



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem

Diego Bruno Velasco

**NARRATIVAS DE HISTÓRIA DO
BRASIL NO ENEM: DISPUTAS
CURRICULARES PELA
HEGEMONIZAÇÃO DO
CONHECIMENTO ESCOLAR**

Rio de Janeiro

Março de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NARRATIVAS DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ENEM: DISPUTAS
CURRICULARES PELA HEGEMONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
ESCOLAR

Diego Bruno Velasco

LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro
Março de 2018



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "Narrativas de História do Brasil no ENEM: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar"

Doutorando(a): Diego Bruno Velasco

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 20 de março de 2018.


Banca Examinadora:


Presidente:


Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)


Prof(a). Dr(a). Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)


Prof(a). Dr(a). Luís Reznik (UERJ)

CIP - Catalogação na Publicação

V433n Velasco, Diego Bruno
Narrativas de História do Brasil no ENEM:
Disputas curriculares pela hegemonização do
conhecimento escolar / Diego Bruno Velasco. -- Rio
de Janeiro, 2018.
276 f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2018.

1. Currículo de História. 2. Exame Nacional do
Ensino Médio. 3. Conhecimento Histórico Escolar. 4.
Passados Sensíveis. 5. Narrativas Históricas. I.
Gabriel, Carmen Teresa , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico esta pesquisa...

À minha esposa Mari, o amor de todas as minhas vidas.

Aos meus pais Maurício e Ana, por todos os exemplos!

À minha avó Lina, pelo carinho e acolhimento em todos os momentos!

Ao meu avô Agostino, à minha avó Alice e ao meu tio Remo (in memoriam), pelas recordações e saudades presentes em todos os momentos!!

Agradecimentos

Inicialmente, quero agradecer a Deus por me conceder forças para chegar até esse momento com saúde, disposição e otimismo.

Aos meus pais Maurício e Ana por toda educação, apoio, amor e carinho. Agradeço por fornecerem-me todas as condições possíveis para compreender a importância dos estudos e de sempre me inspirarem a batalhar para alcançar meus propósitos. Obrigado por estarem comigo em todos os momentos!!! Amo vocês!!! Peço, mais uma vez, desculpas pelas ausências que tive que me submeter nesse período.

À Mari, minha amada esposa. Obrigado por ser a companheira de todas as horas, por ser meu porto seguro em momentos de insegurança, por aceitar estar comigo mesmo com tantas ausências e por ser a minha grande conselheira. Agradeço por apostar sempre em meu potencial e por não medir esforços para nosso bem-estar. Obrigado por aceitar algumas privações e distanciamentos que tive que enfrentar nesses últimos tempos para conseguir dar conta de todo trabalho. Você é a responsável direta pelo meu sorriso e por todas as vitórias!! Te amo para sempre e “te adoro em tudo, tudo, tudo!!!” Temos muito a conquistar juntos!! Uma vida é pouco para nós!!!

À minha irmã Aline e à minha avó Lina por serem pessoas mais que especiais em minha vida. Obrigado por todo carinho e por toda torcida!!!

À minha sogra Maria por ser uma segunda mãe para mim. Obrigado por também sempre estender a mão e estar junto de mim e da Mari em todas as situações!!!

Um agradecimento aos demais familiares: cunhados, cunhadas, tio, tias, primos, sobrinhos, afilhados. A presença de todos vocês ajuda-me a viver a vida com mais alegria.

Agradeço aos amigos Elias (neste caso, amigo e padrinho), Inês, Anselmo, Cris, James, Ju, Alex, Léo e José por todos os momentos de descontração, pela torcida, pela atenção, pelos afagos e, acima de tudo, pela parceria!! Vocês são incríveis!!

