itens* (MEC/INEP, 2010), a estrutura do item de múltipla escolha utilizado nos testes do INEP divide-se em três partes, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1. Partes constitutivas do item.

TEXTO-BASE
ENUNCIADO
ALTERNATIVAS

Fonte: *Guia de elaboração e revisão de itens* (MEC/INEP, 2010)

O texto-base motiva ou compõe a situação-problema a ser formulada no item a partir da utilização de um ou mais textos-base (textos verbais e não verbais, como imagens, figuras, tabelas, gráficos ou infográficos, esquemas, quadro e, experimentos, entre outros), que poderão ser de dois tipos: (i) formulados pelo próprio elaborador para o contexto do item e (ii) referenciados por publicações de apropriação pública.

Essa parte inicial do item deve apresentar as informações necessárias para a resolução da situação-problema proposta, suprimindo-se elementos de caráter meramente acessório, que possam conferir ambiguidade à interpretação da tarefa a ser realizada ou que demandem dispendioso tempo de leitura. Deve-se evitar a exigência de informações simplesmente decoradas, como fórmulas, datas, termos, nomes, enfim, detalhes que não avaliam a habilidade, mas privilegiam a memorização.

Já o enunciado constitui-se de uma ou mais orações e não deve apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base; ao contrário, deverá considerar exatamente a totalidade das informações previamente oferecidas. No enunciado, inclui-se uma instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada pelo participante do teste. Essa instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta.

No que tange às alternativas, elas dividem-se em gabarito e distratores. O gabarito indica, inquestionavelmente, a única alternativa correta que responde à situação-problema proposta, enquanto os distratores indicam as alternativas incorretas à resolução da situação-problema proposta.

Para a elaboração dos itens, o documento do INEP recomenda que se evite utilizar ou redigir texto-base, enunciado e alternativas que possam induzir o participante do teste ao erro (as chamadas “pegadinhas”). Ademais, na elaboração do enunciado deve-se evitar a utilização de termos como “falso”, “exceto”, “incorreto”, “não”, “errado”; termos absolutos como: “sempre”, “nunca”, “todo”, “totalmente”, “absolutamente”, “completamente”, “somente” etc.; e sentenças como: “Pode-se afirmar que”, “É correto afirmar que” etc.

Por fim, a pontuação das alternativas deve observar a seguinte regra:

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS			
FORMATO	REGRA	EXEMPLO	EXCEÇÃO
ALTERNATIVAS QUE COMPLEMENTAM A SENTENÇA DO ENUNCIADO	Iniciar a alternativa com minúscula e usar ponto final em cada uma	Palavra ou oração	Quando se tratar apenas de figura
ALTERNATIVAS QUE RESPONDEM A UMA INTERROGAÇÃO	Iniciar a alternativa com maiúscula e usar ponto final em cada uma	Palavra, oração, citação	Quando se tratar apenas de figura
ALTERNATIVAS QUE SÃO PRECEDIDAS POR DOIS PONTOS	Iniciar a alternativa com maiúscula e usar ponto final em cada uma	Palavra, oração, citação	Quando se tratar apenas de figura

Fonte: *Guia de elaboração e revisão de itens* (MEC/INEP, 2010)

Com base nas recomendações expressas no documento, as questões foram analisadas a fim de se apreender se há uma padronização dos itens, e como ela é observada ao longo das edições da prova. Desse modo, observou-se se as questões atendem claramente ao padrão “texto-base, enunciado, alternativas”, ou se há modificações, a partir das seguintes categorias de análise:

1) Item que apresenta uso estrito do padrão de elaboração de itens recomendado, exemplo:

2004

QUESTÃO 55:

Algumas transformações que antecederam a Revolução Francesa podem ser exemplificadas pela mudança de significado da palavra “restaurante”. Desde o final da Idade Média, a palavra restaurant designava caldos ricos, com carne de aves e de boi, legumes, raízes e ervas. Em 1765 surgiu, em Paris, um local onde se vendiam esses caldos, usados para restaurar as forças dos trabalhadores. Nos anos que precederam a Revolução, em 1789, multiplicaram-se diversos restaurateurs, que serviam pratos requintados, descritos em páginas emolduradas e servidos não mais em mesas coletivas e mal cuidadas, mas individuais e com toalhas limpas. Com a Revolução, cozinheiros da corte e da nobreza perderam seus padrões, refugiados no exterior ou guilhotinados, e abriram seus restaurantes por conta própria. Apenas em 1835, o Dicionário da Academia Francesa oficializou a utilização da palavra restaurante com o sentido atual.

A mudança do significado da palavra restaurante ilustra

- a) a ascensão das classes populares aos mesmos padrões de vida da burguesia e da nobreza.
- b) a apropriação e a transformação, pela burguesia, de hábitos populares e dos valores da nobreza.**
- c) a incorporação e a transformação, pela nobreza, dos ideais e da visão de mundo da burguesia.
- d) a consolidação das práticas coletivas e dos ideais revolucionários, cujas origens remontam à Idade Média.
- e) a institucionalização, pela nobreza, de práticas coletivas e de uma visão de mundo igualitária.

2) Texto-base fora do item:

2003

A SOCIEDADE GLOBAL

As pessoas se alimentam, se vestem, moram, se comunicam, se divertem, por meio de bens e serviços mundiais, utilizando mercadorias produzidas pelo capitalismo mundial, globalizado. Suponhamos que você vá com seus amigos comer Big Mac e tomar Coca-Cola no Mc Donald's.

Em seguida, assiste a um filme de Steven Spielberg e volta para casa num ônibus de marca Mercedes. Ao chegar em casa, liga seu aparelho de TV Philips para ver o videoclip de Michael Jackson e, em seguida, deve ouvir um CD do grupo Simply Red, gravado pela BMG Ariola Discos em seu equipamento AIWA. Veja quantas empresas transnacionais estiveram presentes nesse seu curto programa de algumas horas.

Adap. Praxedes et alli, 1997. O MERCOSUL. SP, Ed. Ática, 1997.

45

Com base no texto e em seus conhecimentos de Geografia e História, marque a resposta correta.

- A) O capitalismo globalizado está eliminando as particularidades culturais dos povos da terra.**
- B) A cultura, transmitida por empresas transnacionais, tornou-se um fenômeno criador das novas nações.
- C) A globalização do capitalismo neutralizou o surgimento de movimentos nacionalistas de forte cunho cultural e divisionista.
- D) O capitalismo globalizado atinge apenas a Europa e a América do Norte.
- E) Empresas transnacionais pertencem a países de uma mesma cultura.

3) Itens diferenciados em virtude da combinação de diversos textos-base:

2001

QUESTÃO 4:

“... Um operário desenrola o arame, o outro o endireita, um terceiro corta, um quarto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer a cabeça do alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes; ...”

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações. Investigação sobre a sua Natureza e suas Causas. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.



Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1997.

Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1997.

A respeito do texto e do quadrinho são feitas as seguintes afirmações:

- I. Ambos retratam a intensa divisão do trabalho, à qual são submetidos os operários.
- II. O texto refere-se à produção informatizada e o quadrinho, à produção artesanal.
- III. Ambos contêm a idéia de que o produto da atividade industrial não depende do conhecimento de todo o processo por parte do operário.

Dentre estas afirmações, apenas

- a) I está correta.
- b) II está correta.
- c) III está correta.
- d) I e II estão corretas.
- e) I e III estão corretas.**

4) Combinação do texto-base e do enunciado na própria questão:

2004

QUESTÃO 3

Os Jogos Olímpicos tiveram início na Grécia, em 776 a.C., para celebrar uma declaração de paz. Na sociedade contemporânea, embora mantenham como ideal o conagraçamento entre os povos, os Jogos Olímpicos têm sido palco de manifestações de conflitos políticos. Dentre os acontecimentos apresentados adiante, o único que evoca um conflito armado e sugere sua superação, reafirmando o ideal olímpico, ocorreu

a) em 1980, em Moscou, quando os norte-americanos deixaram de comparecer aos Jogos Olímpicos.

b) em 1964, em Tóquio, quando um atleta nascido em Hiroshima foi escolhido para carregar a tocha olímpica.

c) em 1956, em Melbourne, quando a China abandonou os Jogos porque a representação de Formosa também havia sido convidada para participar.

d) em 1948, em Londres, quando os alemães e os japoneses não foram convidados a participar.

e) em 1936, em Berlim, quando Hitler abandonou o estádio ao serem anunciadas as vitórias do universitário negro, Jesse Owens, que recebeu quatro medalhas.

Os resultados da análise foram tabulados de modo a ficar visível a distribuição dos tipos de itens.

TABELA 4: distribuição dos tipos de itens

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
1		6	3	6	3	6	2	1	6	7	8	26	21	18
2	5		2		2									
3			1	1	1	1		1	2		1			
4							1				1			

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Legenda:

- 1) Item que apresenta uso estrito do padrão de elaboração de itens recomendado.
- 2) Texto-base fora do item.
- 3) Itens diferenciados em virtude da combinação de diversos textos-base.
- 4) Combinação do texto-base e do enunciado na própria questão.

Na edição de 1998 há a predominância de itens em que o texto-base encontra-se fora da própria questão, sendo assim utilizado para mais de uma questão. Esse formato de questão desaparece por completo a partir de 2009:

1998

A SOCIEDADE GLOBAL

As pessoas se alimentam, se vestem, moram, se comunicam, se divertem, por meio de bens e serviços mundiais, utilizando mercadorias produzidas pelo capitalismo mundial, globalizado. Suponhamos que você vá com seus amigos comer Big Mac e tomar Coca-Cola no Mc Donald's.

Em seguida, assiste a um filme de Steven Spielberg e volta para casa num ônibus de marca Mercedes. Ao chegar em casa, liga seu aparelho de TV Philips para ver o videoclip de Michael Jackson e, em seguida, deve ouvir um CD do grupo Simply Red, gravado pela BMG Ariola Discos em seu equipamento AIWA. Veja quantas empresas transnacionais estiveram presentes nesse seu curto programa de algumas horas.

Adap. Praxedes et alli, 1997. O MERCOSUL. SP, Ed. Ática, 1997.

- 45 Com base no texto e em seus conhecimentos de Geografia e História, marque a resposta correta.

A) O capitalismo globalizado está eliminando as particularidades culturais dos povos da terra.

- B) A cultura, transmitida por empresas transnacionais, tornou-se um fenômeno criador das novas nações.
C) A globalização do capitalismo neutralizou o surgimento de movimentos nacionalistas de forte cunho cultural e divisionista.
D) O capitalismo globalizado atinge apenas a Europa e a América do Norte.
E) Empresas transnacionais pertencem a países de uma mesma cultura.

- 46 A leitura do texto ajuda você a compreender que:

- I. a globalização é um processo ideal para garantir o acesso a bens e serviços para toda a população.
II. a globalização é um fenômeno econômico e, ao mesmo tempo, cultural.
III. a globalização favorece a manutenção da diversidade de costumes.
IV. filmes, programas de TV e música são mercadorias como quaisquer outras.
V. as sedes das empresas transnacionais mencionadas são os EUA, Europa Ocidental e Japão.

Destas afirmativas estão corretas:

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

Em 2000 é possível observar uma diversificação na tipologia das questões, tendência observável de forma não regular durante os anos, porém, evidente em 2000,

2002 e 2004. Essa variação no formato das questões é observável até 2009, observando a ausência de um padrão claramente definido para os itens.

Desse modo, itens que se utilizavam da combinação de diversos textos-base, principalmente de afirmações para serem julgadas corretas ou incorretas, são abolidas da nova versão do ENEM.

2000

QUESTÃO 4:

Somos servos da lei para podermos ser livres.”

Cícero

“O que apraz ao príncipe tem força de lei.”

Ulpiano

As frases acima são de dois cidadãos da Roma Clássica que viveram praticamente no mesmo século, quando ocorreu a transição da República (Cícero) para o Império (Ulpiano). Tendo como base as sentenças acima, considere as afirmações:

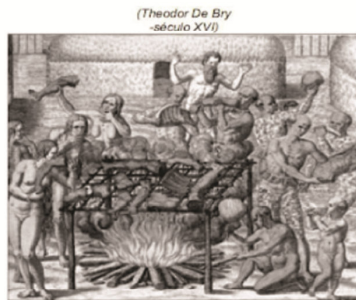
- I. A diferença nos significados da lei é apenas aparente, uma vez que os romanos não levavam em consideração as normas jurídicas.
- II. Tanto na República como no Império, a lei era o resultado de discussões entre os representantes escolhidos pelo povo romano.
- III. A lei republicana definia que os direitos de um cidadão acabavam quando começavam os direitos de outro cidadão.
- IV. Existia, na época imperial, um poder acima da legislação romana. Estão corretas, apenas:

- a) I e III.
- b) I e III.
- c) II e III.
- d) II e IV.
- e) **III e IV.**

2003

QUESTÃO 51:

A primeira imagem abaixo (publicada no século XVI) mostra um ritual antropofágico dos índios do Brasil. A segunda mostra Tiradentes esartejado por ordem dos representantes da Coroa portuguesa.



A comparação entre as reproduções possibilita as seguintes afirmações:

- I. Os artistas registraram a antropofagia e o esartejamento praticados no Brasil.
- II. A antropofagia era parte do universo cultural indígena e o esartejamento era uma forma de se fazer justiça entre luso-brasileiros.
- III. A comparação das imagens faz ver como é relativa a diferença entre “bárbaros” e “civilizados”, indígenas e europeus.

Está correto o que se afirma em:

- a) I apenas.
- b) II apenas.
- c) III apenas.
- d) I e II apenas.
- e) **I, II e III.**

Há ainda itens que, não obstante seguirem o padrão “texto-base, enunciado, alternativas”, apresentam uma diferenciação no que tange às alternativas, conforme mostra o exemplo da edição de 2007.


2007
QUESTÃO 1:


Não só de aspectos físicos se constitui a cultura de um povo. Há muito mais, contido nas tradições, no folclore, nos saberes, nas línguas, nas festas e em diversos outros aspectos e manifestações transmitidos oral ou gestualmente, recriados coletivamente e modificados ao longo do tempo. A essa porção intangível da herança cultural dos povos dá-se o nome de patrimônio cultural imaterial.


(Internet:<www.unesco.org>).


Qual das figuras abaixo retrata patrimônio imaterial da cultura de um povo?