À Carmen, minha orientadora que desde 2010 vem embarcando e me ajudando a embarcar nas minhas ideias de pesquisa. Agradeço por todas orientações, todas sugestões, todos debates. Enfim, obrigado por me ajudar a deslocar meu olhar referente ao campo de pesquisa educacional e por ter me apoiado epistemologicamente em algumas ideias tanto no mestrado quanto agora no doutorado. Obrigado por abrir as portas do GECCEH quando eu “apenas” queria pensar no que o ensino de História poderia fazer para trabalhar com a “realidade dos alunos” há oito anos atrás.

Aos colegas de GECCEH por todas as trocas nos encontros do grupo e por muitas contribuições advindas das leituras de suas produções. Faço um agradecimento especial para Warley pela parceria na coordenação do CESPEB e pelas várias trocas que tivemos nesses últimos anos e também para Ana Angelita e Ana Paula pelos cursos e aulas que atuamos em parceria no sentido de pensar o lado político do ENEM. Todos esses momentos foram cruciais para o amadurecimento de várias ideias aqui presentes!!

Aos professores do PPGE- UFRJ e dos demais programas onde cursei algumas disciplinas por toda troca, sugestões de leituras e colaborações na realização desse trabalho. Aproveito para agradecer a todos os funcionários do PPGE-UFRJ, em especial a Sol por sua prontidão em me ajudar em todos os momentos que precisei.

Agradeço também aos professores Marcelo Magalhães, Helenice Rocha, Ana Monteiro e Luis Reznik por aceitarem participar da banca de defesa e por todas as contribuições oriundas deste momento. É uma grande satisfação poder debater com vocês o tema do Currículo de História.

Agradeço à toda comunidade capiana (professores dos distintos setores curriculares, estudantes, funcionários, diretores, licenciandos) pela oportunidade de compartilhar diferentes momentos e reflexões com vocês. Obrigado por sempre me instigarem a refletir sobre a área educacional nos espaços das plenárias, reuniões, conselhos, orientações, aulas, enfim, obrigado por me ajudarem a repensar constantemente minha posição de sujeito docente.

Agradeço em especial à equipe de História do CAp UFRJ. Obrigado aos companheiros Fábio, Ceará, Alessandra, Luisa e Emílio pelo acolhimento e por me ajudarem a começar a compreender o universo capiano. Além do mais, agradeço por todas as contribuições, todas as reflexões e por estarem juntos nos variados desafios que enfrentamos cotidianamente. Deixo aqui também um agradecimento aos colegas João Gabriel, Carolina, Nayara, Diego Paulo, Luisa Rosati e Jacques que estiveram ou estão em nossa equipe ao longo destes últimos anos.

Agradeço às equipes docentes das Escolas Municipais Conde de Agrolongo, São Paulo, Mário Kroeff, Ary Barroso, Grécia e do Colégio Estadual Professor Augusto Motta pela convivência durante meus primeiros quinze meses no doutorado. Sou grato a vocês pelos vários ensinamentos!!

Por fim, quero fazer um agradecimento a todos aqueles que foram, são e serão meus alunos. O trabalho com vocês é o que me motiva, cada vez mais, a repensar estratégias e rever meus conceitos. Obrigado pelos ensinamentos que vocês passam para mim todos os dias!

Obrigado por me desafiarem constantemente! Vocês são muito importantes na minha trajetória!!

Resumo da Tese apresentada à UFRJ como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Doutor em Educação

VELASCO, DIEGO BRUNO. Narrativas de História do Brasil no ENEM: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.

O presente estudo visa analisar os sentidos de “verdade” mobilizados e disputados nos itens de História do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ao longo de suas duas fases (1998-2008 e 2009-2017). Compreendendo o conhecimento escolar como elemento incontornável para a leitura política do campo curricular, este estudo selecionou três conteúdos considerados “temas sensíveis” pela historiografia e pelo ensino de História que são mobilizados na produção de narrativas nacionais: a Ditadura Militar, a presença / participação dos povos africanos/ afro-brasileiros e dos povos indígenas. Interessa-me investigar quais e como os discursos históricos e as memórias nacionais se hegemonomizam nos itens relacionados a essas temáticas.