Resposta: c

A 
Cristo Redentor

B 
Pelourinho

C 
Bumba-meu-boi

D 
Cataratas do Iguçu

E 
Esfinje de Giza

Apesar do documento do INEP sugerir a utilização de diversos tipos de textos-base (textos verbais e não verbais, como imagens, figuras, tabelas, gráficos ou infográficos, esquemas, quadros e experimentos, entre outros) para a elaboração de itens, observou-se, com a análise, a progressiva padronização dos itens, culminando na

total padronização a partir de 2009, visto que todos os itens se inserem no padrão “texto-base, enunciado, alternativas”.

Essa tendência torna-se mais patente com a tabulação dos recursos utilizados nos textos-base, os quais seriam documentos escritos, imagens, textos acadêmicos, textos sem referência, tabelas e gráficos, documentos de outra natureza (jornais, sites, crônicas, textos literários), ou itens que integram mais de um tipo de documento, como pode ser observado na Tabela 5.

TABELA 5: Recursos utilizados nos textos-base

Ano	Doc. Escrito	Imagem	Texto Acadêmico	Texto sem Referência	Tabela/Gráfico	Outros	Misto
1998	1		2	2			
1999	2		1	1		2	
2000	3	2					1
2001	1			2		1	2
2002	1	2		2		1	1
2003	4	2		1			
2004	1			2	1		
2005		1				1	
2006	1	1	3	2		1	
2007		1	3	1	1	1	1
2008	3			3		3	
2009	6	1	6	9		7	
2010	3	3	7	1		7	
2011	3	3	10		2		

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Conclui-se que há uma ênfase patente em documentos escritos e textos sem referência ao longo das diversas edições do exame. A utilização de iconografia para embasar as questões é inconstante, tornando-se um pouco mais evidente (porém não numerosa) a partir de 2009. A mudança mais significativa, contudo, se expressa na utilização copiosa de textos acadêmicos nas edições de 2009, 2010 e 2011, conforme observa-se no levantamento apresentado no Anexo V.

A padronização dos itens após 2009, e a ênfase na utilização de textos acadêmicos, é mais evidente ao se comparar com as questões da edição de 2011 da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), um vestibular tradicional para o ingresso na Universidade de São Paulo (USP): de 10 questões que podem ser

consideradas da disciplina História, 7 apresentam o padrão “texto-base, enunciado, alternativas” e 6 utilizam textos acadêmicos como texto-base.

FUVEST 2011

QUESTÃO 50:

As cidades [do Mediterrâneo antigo] se formaram, opondo-se ao internacionalismo praticado pelas antigas aristocracias. Elas se fecharam e criaram uma identidade própria, que lhes dava força e significado.

Norberto Luiz Guarinello, A cidade na Antiguidade Clássica. São Paulo: Atual, p.20, 2006. Adaptado.

As cidades-estados gregas da Antiguidade clássica podem ser caracterizadas pela :

- a) autossuficiência econômica e igualdade de direitos políticos entre seus habitantes.
- b) disciplina militar imposta a todas as crianças durante sua formação escolar.
- c) ocupação de territórios herdados de ancestrais e definição de leis e Moeda próprias.**
- d) concentração populacional em núcleos urbanos e isolamento em relação aos grupos que habitavam o meio rural.
- e) submissão da sociedade às decisões dos governantes e adoção de modelos democráticos de organização política.

FUVEST 2011

QUESTÃO 51:

Se o Ocidente procurava, através de suas invasões sucessivas, conter o impulso do Islã, o resultado foi exatamente o inverso.

Amin Maalouf, As Cruzadas vistas pelos árabes. São Paulo: Brasiliense, p.241, 2007.

Um exemplo do “resultado inverso” das Cruzadas foi a :

- a) difusão do islamismo no interior dos Reinos Francos e a rápida derrocada do Império fundado por Carlos Magno.
- b) maior organização militar dos muçulmanos e seu avanço, nos séculos XV e XVI, sobre o Império Romano do Ocidente.**
- c) imediata reação terrorista islâmica, que colocou em risco o Império britânico na Ásia.
- d) resistência ininterrupta que os cruzados enfrentaram nos territórios que passaram a controlar no Irã e Iraque.
- e) forte influência árabe que o Ocidente sofreu desde então, expressa na gastronomia na joalheria e no vestuário.

FUVEST 2011

QUESTÃO 53:

Quando os holandeses passaram á ofensiva na sua Guerra dos Oitenta Anos pela independência contra a Espanha, no fim do século XVI, foi contra as possessões coloniais portuguesas, mais do que contra as espanholas, que os seus ataques mais fortes e mais persistentes se dirigiram. Uma vez que as possessões ibéricas estavam espalhadas por todo o mundo, a luta subsequente foi travada em quatro continentes e em sete mares e esta luta seiscentista merece muito mais ser chamada a Primeira Guerra Mundial do que o holocausto de 1914-1918, a que geralmente se atribui essa honra duvidosa. Como é evidente, as baixas provocadas pelo conflito ibero-holandês foram em muito menor escala mas a população mundial era muito menor nessa altura e a luta indubitavelmente mundial.

Charles Boxer, O império marítimo português, 1410-1825. Lisboa: Edições 70, sd.. p.115.

Podem-se citar como episódios centrais dessa “luta seiscentista”, a

- a) conquista espanhola do México, a fundação de Salvador pelos portugueses e a colonização holandesa da Indonésia.
- b) invasão holandesa de Pernambuco, a fundação de Nova Amsterdã (futura Nova York) pelos holandeses e a perda das Molucas pelos portugueses.**
- c) presença holandesa no litoral oriental da África, a fundação de Olinda pelos portugueses e a colonização espanhola do Japão.
- d) expulsão dos holandeses da Espanha, a fundação da Colônia do Sacramento pelos portugueses e a perda espanhola do controle do Cabo da Boa Esperança.
- e) conquista holandesa de Angola e Guiné, a fundação de Buenos Aires pelos espanhóis e a expulsão dos judeus de Portugal.

FUVEST 2011

QUESTÃO 54:

É assim extremamente simples a estrutura social da colônia no primeiro século e meio de colonização. Reduz-se em suma a duas classes: de um lado os proprietários rurais, a classe abastada dos senhores de engenho e fazenda: doutro, a massa da população espúria dos trabalhadores do campo, escravos e semilivres. Da simplicidade da infraestrutura econômica — a terra, única força produtiva absorvida pela grande exploração agrícola — deriva da estrutura social a reduzida classe de proprietários e a grande massa, explorada e oprimida. Há naturalmente no seio desta massa gradações, que assinalamos. Mas, elas não são contudo bastante profundas para se caracterizarem em situações radicalmente distintas.

Caio Prado Jr., Evolução política do Brasil. 20ª ed. São Paulo: Brasiliense, p. 28-29, 1993 [1942].

Neste trecho, o autor observa que, na sociedade colonial,

- a) só havia duas classes conhecidas, e que nada é sabido sobre indivíduos que porventura fizessem parte de outras.
- b) havia muitas classes diferentes, mas só duas estavam diretamente ligadas a critérios econômicos.
- c) todos os membros das classes existentes queriam se transformar em proprietários rurais, exceto os pequenos trabalhadores livres, semilivres ou escravos.
- d) diversas classes radicalmente distintas umas das outras compunham um cenário complexo, marcado por conflitos sociais.
- e) a população se organizava em duas classes, cujas gradações internas não alteravam a simplicidade da estrutura social.**

FUVEST 2011

QUESTÃO 55:



Fonte: Francisco José de Goya y Lucientes, 03 de maio [de 1808] em Madri.