A pesquisa se situa no campo do Currículo e dialoga com as teorizações pós-fundacionais do Discurso e com as reflexões da teoria da História em torno das articulações entre tempo e narrativa, apostando no currículo de História como espaço discursivo produtor de significados contingentes e de configurações narrativas hibridizadas e ontológicas que, por sua vez, se interligam com as demandas oriundas de movimentos sociais e com as renovações historiográficas.

Em termos de resultados, a análise apontou a presença de estratégias discursivas diferenciadas- formas de visitar o passado, a escolha do narrador, a relação história e memória, o uso de pares binários- para a fixação de sentidos de “verdadeiro” quando este termo adjetiva o conhecimento histórico validado como objeto de ensino e de aprendizagem do Ensino Médio. Em função da temática e do ângulo privilegiado na abordagem, foi possível perceber ora uma desestabilização da fronteira hegemônica em torno do que se define como conhecimento histórico escolar legítimo, ora a reativação de narrativas sedimentadas, sem muita abertura para deslocamentos dos fluxos de cientificidade validados.

Palavras-Chave: Exame Nacional do Ensino Médio; Verdade Histórica; Currículo de História, Conhecimento Histórico Escolar; Temas Sensíveis; Abordagem pós-fundacional; Hegemonização.

Abstract of Thesis presented to UFRJ as a partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education

The present study aims at analyzing the meanings of "truth" constructed and disputed in the History questions of the National Secondary School Examination (known as ENEM) throughout its two phases (1998-2008 and 2009-2017). Under the assumption that school knowledge is an essential element for the political understanding of the curricular field, this study selected three contents which are considered "sensitive themes" by historiography and by History teaching used in the production of national narratives: the Military Dictatorship, the presence / participation of African and Afro-Brazilian peoples and the one of indigenous peoples. I am interested in investigating which historical discourses and national memories are made hegemonic in the questions related to these themes and how this process occurs.

The research is situated in the field of Curriculum and dialogues with the post-foundational discourse theories and with the reflections of the theory of History about the articulations between time and narrative. The curriculum of History is here seen as a discursive space that produces contingent meanings and hybridized and ontological narrative configurations that, in turn, intertwine with the demands of social movements and with historiographical renewals.

Results showed the presence of differentiated discursive strategies - ways of visiting the past, the choice of the narrator, the relationship between history and memory, the use of binary pairs - to the retaining of "truth" meanings when the term refers to the recognized historical knowledge as an object of History teaching and learning in secondary school. Due to the thematic and the privileged angle of the approach, it was possible to perceive an instability of the hegemonic frontier around what is defined as a legitimate school knowledge of History, and the reactivating of established narratives, without much space for changings in validated scientificity flows.

Keywords: National Secondary School Examination; Historical Truth; History Curriculum, School knowledge of History; Sensitive Themes; Post-foundational Approach; Hegemony.

Resumen de la Tesis presentada a la UFRJ como parte de los requisitos necesarios para la obtención del grado de Doctor en Educación

El presente estudio visa analizar los sentidos de “verdad” movilizados y disputados en los ítems de Historia del Examen Nacional de la Educación Secundaria (ENEM) a lo largo de sus fases (1998-2008 y 2009-2017). Comprendiendo conocimiento escolar como elemento incontornable para la lectura política del campo curricular, este estudio seleccionó tres contenidos considerados “temas sensibles” por la historiografía y por la enseñanza de Historia que son movilizados en la producción de narrativas nacionales: La Dictadura Militar, la presencia/participación de los pueblos africanos / afro brasileños y de los pueblos indígenas. Me interesa investigar cuáles y cómo los discursos históricos y las memorias nacionales se hegemonizan en los ítems relacionados a esas temáticas.

La investigación se ubica en el campo del Currículo y dialoga con las teorizaciones post fundacionales del Discurso y con las reflexiones de la teoría de la Historia alrededor de las articulaciones entre tiempo y narrativa, apostando en el currículo de Historia como espacio discursivo productor de significados contingentes y de configuraciones narrativas hibridizadas y ontológicas que, por su vez, se interrelacionan con las demandas oriundas de movimientos sociales y con las renovaciones historiográficas.

En términos de resultados, el análisis indicó la presencia de estrategias discursivas diferenciadas – formas de visitar el pasado, la elección del narrador, la elección historia y memoria, el uso de pares binarios- para la fijación de sentidos de “verdadero” cuando este término adjetiva el conocimiento histórico validado como objeto de enseñanza y de aprendizaje de la Educación Secundaria. En función de la temática y del ángulo privilegiado en el abordaje, fue posible notar a veces una desestabilización de la frontera hegemónica alrededor de lo que se define como conocimiento histórico escolar legítimo, a veces la reactivación de narrativas sedimentadas, sin mucha apertura para desplazamientos de los flujos de científicidad válidos.

Palabras Clave: Examen Nacional de La Educación Secundaria, Currículo de Historia, Conocimiento Histórico Escolar, Temas Sensibles, Abordaje Post Fundacional, Hegemonización.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANPUH- Associação Nacional de História

BNCCs- Bases Nacionais Curriculares Comuns

BNI- Banco Nacional de Itens

CAp UFRJ- Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNV- Comissão Nacional da Verdade

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENC- Exame Nacional de Cursos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

GECCEH- Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História

IFES- Instituições Federais de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEC- Núcleo de Estudos de Currículo

OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

TRI- Teoria de Resposta ao Item

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Resumo.....	9
Abstract	10
Resumen	11
Lista de Abreviaturas e Siglas	12
Sumário	13
Introdução	15
Capítulo 1- Articulações entre Conhecimento Escolar e Currículo de História: Apresentando o tema em interface às apostas teóricas e epistemológicas.....	17
1.1-A Escolha do Tema e os Desafios Percorridos.....	18
1.2-Contextualizando o ENEM enquanto política curricular legitimadora do conhecimento escolar.....	26
1.3-A interface Currículo- Conhecimento – Conteúdo Escolar em Outras Bases Teóricas.....	36
1.4- Levantamento Bibliográfico: As produções acadêmicas sobre o ENEM na área da Educação.....	42
1.5- Currículo de História e ENEM: Quais articulações hegemônicas são mobilizadas na área da Pesquisa Educacional?.....	48
Capítulo 2- Discussões teóricas sobre discurso, narrativa, verdade, memória e história nacional e suas potencialidades para a análise do ENEM.....	56
2.1- Refletindo sobre a História Nacional na esfera do Currículo de História.....	57
2.2- Contribuições da Teoria Pós-Fundacional do Discurso para pensar as relações entre História, Currículo, Verdade e Narrativa.....	63
2.3- Articulações entre Verdade, Historiografia e Narrativa Histórica.....	71
2.4- Tempo Histórico, Narrativas e Memória: Possíveis impactos no Currículo de História.....	83
Capítulo 3- Conhecimento Histórico Escolar, “Dever de Memória” e “Passados Sensíveis”: avaliando o lugar dos Itens de História no ENEM.....	89
3.1- Sobre as narrativas históricas do ENEM selecionadas.....	91
3.2- Os lugares ocupados pela disciplina escolar História no espaço do ENEM.....	104