A cena retratada no quadro acima simboliza a:

- a) **estupefação diante da destruição e da mortalidade causadas por um tipo de guerra que começava a ser feita em escala até então inédita.**
- b) Razão, propalada por filósofos europeus do século XVIII, e seu triunfo universal sobre o autoritarismo do Antigo Regime.
- c) perseverança da fé católica em momentos de adversidade, como os trazidos pelo advento das revoluções burguesas.
- d) força do Estado nacional nascente, a impor sua disciplina civilizatória sobre populações rústicas e despolitizadas.
- e) defesa da indústria bélica, considerada força motriz do desenvolvimento económico dos Estados nacionais do século XIX.

A aproximação das tipologias das questões do ENEM e da FUVEST, além da preferência pela utilização de textos na elaboração dos itens, corroboram para a indicação de uma “vestibularização” do ENEM, ou seja, a inserção do ENEM nos padrões de vestibulares tradicionais como a FUVEST, a fim de atender às exigências das universidades federais. Essa padronização do Exame nos moldes de concursos vestibulares pode implicar uma espécie de treinamento dos examinandos para esse tipo de prova, acarretando uma visão utilitarista das disciplina escolar História, estritamente condenada pelos PCNEM e PCN+.

Essa tendência se assevera se for considerado o privilégio de determinados conteúdos em detrimento de outros, posto que o ENEM pode tornar-se um guia para

balizar tanto as práticas pedagógicas dos professores quanto os estudos dos examinandos, visto que exclui conteúdos e conceitos claramente enfatizados nos PCNEM e PCN+, tais como tempo e memória, conceitos fundamentais para se pensar historicamente o mundo. Há, portanto, o risco de se cair numa instrumentalização da disciplina com vistas a se obter sucesso no exame por meio de uma acumulação de conhecimentos de caráter enciclopédico.

A análise reitera, ademais, que muitos conteúdos conceituais enfatizados nos PCNEM e PCN+ não constituem uma clara referência para a elaboração das questões, não obstante afirmá-los como norteadores da concepção do exame. Observa-se, destarte, uma incoerência no discurso que expressa as convergências entre os objetivos de avaliação do ENEM e os objetivos formativos dos PCN.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos oficiais (PCNEM e PCN+) e das questões de História do ENEM, a partir dos conceitos de *currículo* desenvolvidos por Goodson (2012), Gimeno Sacristán (1998) e Apple (1982), além dos conceitos de *disciplina escolar* e *humanidades*, elaborados por Chervel e Compere (1999) teve como objetivo investigar o processo de conformação da disciplina escolar História com as avaliações externas, se a disciplina que consta no ENEM corresponde aos PCNEM e PCN+, ou seus objetivos no Exame, relacionados às exigências do governo e das universidades federais, difeririam dos PCN, impondo outros conteúdos que passariam a apresentar uma relação mais veemente com saberes históricos acadêmicos.

Esta dissertação teve como hipótese inicial a ideia de que as questões do ENEM, apesar de concebidas a partir de uma Matriz de Referência baseada em *Competências e Habilidades*, apresentariam conteúdos que ainda estão distantes de contemplar os objetivos para a disciplina História contidos nos PCNEM e PCN+. A seleção do currículo avaliado (conteúdos cobrados por meio de provas e exames) mostrar-se-ia um tanto aleatória e, portanto, divergente das propostas de construção da identidade e do desenvolvimento de noções básicas, como a de diferença, semelhança e de tempo histórico, aproximando-se assim do formato de um exame vestibular. Após a análise, foi possível esboçar conclusões que corroboram a hipótese inicial, porém com algumas e importantes ressalvas.

A seleção do conteúdo avaliado não é aleatória, mas apresenta diversas permanências que não devem ser ignoradas. A presença de conteúdos recorrentes pode acabar orientando a prática e seleção por parte dos professores, o que contraria os pressupostos dos PCNEM de liberdade de seleção de conteúdo conforme o entendimento do professor. Conforme argumenta Cerri (2004):

[...] cabe refletir sobre o que ocorre com o aluno se o seu professor, nos recortes temáticos que fez, não privilegiou a “Era Vargas”. Ele está em desvantagem, com certeza, mas não derrotado, uma vez que conseguirá responder à questão se mobilizar um dado fundamental da historicidade, que é a relatividade das opiniões. Outra questão: o professor terá como não privilegiar esse período? Ou continuamos diante de um rol de conteúdos que, embora não ditos assim, continuam

sendo obrigatórios? Nesse sentido, até onde vai a liberdade de fazer os recortes temáticos? (CERRI, 2004, p. 226)

Desse modo, mais que verificar se o currículo está sendo implementado nas escolas, o ENEM acaba atuando na reestruturação do currículo de Ensino Médio, fazendo a seleção de conteúdos que os PCNEM não fizeram e, de certa forma, questionando as propostas apresentadas nos documentos, como a organização curricular por eixos temáticos e os princípios estruturadores (tempo, memória), os quais não são abordados no novo formato da avaliação.

As modificações no conteúdo cobrado nas questões passariam a apresentar uma relação mais veemente com saberes históricos acadêmicos. Essas alterações estariam relacionadas à finalidade de “seleção de candidatos extremamente preparados” e seria “fundamental que o delineamento dos testes comportasse um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência” (BRASIL, 2009, p. 5, grifo nosso).

Esse formato de avaliação pode estar vinculado à responsabilidade assumida pelas IFES como “protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana” (BRASIL, 2009, p. 3).

Contudo, ao vincular a disciplina História à seleção de alunos de altíssima proficiência para o Ensino Superior, essas proposições para o Novo ENEM iriam de encontro ao papel educativo da disciplina História apregoado nos PCNEM, que seria “possibilitar um Ensino Médio de caráter humanista capaz de impedir a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares” (BRASIL, 1999, p. 20).

Verifica-se, por conseguinte, uma contradição presente na política de avaliação proposta pelo ENEM no que tange à disciplina História e os pressupostos promulgados pelos PCNEM e PCN+, que vai ao encontro das reflexões de Apple (1982), Sacristán (1998), Goodson (2012) e Chervel e Compere (1999) que serviram de referência para esta análise, focando assim nos grupos de disciplinas e nas ações dos subgrupos que as formulam ou alteram, compreendendo as relações políticas e sociais nas quais ocorrem tais mudanças. Desse modo, constata-se um embate quanto ao projeto curricular (e por

consequente, de Ensino Médio) entre o proposto pelos PCNEM, PCN+ e o concebido pelo MEC, juntamente com a ANDIFES.

Ao participarem do processo de elaboração do ENEM, as universidades federais alterariam o currículo avaliado (Gimeno Sacristán, 1998), pois têm exigido os conteúdos que consideram importantes para o ingresso na universidade e continuidade da vida acadêmica do examinando, excluindo outros conteúdos menos relevantes. Ademais, a mudança no próprio formato das questões, apresentando textos acadêmicos extensos, evidenciariam o caráter eliminatório do exame, aproximando-o das disciplinas acadêmicas e tornando-o um instrumento selecionador para a academia.

A despeito da proposta dos PCNEM que apregoam a autonomia docente em selecionar o conteúdo a ser trabalhado, e apesar da aparente inspiração nas competências e habilidades, o ENEM após a reformulação em 2009 exige conteúdos pontuais em suas questões. Neste particular, as questões de teor progressivamente conteudista acabam por confundir o professor a respeito dos parâmetros a serem seguidos. Em suma, o ENEM acaba por fim atuando como uma forma de seleção cultural hegemônica, conforme concebe Apple (1982).