3.2.1- Os Itens de História no ENEM entre as edições de 1998 e 2008.....	105
3.2.2- Os Itens de História no ENEM entre as edições de 2009 e 2017.....	114
Capítulo 4: Narrativas fixadas no ENEM sobre os povos indígenas do Brasil (1998-2017)....	137
4.1- Estratégias Metodológicas para a Análise Empírica.....	138
4.2- Tendências historiográficas recentes no estudo do tema dos povos indígenas.....	143
4.3- Discussões acerca da história indígena no espaço do conhecimento escolar e os impactos da Lei 11645/2008.....	146
4.4- Narrativas sobre os Povos Indígenas no ENEM entre as edições de 1998 e 2017.....	151
4.4.1- Narrativas sobre/ dos povos indígenas estabilizadas e reatualizadas no ENEM.....	154
4.4.2- Narrativas indígenas desestabilizadoras de visões sedimentadas	164
Capítulo 5- Narrativas sobre a Ditadura Militar (1964-1985) no ENEM.....	175
5.1- As Discussões Sobre as Políticas de Memória Produzidas Sobre o Período Militar.....	176
5.2- Tendências Historiográficas sobre a Ditadura Militar.....	180
5.3- As "verdades" em disputa sobre a Ditadura Militar nos itens do ENEM (1998-2017).....	187
5.3.1- Os antagonismos entre sociedade e governo Militar: Resistência x Violência.....	191
5.3.2- O Passado Sob o “Signo do Outro”: Ditadura (1964-1985) e “Período Democrático” (1985-2017) em lugares divergentes.....	199
5.3.3- As relações entre história, memória e esquecimento: estratégias discursivas potenciais para a afirmação de outros significados para a Ditadura Militar.....	205
Capítulo 6- Sobre as narrativas dos povos africanos e afro-brasileiros na História Nacional...212	
6.1- A produção historiográfica sobre a temática africana e afro-brasileira: breves apontamentos.....	213
6.2- A Lei 10639 / 2003 e suas relações com o conhecimento histórico escolar.....	218
6.3- Os itens do ENEM sobre povos africanos e afro-brasileiros entre 1998 e 2017.....	222
6.3.1- A questão da agência.....	228
6.3.2. Desconstruindo visões naturalizadas e homogêneas.....	232
6.3.3. Formas de visitar o passado.....	240
Considerações Finais.....	253
Referências Bibliográficas.....	257

Introdução

A compreensão de conhecimento escolar, no plano ontológico, como sendo da ordem do traço/rastro permite operar em termos de inclusão e exclusão de rastros no processo contingencial de significação do que está sendo e o que não está sendo nomeado de conhecimento escolar em determinados contextos específicos (GABRIEL, 2017, p. 533).

O presente estudo parte de uma inquietação minha no sentido de compreender quais sentidos de verdadeiro se instituem aos conteúdos históricos escolares em um espaço curricular como os dos exames, provas e demais atividades avaliativas. Considerando que as dimensões do “certo” e do “errado” são constantemente mobilizadas em tais espaços, esta pesquisa tem a intenção de analisar as narrativas referentes a determinadas temáticas da História Nacional que se hegemonomizam no sentido de fixar significados como os de “verdades históricas”.

A perspectiva adotada nesta análise interage diretamente com a citação que trago como epígrafe que abre a escrita deste texto- tese, uma vez que compreendo que as produções discursivas em torno dos conhecimentos escolares operam com disputas que acabam privilegiando determinados conteúdos em detrimento de tantos outros.

Pretendo desenvolver as minhas indagações acerca das narrativas disputadas e produzidas no Exame Nacional do Ensino Médio referentes a determinados temas da História Nacional, tendo por objetivo investigar quais narrativas históricas são enfatizadas e quais são aquelas silenciadas no âmbito dessa política curricular de escala nacional.

Organizei esta escrita em seis capítulos. No primeiro, intitulado *Apostas teóricas e epistemológicas na reflexão sobre o ENEM*, proponho analisar a trajetória percorrida pelo exame, identificar como ele vem aparecendo nas pesquisas acadêmicas e desenvolver de forma mais detalhada sobre meus objetivos e questões a serem enfrentadas neste estudo.