Além do caráter elitista e excludente do ENEM, há implicações no próprio trabalho docente. Ciampi (2009), apropriando-se de Tardif e Lessard, discute essa questão, ao atentar para a rearticulação do papel do Estado na educação contemporânea, o qual passa de provedor a administrador e, no limite, avaliador. O Estado central se limita à elaboração de políticas, notadamente no plano curricular (símbolo da integridade de um “sistema” educativo), repousando o mais possível sobre amplos consensos e, pela instalação de mecanismos de avaliação, controla a conquista dos alvos e objetivos determinados. Assiste-se, por conseguinte, a um aumento do controle do Estado sobre o trabalho do professor e das escolas, quer seja pelo estabelecimento de um currículo mínimo quer seja pela implementação de exames nacionais.

Há a convivência de uma postura centralizadora, na definição das políticas públicas para a educação por meio do Estado, e uma descentralização no seu papel de executor, delegando aos gestores, professores e alunos, a tarefa de aprender como executar, da melhor maneira possível, o que foi definido no plano curricular. Será avaliada não a capacidade do governo na implantação de políticas públicas, mas a capacidade de os executores, nas escolas, se aproximarem/distanciarem dos objetivos pretendidos por elas. Isso demandará um crescente controle da escola por ela mesma e

não apenas pelos agentes estatais, responsáveis apenas por regular as formas de aprendizagens.

No caso do Brasil, contudo, trata-se de uma questão complexa, pois se a avaliação nacional extrapola as “orientações”, “sugestões” curriculares que levam em consideração a “problematização e significação dos conhecimentos sobre sua prática” de gestores e professores, o papel do professor não é apenas de mero executor do currículo. Refém da avaliação nacional, a qual cada vez mais obtém importância e funções, o docente torna-se responsável por apreender o conteúdo exigido nessas avaliações, e trabalhar de forma eficiente com seus alunos.

O que se sustenta, não obstante, é que o desempenho dos alunos do Ensino Médio não evoluiu entre 2009 e 2011, a despeito das políticas de reforma curricular e de avaliação. Especialistas acusam o currículo dessa etapa de ensino como uma das causas para as baixas notas, além do excesso de disciplinas ensinadas aos alunos.

Uma série de palestras vem sendo promovidas pela Frente Parlamentar Mista da Educação e, em um dos encontros, o ex-secretário executivo do MEC e presidente do instituto Alfa e Beto, João Batista Araújo e Oliveira, condenou o ENEM, posto que o exame unificado foca no sistema atual de disciplinas obrigatórias.

O Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado de assessoramento ao MEC, além disso, anunciou que estuda a distribuição das treze disciplinas em apenas quatro áreas – ciências humanas, ciências da natureza, linguagem e matemática –, nos moldes do ENEM.

Verifica-se, desse modo, um processo de discussão que pode implicar uma nova reforma curricular para o Ensino Médio em que as disciplinas escolares estão sendo questionadas.

Michael Young (2011) aponta um processo semelhante ocorrido no Reino Unido, em que os formuladores de currículos responderam ao que percebiam como necessidades e interesses dos aprendizes, especialmente daqueles com baixo rendimento na escola ou que a abandonavam cedo. Começaram assim com dois problemas genuínos que certamente não ocorrem apenas na Inglaterra: um currículo “superlotado” e demasiados alunos descontentes. As reformas tentavam ligar os dois para explicar o fracasso das escolas em motivar uma proporção significativa de estudantes. O currículo reformado enfatizava sua flexibilidade e sua relevância para a experiência que os

estudantes levam para a escola. Em outras palavras, o currículo era visto como um instrumento para motivar os estudantes a aprender.

Young (2011) afirma que as propostas ignoraram, ou pelo menos secundarizaram, o papel educativo fundamental do currículo, que deriva tanto do propósito das escolas como do que elas podem ou não fazer:

Embora não devamos esquecer o contexto mais amplo, escolhas curriculares têm de ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual de jovens. Quanto mais nos focamos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais ou econômicos, tanto menos provável que esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola. (YOUNG, 2011, p. 611)

As reflexões do autor, apesar de se originarem no contexto europeu, contribuem no sentido de defender as disciplinas escolares em uma época em que a tônica dos discursos referentes à reforma curricular recai na diminuição das disciplinas e sua restrição em áreas de conhecimento, temas e habilidades. De acordo com Young (2011), as disciplinas têm duas características como uma base de plano curricular. Primeiramente, consistem em conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e explicitamente entre si. Disciplinas diferentes têm regras para definir as fronteiras entre elas e outras disciplinas e para estabelecer o modo como seus conceitos se relacionam. Em segundo lugar, as disciplinas também são “comunidades de especialistas” com histórias e tradições distintas. Por meio dessas “comunidades”, professores em diferentes escolas e faculdades estão ligados uns aos outros e àqueles que estão nas universidades produzindo novos conhecimentos. Cada vez mais, professores em países diferentes também se ligam por meio de periódicos, conferências e internet. Com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, elas não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também proporcionam aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes.

A dissertação finaliza-se em um momento de tensão nas políticas educacionais, visto que, apesar do recrudescimento das avaliações externas, observável a partir da criação de novos exames em níveis federais, estaduais e municipais, e principalmente no que diz respeito ao ENEM e sua vinculação às universidades federais, há o

questionamento da eficácia do ENEM e dos PCN para o Ensino Médio, mas sobretudo das disciplinas escolares, o que pode acarretar severas mudanças epistemológicas na área da educação e do currículo. Os desdobramentos dessas discussões, contudo, encontram-se distantes da perspectiva de análise deste trabalho, que espera contribuir, não obstante, na reflexão no que tange às especificidades da disciplina escolar História, e que sua inserção em um contexto de elaboração curricular implica debates, contradições, e também influência e transposição de teorias pedagógicas.

VI – DOCUMENTAÇÃO E BIBLIOGRAFIA

VI.1. Documentação

VI.1.1. Provas

Provas do Exame Nacional do Ensino Médio de 1998 a 2011.

VI.1.2. Documentos oficiais

BRASIL, Ministério da Educação. 1999. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: SEMTEC.

_____. 2002. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: SEMTEC.

_____. 2009. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília.

_____. 2005. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: MEC/INEP.

_____. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96*.

_____. 1994. *Plano Decenal de Educação Para Todos*. Brasília: MEC.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CNE nº 15/98-CEB. Aprovado em 1º de junho de 1998.

_____. 2009. *Matriz de Referência para o ENEM*. Brasília: MEC/INEP.

_____. 2010. *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília: MEC/INEP.

VI.2. Bibliografia

ALVES, Paulo Afonso da Cunha. 2009. *ENEM como Política Pública de Avaliação*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ANPEd. 1996. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 2, mai/jun/jul/ago, p.85- 92.

APPLE, Michael. 1982. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.

ARIÈS, Philippe, e outros. 1990. A História - uma paixão nova. (Mesa Redonda). In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. *A Nova História*. Coimbra: Almedina.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). 2000. *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

BERGER FILHO, Ruy. 1999. *Currículo por competências*. MEC.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 2000. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

_____. 2008. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

BOITO JÚNIOR, Armando. 1999. *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã.

Boletim da ANPUH (ano 6, n. 12, março-julho de 1998).

BURKE, Peter. 1992. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. SP: Unesp, p. 7-38.