No segundo capítulo, denominado *Discurso, narrativa e história nacional: que articulações e potencialidades para a análise do ENEM?*, proponho desenvolver o quadro de interlocuções teóricas com os quais dialogo neste estudo. As teorizações pós-fundacionais do Discurso bem como as teorizações da História ocupam um lugar de destaque, contribuindo para refletir o ENEM como um espaço configurador de narrativas cujos significados fixados são frutos de embates e disputas contingenciais.

No terceiro capítulo, nomeado *Conhecimento histórico escolar, ‘dever de memória’ e ‘passados sensíveis’: avaliando o lugar dos Itens de História no ENEM*, dialogo com conceitos importantes para a área do Currículo de História como os de “memória” e “passados sensíveis” para justificar os eixos temáticos que selecionei para examinar nesta pesquisa. Ainda nesse

capítulo, sinalizo como a disciplina escolar História e como as questões referentes à História do Brasil apareceram no ENEM entre as edições de 1998 e 2017.

O quarto capítulo, *Narrativas fixadas no ENEM sobre os povos indígenas do Brasil (1998-2017)*, é o primeiro capítulo de análise empírica e nele investigo quais são as narrativas hegemônicas e selecionadas para afirmar sentidos de “povos indígenas” nesse exame. As minhas escolhas metodológicas são, outrossim, apresentadas nesse capítulo.

O quinto capítulo, *Narrativas sobre a Ditadura Militar (1964-1985) no ENEM*, aborda a temática do período militar e as formas como ele vem sendo narrado no espaço curricular do ENEM. A proposta foi analisar os discursos produzidos sobre tal período histórico e identificar as inovações e as estabilizações de narrativas produzidas sobre essa temática no contexto discursivo singular selecionado nesta tese como campo empírico.

O último capítulo, *Sobre as narrativas dos povos africanos e afro-brasileiros na História Nacional*, tem como proposta analisar os itens referentes a essa temática durante estes vinte anos de realização do exame e investigar as manutenções e os deslocamentos produzidos na área do Currículo de História. Cabe ressaltar que nos três capítulos empíricos, tenho como proposta analisar as formas como os passados referentes a esses temas são abordados e significados.

Trata-se de um estudo que pretende analisar como os conteúdos de História estão sendo mobilizados nas narrativas produzidas no ENEM de modo a contribuir para estabilizar e/ou subverter discursos hegemônicos que atravessam a construção de nossa história nacional em meio às demandas dos movimentos sociais e aos aportes das pesquisas acadêmicas desenvolvidas nessas últimas duas décadas.

Capítulo 1- Articulações entre Conhecimento Escolar e Currículo de História: Apresentando o tema em interface às apostas teóricas e epistemológicas

O presente capítulo pretende desenvolver uma abordagem mais panorâmica sobre meu objeto de pesquisa: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas articulações com as discussões que envolvem as interfaces currículo-conhecimento. Para alcançar êxito nesta tarefa, proponho desmembrá-lo em diferentes seções. Na primeira, procurarei apresentar as motivações, os objetivos e os desafios referentes a todo processo de escolha e delimitação do tema.

Na segunda, esboçarei uma breve contextualização sobre o ENEM, sinalizando principalmente seu momento de surgimento no ano de 1998 e seu posterior processo de reestruturação ocorrido a partir de 2009. Já no terceiro momento, minha proposta é delimitar o diálogo em torno do ENEM operacionalizando, de modo mais geral, com a lógica do conhecimento escolar e discutindo, em termos mais específicos, sobre a importância de continuar mobilizando o eixo dos conteúdos escolares a partir de outros paradigmas referenciais.

Por fim, nas duas últimas partes desenvolverei sobre o estado da arte referente ao tema do ENEM, em termos mais gerais, no interior do campo Educacional (quarta seção) e, em termos mais específicos, dentro Currículo de História, destacando os principais pontos de reflexão produzidos e algumas lacunas persistentes ao longo destes estudos (quinta seção).

Meus escopos são, portanto, refletir sobre a trajetória que o presente tema percorreu para chegar até o recorte selecionado e afirmar a relevância de se debater sobre a dimensão política do ENEM como dispositivo de fixação de “hegemonizações de sentidos de diferentes discursos em disputa” (ROCHA; GABRIEL, 2014, p. 1995) no espaço do Currículo de História.

Afirmo, de imediato, que o meu posicionamento político no presente capítulo será o de defender a potência heurística dos debates em torno daquilo que se denomina de “conteúdo escolar”. Por conseguinte, minha porta de entrada para dialogar com o ENEM será através da via conceitual que defende a assunção, em interlocução teórica com a pauta pós-fundacional¹, dos conhecimentos escolares dentro da agenda educacional, considerando-os como elementos incontornáveis nestas disputas curriculares.

¹ A teoria pós-fundacional do Discurso será abordada de modo mais profundo no segundo capítulo. De imediato, adianto que se trata de uma teorização que combate explicações essencialistas, visto que defende que os processos de afirmação de sentidos articulam-se a constantes processos de lutas e disputas políticas.

1.1-A Escolha do Tema e os Desafios Percorridos

As provas institucionais como o ENEM (que desde o ano de 2009 vem priorizando competências e habilidades²), quais sentidos de conhecimento histórico escolar são mobilizados? Quais discursos historiográficos e educacionais se hibridizam em seus enunciados e respostas? Quais significações de qualidade de ensino na área de História são disputadas dentro deste espaço discursivo? Quais elementos (axiológicos / epistemológicos) da História são utilizados discursivamente para definir a resposta certa? Quais outros elementos do saber histórico escolar são utilizados para ludibriar os estudantes nas alternativas incorretas? (VELASCO, 2013, p.189)

O conjunto de questões apresentadas acima foi formulado ao término da minha dissertação de mestrado intitulada “ ‘Realidade do Aluno’, ‘Cidadão Crítico’, ‘Conhecimento Escolar’: Que articulações possíveis no Currículo de História? ”, defendida no ano de 2013. Naquela ocasião, meu foco de análise estava concentrado na tentativa de compreender como alguns professores de História que atuavam no Ensino Fundamental II, em redes de ensino dos municípios do Rio de Janeiro e de Pirai, significavam determinados “mantras”, “jargões” e / ou “bordões” intensamente presentes nos processos de formação docente inicial / continuada.

Os bordões em questão eram: “O professor de História deve buscar articular o ensino de sua disciplina com a realidade vivenciada pelos estudantes” e “O Ensino de História na Educação Básica deve ter como uma de suas finalidades a formação de cidadãos críticos”. Deste modo, fui a campo entrevistar um determinado número de docentes de modo a investigar como eles significavam estas ideias tão familiares àqueles que fazem licenciatura na área de História.

Meu estudo não se limitou a tal análise, visto que minha preocupação residia em ponderar como o conhecimento histórico escolar era pensado / significado em meio ao diálogo com esses jargões. Assim sendo, o viés do saber escolar foi a porta de entrada que mobilizou a discussão em torno do Currículo de História naquela oportunidade.

Visando reafirmar a importância, para o debate político sobre democratização da escola pública, de operar com a questão do conhecimento escolar, busquei também analisar as provas, os testes e o demais materiais avaliativos produzidos pelos sujeitos participantes daquela pesquisa por considerar que são espaços potentes para avaliarmos as expectativas de aprendizagem e as reelaborações didáticas pelas quais passam os conteúdos trabalhados.