CAMELO, Rafael de Sousa. 2010. *Exames curriculares e resultados educacionais: uma análise do exame nacional do ensino médio*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Economia de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

CARDOSO, Ciro Flamarion. 1997. História e paradigmas rivais. In: VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion (orgs). *Domínios da história*. São Paulo: Campus, p. 1-22.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. 2005. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 119-154.

CERRI, L. 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*, São Paulo, v. 24, n. 48. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200010&script=sci_arttext. Acessado em: 10 jul.2012.

CIAMPI, Helenice et al. 2009. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, v. 29, n. 52.

CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2.

CHERVEL, A. COMPERE, M.M. 1999. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa – Revista da FE/USP*, São Paulo, v. 25, n. 2. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200012.

Acessado em: 10 jul.2012.

CORAGGIO, José Luis. 2003. Propostas do Banco Mundial para a educação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. p.75-123.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2001.

DOSSE, François. 1994. *A história em migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: UNICAMP.

II ENCONTRO Perspectivas do Ensino de História. 1996. *Caderno de Resumos*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.

FALLEIROS, Ialê. 2004. *Os PCN e a formação escolar do novo homem: um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense – Educação, Niterói.

FALLEIROS, Ialê. 2005. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção da nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã. p. 175-235.

FONTANA, Josep. 1998. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru: EDUSC.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 2011. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de

Janeiro: Anped. v.16. n.46, p.235-254. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acessado em: 4 de jul. 2013

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. 2005. Políticas públicas e ensino de História. In: ARIAS NETO, José Miguel. *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: Atrio Art. p. 157-162.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1998. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.

GOODSON, Ivor. 2012. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

KLIEBARD, Herbert M. 2011. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, pp. 23-35.

KRAMER, Sonia. 1999. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídio para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papiros.

LALANDE, Andre. 1999. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.

LOPES, Alice Casimiro. 2001. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20.

MACEDO, Elizabeth. 2002. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, p.115-143.

MARTINS, Angela Maria. 2000A. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. *Cadernos de Pesquisa*, mar .2000, n. 109, p.67-87.

MARTINS, Maria do Carmo. 2000B. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas, SP. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP.

MARTINS, Maria do Carmo. 2012. História das disciplinas Escolares: desafios acadêmicos e políticos. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende. (Org.). *Desafios Contemporâneos sobre Currículo e Escola Básica*. Curitiba: CRV, v. 1, p. 205-219.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. 2005. *Os jovens e o material didático de História: uma análise na perspectiva da construção da consciência histórica*. Curitiba, PR. Dissertação (Mestrado). UFPR.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. 2000. *Vestibular e currículo: o saber histórico escolar e os exames vestibulares da FUVEST*. São Paulo. Dissertação (Mestrado). FE/USP.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. 2003. *Avaliação educacional no Brasil: Crítica do exame nacional do ensino médio*. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOREIRA JUNIOR, Fernando de Jesus. 2010. Aplicações da teoria da resposta ao Item (TRI) no Brasil. *Rev. Bras. Biom.*, São Paulo, v. 28, n. 137 4, p. 137-170.

NOIRIEL, Gérard. 1990. Naissance du métier d'historien. *Genèses*, 1, p. 58-85.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. 2009. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE* – v.25, n.2, p. 197-209.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. 2003. *O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, Zeli Alvim de. 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 (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

PERRENOUD, Philippe. 1999. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

POPHAM, J. 1983. *Avaliação educacional*. Rio de Janeiro: Globo.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. 1997. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus.

SOARES, Marcos de Oliveira. 2012. *O Novo Paradigma Produtivo e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia*. Tese (Doutorado em Geografia). Geografia Humana, Universidade de São Paulo.

SOUZA, Rosa Fátima de. 2005. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maira Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luiz da (Orgs.). *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A; M. O. 2005. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408.

THOMPSON, E. P. 1982. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. _____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras.

UNESCO. 1990. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.

VAINFAS, Ronaldo. 1997. Caminhos e descaminhos da história. In: VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion (org). *Domínios da história*. SP: Campus, p. 337-345.

YOUNG, Michael. 2011. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 1, p.21-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>
Acessado em: 4 jul. 2013.

ANEXO I.MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO ENEM/1998

Competências

- I – Dominar linguagens;
- II – Compreender fenômenos;
- III – Enfrentar situações-problema;
- IV – Construir argumentações;
- V – Elaborar propostas.

Habilidades

1. Identificar variáveis e selecionar instrumentos necessários para a realização e/ou a interpretação dos resultados do mesmo;
2. Identificar e analisar valores e taxas de variáveis e de variação;
3. Identificar, traduzir e reorganizar informações a partir de diagramas em linguagem ordinária;
4. Relacionar situações-problema de linguagem comum com formulação em diferentes linguagens;
5. Identificar, inferir e estabelecer características de movimentos literários;
6. Identificar, distinguir, analisar e transformar funções e natureza da linguagem;
7. Reconhecer a conservação da energia em processos de transformação;
8. Identificar, analisar e dimensionar processos mecânicos, elétricos e térmicos em operações de instalações, equipamentos e em configurações naturais;
9. Demonstrar compreensão dos significados de dados elementos, bem como saber quantificar suas variações em circunstâncias específicas;
10. Utilizar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações planetárias (litosfera e biosfera), origem e evolução da vida, e crescimento de diferentes populações;
11. Identificar unidades fundamentais no fenômeno vital;
12. Reconhecer, interpretar e analisar fatores socioeconômicos e ambientais que interferem nos padrões de saúde e desenvolvimento de populações humanas;

13. Compreender e relacionar a diversidade de formas de vida à variedade de condições do meio;
14. Identificar, interpretar, perceber, caracterizar e utilizar formas geométricas planas ou espaciais;
15. Utilizar instrumentos adequados para descrever fenômenos naturais, demonstrando compreensão dos aspectos aleatórios dos mesmos;
16. Identificar, reconhecer fonte, transporte e sorvedouro dos poluentes e contaminantes; prever e propor transformações e formas de intervenção em diferentes situações-problema referentes à perturbação ambiental;
17. Reconhecer e analisar processos de transformações de materiais e etapas intermediárias relevantes;
18. Identificar elementos da diversidade artística e cultural;
19. Confrontar interpretações diversas de uma dada realidade histórico-geográfica;
20. Comparar diferentes processos de formação socioeconômica;
21. Destacar, compreender e contextualizar eventos históricos e fatores sociais, econômicos, políticos e culturais numa sequência temporal.

ANEXO II. MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009.

Eixos cognitivos (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 – Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

H8 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 – Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 – Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 – Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 – Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

ANEXO III.

OBJETOS DE CONHECIMENTO ASSOCIADOS ÀS MATRIZES DE REFERÊNCIA

4. Ciências Humanas e suas Tecnologias

• Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade

o Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.

o A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.

o História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.

o História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.

o Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

• Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado

o Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.

o Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.

o Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.

o As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.

o Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.

o O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.

o Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.

o A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.

o Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.

o Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.

o Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.

o A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.

o Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.

• **Características e transformações das estruturas produtivas**

o Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.

o Economia agroexportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.

o Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.

o A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.

o A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.

o Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.

• **Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente**

o Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.

o As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.

o Origem e evolução do conceito de sustentabilidade.

o Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.

o Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro.

o Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

• **Representação espacial**

o Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia.

ANEXO IV. CONTEÚDOS DAS QUESTÕES DO ENEM – 1998 A 2011.

Questões de História Antiga		
Ano	Questões	Conteúdo
1998	-	
1999	-	
2000	4	Roma – transição da República para o Império
2001	-	
2002	-	
2003	-	
2004	-	
2005	-	
2006	-	
2007	-	
2008	41 42	Egito – cheias do Nilo Judaísmo e Islamismo
2009	46 58	Egito Antigo Cidadania Grécia Antiga

2010	44	Alexandria
2011	-	

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Questões de História Medieval		
Ano	Questões	Conteúdo
1998	-	
1999	10	Igreja medieval
2000		
2001	18	Pensamento medieval (transição)
2002	-	
2003	-	
2004	-	
2005	-	
2006	13	Cruzadas
2007	-	
2008	47	Peste Negra
2009	-	
2010	-	
2011	35	Renascimento comercial e urbano

--	--	--

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Questões de História Moderna		
Ano	Questões	Conteúdo
1998	-	
1999	31	Renascimento – racionalismo moderno
2000	52 53	Iluminismo Iluminismo
2001	30	Absolutismo
2002	-	
2003	48	Escravidão – Montesquieu
2004	-	
2005	-	
2006	14	Absolutismo
2007	16	Colonização da África
2008	-	
2009	-	
2010	32	Revolução industrial – cercamentos
2011	38	Renascimento Cultural

	40	Contrarreforma católica
--	----	-------------------------

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Questões de História Contemporânea		
Ano	Questões	Conteúdo
1998	45	Globalização
	46	Globalização
1999	13	Guerra Fria
	17	Crise de 29
	49	Revolução Industrial
	60	Guerra Fria
2000	56	Independência do Kazaquistão
2001	4	Revolução Industrial
	31	Invasão do Iraque
2002	-	
2003	-	
2004	3	Conflitos políticos em jogos olímpicos
	55	Revolução francesa – ascensão da burguesia
2005	5	Neocolonialismo
2006	22	Fronteiras europeias guerra fria e pós-guerra fria
2007	22	Conflito árabe-israelense
2008	15	Colonização inglesa na Índia
	60	2ª Guerra Mundial
	62	Ataques terroristas
2009	50	Conflitos ocorridos na primeira metade do século XX

	51	Movimentos juvenis em regimes totalitários
	52	Guerra Fria
	53	Maio de 1968, França
	55	Pós-Guerra Fria
	67	Revolução Industrial
	68	Revolução Industrial
2010	4	União Europeia
	15	Revoluções Francesa e Industrial
	35	Guerra do Vietnã
	38	Plano Marshall
2011	30	Fascismo italiano

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Questões de História do Brasil Colonial		
Ano	Questões	Conteúdo
1998	-	
1999	-	
2000	-	
2001	62	Invasão holandesa no Nordeste
2002	58	Guerras das sociedades tupinambás e guerras de religião dos franceses
2003	49 52	Fortificações portuguesas na bacia amazônica século XVIII. Guerras de religião – assimilação das práticas dos indígenas americanos
2004	-	
2005	-	
2006	-	
2007	-	
2008	-	
2009	48 63 84	Sepultamento e hierarquização social Inquisição Tratados entre Brasil e Espanha
2010	20	Contato – indígenas e portugueses

	28	Contato – indígenas e portugueses
2011	31	Comparação sociedade europeia e indígena
	33	Comércio do açúcar
	34	Revoltas populares

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Questões de História do Brasil Império		
Ano	Questões	Conteúdo
1998	58	Escravidão
1999	-	
2000	-	
2001	-	
2002	50	Hábitos alimentares século XIX
2003	-	
2004	53	Poder moderador
2005	-	
2006	16	Missão científica Von Martius
2007	17 18	Independência do Brasil Abolição da escravidão
2008	38	Abolição da escravidão
2009	65 70	Independência do Brasil – Revolução do Haiti Café – Oeste paulista
2010	19 23 29	Escravos urbanos (de aluguel) Crise do escravismo Guerra do Paraguai
2011	19	Constituição de 1824

	29	Relação escravidão – indumentária
--	----	-----------------------------------

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Questões de História do Brasil República		
Ano	Questões	Conteúdo
1998	40	Era Vargas
1999	-	
2000		
2001	-	
2002	53	Urbanização no Brasil
2003	-	
2004	-	
2005	7	Vargas – presidência
2006	17 18	República – de Vargas ao golpe que depôs João Goulart Regime militar
2007	20	Era Vargas
2008	61	1954-1964 – oposição de Carlos Lacerda
2009	60 61 62 66 88	Comparação constituição 1891 e 1934 Era Vargas Era Vargas Política externa brasileira – século XX Construção de Brasília
2010	26	República Velha – Coronelismo

	30	Movimento tenentista
	31	Revolta da Chibata
	36	Estado Novo
	37	Movimento tropicalista
	39	Ditadura militar AI5
	40	Diretas já
	41	Censura
2011	3	Movimento dos cara-pintada
	17	República Velha – Coronelismo
	22	Política do café com leite
	25	Constituição de 1988
	26	Revolução de 1930 – Getúlio Vargas
	41	Política nos anos 60 – UDN
	42	Manifestações culturais e estudantis década 1960 – CPC e
	43	UNE
		Revolta da Vacina

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Questões de História da América		
Ano	Questões	Conteúdo
1998	61	Democratização dos países da América
1999	-	
2000	-	
2001	-	
2002		
2003	-	
2004	-	
2005	-	
2006	11	Povoamento da América
2007	-	
2008	59	Colonização América portuguesa x América inglesa – questão indígena
2009	56	Democracia nos Estados Unidos
2010	-	

2011	-	
------	---	--

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Questões de História Comparada		
Ano	Questões	Conteúdo
1998	-	
1999	-	
2000	35	Era Vargas – política econômica contemporânea
2001	-	
2002	-	
2003	50 51	Transferência da capital do país – José Bonifácio – Eurico Gaspar Dutra Rituais antropofágicos século XVI – Tiradentes
2004	-	
2005	-	
2006	15	São Paulo e Olinda XVII e agora
2007	20	Independência dos Estados Unidos e Revolução Francesa
2008	-	
2009	47 49 59 64 74	Casas de habitações dos reis – Antigo regime – patrimônio (hoje) Interpretações e utilizações sobre a Idade Média Interpretações de historiadores sobre a formação do Brasil Formação dos Estados – Europa, América Latina, África, Ásia

		Comparação entre cidades-estado gregas e cidades do Xingu
2010	21	Abolição da escravidão – memória atual
	25	Teatro – comparação entre épocas
2011	36	Relação entre Estado e Igreja no período colonial e monárquico

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Questões de História – questões teóricas		
Ano	Questões	Conteúdo
1998	-	
1999	-	
2000	17	Contagem do tempo em diversas sociedades
2001	45	Questão acerca da cronologia
2002	39 41 42 63	Invenções tecnológicas em diferentes contextos históricos Calendário cristão e islâmico Calendário cristão e islâmico Interpretações e explicações sobre o mundo
2003	46 47	Escalas de tempo Formas de datação
2004	-	
2005	-	
2006	-	
2007	-	
2008	-	
2009	-	

2010	-	
2011	-	

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Questões de História – Patrimônio		
Ano	Questões	Conteúdo
1998	-	
1999	-	
2000	-	
2001	-	
2002	-	
2003	-	
2004	-	
2005	-	
2006	-	
2007	1 53	Patrimônio imaterial Pinturas rupestres – pré-história brasileira
2008	-	
2009	-	
2010	-	
2011	-	

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

ANEXO V. RECURSOS UTILIZADOS NAS QUESTÕES

1998

- 40- Texto sem referência – Estado Novo
- 45/46- Texto Livro O mercosul – globalização
- 58- Doc. Discurso deputado 1879/texto projeto axé-cidadania – abolicionismo – dias atuais
- 61- Texto sem referência – América Latina – últimos anos

1999

- 10- Doc. Papa João Paulo II/São Tomás de Aquino – pensamento medieval – teológico atual
- 13- Texto Gazeta Mercantil – Euro – Guerra fria
- 17- Texto Gazeta Mercantil – crise 1929 – atualidade
- 31- Doc. Nicolau Copérnico/Leonardo da Vinci – Racionalismo moderno – Renascimento
- 40- Texto sem referência – Revolução Industrial e movimento operário
- 60- Texto Hobsbawm – Era dos extremos – Guerra fria

2000

- 4- Doc. Cicero/ Ulpiano – Roma Clássica
- 17- Figura calendário – *Revista Época* – concepções de tempo
- 35- Declaração do porto/Wladimir pomar – Era Vargas – modernização conservadora – Integração regional – globalização/Era Vargas – protecionismo
- 52- Doc. John Locke – Iluminismo/liberalismo
- 53- Doc. John Locke – iluminismo/liberalismo
- 56- Quadrinho

2001

- 4- Texto Adam Smith/quadrinho – *Jornal do Brasil*
- 18- Doc. Roger bacon

- 30- Texto sobre Hobbes (sem referência)/ Norberto Bobbio, Matteucci, Pasquino –
Dicionário de política
- 31- Texto sem referência
- 45- Texto *O mundo de Sofia*
- 62- Doc peça “Calabar” – C. Buarque e R. Guerra (sem referência/Visconde de Porto
Seguro/P. Calmon)

2002

- 39- Afirmações, sem texto de referência
- 41- Texto sobre calendário – sem referência
- 42- Imagem calendário
- 50- Doc. relato de viajante/citação sobre Aluisio de Azevedo
- 58- Doc. Montaigne
- 53- Doc Marchinha Good-bye
- 63- Tirinha Hagar

2003

- 46- Texto sem referência sobre escalas de tempo
- 47- Doc. Imagens sobre documentos
- 48- Doc. Montesquieu
- 51- Imagem Theodor de Bry/Pedro Américo
- 52- Doc. Relato Jean de Léry
- 49- Mapa
- 50- Doc. Jose Bonifácio/Eurico Gaspar Dutra

2004

- 3- Texto jogos olímpicos
- 53- Doc. Constituição 1824/Frei Caneca
- 55- Texto sem referência

2005

5- Alternativas/mapa

7- Doc. trecho Zuenir Ventura – minhas memórias dos outros

2006

4- Texto povoamento da América – sem referência

13- Texto J. F. Michaud/ Amin Maalouf – cruzadas

14- Texto Norbert Elias

15- Texto Nelson Werneck Sodré/Hildegard Feist

16- Documento Carl Von Martius

17- Texto sem referência – democracia moderna brasileira

18- Doc. crônicas de jornal – Danton Jobim/Rubem Braga

22- Mapas

2007

1- Texto Unesco/imagens patrimônio

16- Texto K. Munanga – Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil – Diversidade na educação: reflexões e experiências – SEMTEC/MEC.

17- Paul Singer – Evolução da economia e vinculação internacional

18- Linha do tempo – quadro

20- Doc. Carta entre Mario de Andrade e Carlos Drummond

21- Texto Emilia Viotti. Apresentação da coleção. Wladimir Pomar – Revolução Chinesa – Unesp (com adaptações)

22- Texto sem referência

53- Imagem pintura rupestre

2008

15- Texto retirado de um site da USP (FO)

38- Imagem de Jean-Baptiste Debret

39- Doc. Joaquim Nabuco

41- Doc. Heródoto

- 42- Texto sem referência
- 47- Doc. Agnolo di Tura – The plague in Siena: an Italian Chronicle.
- 59- Sem referência
- 60- Doc. retirado da internet – www.johndclare.net
- 61- Texto retirado de jornal *Tribuna da Imprensa* – Hélio Fernandes
- 62- Texto sem referência

2009

- 46- Texto sem referência
- 47- Texto Norbert Elias. A sociedade de corte
- 48- Texto sem referência
- 49- Texto sem referência
- 50- Texto sem referência
- 51- Texto sem referência
- 52- Texto sem referência
- 53- Doc. *Journal de la comuna étudiante*
- 55- Texto sem referência
- 56- Texto sem referência
- 57- Doc. Tocqueville. *Democracy in America*
- 58- Doc. Aristóteles
- 59. Roberto Schwarz – sequências brasileiras
- 60- Doc. Constituição 1891 e 1834
- 61- Doc. Francisco Campos
- 62- A. C. Gomes – A invenção do trabalhismo – IUPERJ
- 63- Doc. Inquisição Bahia
- 64- Texto – S. P Guimaraes – nação, nacionalismo, estado. Edusp
- 65- Doc. Trovas do Recife
- 66- Jornal J. F. Saraiva – o lugar do Brasil e o silêncio do Parlamento – *Correio Brasiliense*
- 67- E. P. Thompson – The making of the working class
- 68- Texto sem referência
- 70- Doc. adaptado sobre Thomas Davatz

74- Texto adaptado Folha de SP.

84- Mapa retirado de I. Bethel

88- Texto Mario Pedrosa

2010

4- Texto adap. retirado de site

15- Eric Hobsbawm. *A era das revoluções*

19- Gravura de Debret

20- Doc. Canção – A. Nóbrega e W. Freire

21- Doc. Canção – Samba-enredo

23- Boris Fausto; *História do Brasil*

25- Texto sem referência

26- V. N. Leal. Coronelismo, enxada e voto

28. Carta de Pero V. de Caminha

29- J. Lynch. *As repúblicas do Prata*

30. R. Lemos. A revolução constitucionalista de 1932

31- Doc. Canção Mestre-sala dos mares

32- A. E. M. Rodrigues. *Revoluções burguesas*

35- Doc. Fotografia

36. Doc. Ata de reunião do ministério da guerra

37- Doc. Depoimento Caetano Veloso

39- Doc. AI-5

38- Leo Huberman. *História da riqueza do homem*

40- Charge

41- Canção – Inútil

44- Texto adaptado. Aventuras na História

2011

3. Fotografia mov. Caras pintadas

17- V. N. Leal. Coronelismo, enxada e voto

19- Doc. Const. 1824

22 - Boris Fausto. *História do Brasil*

- S. Topik. A presença do estado na sociedade política do Brasil de 1889 a 1930.
25. Tabela
26. M. T. C. Mello. A república consentida: cultura democrática e científica no final do Império.
29. Doc. Fot.
30. Norberto Bobbio. Estado, Governo, sociedade
31. Doc. Jean Lery
33. R. Campos. Grandeza do Brasil no tempo de Antonil
34. K. Maxwell. Condicionais da Independência do Brasil
35. G. Duby. “Séculos XIV. XV” – História da vida privada
36. Gráfico
38. Nicolau Sevcenko. O renascimento
40. Jornal Guia do Café
41. Doc. Mensagem programática da UDN/Manifesto do CGT
- 42- L. Konder. História das ideias socialistas no Brasil
- 43- Imagem