Mesmo ocupando um papel mais secundário na pesquisa de 2013, a análise das provas e demais instrumentos avaliativos fomentou o aparecimento de muitas dúvidas, que não foram

² Para fins de informação, destaco que este era um entendimento que eu possuía sobre o ENEM naquela época do qual não compartilho mais no presente momento, uma vez que considero este exame como um espaço discursivo curricular hibridizado marcado pelos entrecruzamentos de competências, habilidades, conteúdos, demandas e saberes diferenciados. Assim sendo, não trabalharei nesta tese com a associação automática entre ENEM e habilidades, visto que ressaltarei a análise da dimensão do conteúdo escolar neste estudo.

sanadas naquele momento, visto que não eram o cerne da minha pesquisa. Entretanto, com a intenção de não as deixar cair no esquecimento, resolvi sistematizá-las no espaço das “Considerações Finais” com o fito de em algum momento da minha trajetória acadêmica começar a enfrentá-las.

Este foi, justamente, o ponto que começou a me sensibilizar no momento de pensar o tema para escrever o pré-projeto visando o ingresso no curso de Doutorado em Educação. No intervalo aproximado de seis meses entre a defesa da dissertação de mestrado e o início do processo seletivo, comecei a me indagar de forma mais recorrente quais seriam as ideias dos professores de História sobre “respostas verdadeiras” e “respostas falsas” dentro de, por exemplo, uma prova desta disciplina.

Sublinho que o presente estudo se encontra vinculado a projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH)³. Cabe salientar que a temática da centralidade dos conhecimentos escolares para pensar espaços discursivos como o currículo e a escola ocupam um papel importante nas diferentes análises acadêmicas produzidas pelos componentes desse grupo. Apostando, assim, no potencial heurístico de continuar refletindo sobre o conhecimento histórico escolar é que encaminho meus argumentos sobre a justificativa e relevância de produzir um estudo de doutoramento sobre o ENEM ao longo de sua existência.

Assim sendo, meu interesse em analisar as questões relacionadas à noção de “verdade” no espaço discursivo do Currículo de História é proveniente do diálogo com as preocupações de estudo da professora Carmen Gabriel com as quais tive oportunidade de me aprofundar nesses últimos oito anos. Destaco as pesquisas intituladas “Verdade, Diferença, Hegemonia nos currículos de História: um estudo em diferentes contextos” (2009-2013) e “Abordagens discursivas de Juventude no tempo Presente: Questões Metodológicas nas Análises de Textos Curriculares” (2013-2016) assim como suas produções acadêmicas datadas, principalmente, entre 2011 e 2017 como principais referências na elaboração dessa proposta de investigação.

Do primeiro projeto de pesquisa, aponto seu foco nas disputas hegemônicas ocorridas nas esferas da produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico, em meio a um sistema de diferenças “pelo estabelecimento da verdade histórica a ser ensinada” (GABRIEL, 2009, p. 1-2). Na pesquisa em questão, Gabriel se propôs a investigar as questões relacionadas

³ GECCEH é o nome do grupo de pesquisa do qual faço parte desde 2010 (na condição de ouvinte) e desde 2011 na condição de estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE- UFRJ). Este grupo é coordenado pela professora Carmen Teresa Gabriel e se encontra vinculado ao NEC UFRJ (Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

à natureza, à estrutura e ao funcionamento do conhecimento escolar entendido como um conhecimento específico resultante de processos de seleção cultural e de reelaborações didáticas articulados com as trajetórias de construção das diferentes áreas disciplinares.

Já do segundo projeto de pesquisa, o qual busca investigar os mecanismos discursivos mobilizados nos processos de significação relacionados à construção de sentidos para as juventudes contemporâneas em diferentes textos curriculares produzidos no âmbito da disciplina História, interessa-me indagar como dentro de uma política curricular atual (o ENEM), voltado majoritariamente para estudantes do Ensino Médio, vem sendo estabilizados sentidos de verdades históricas por meio da mobilização de disputas nas significações de conceitos como “História”, “Tempo”, “Cidadania”, “Memória”, “Verdade” e “Identidades”.

Portanto, foi a partir do diálogo entre questões pertinentes a ambos os projetos que decidi desenvolver esse projeto de pesquisa. Minha proposta de investigação sustenta-se na aposta política no conhecimento escolar como objeto incontornável nas disputas pela construção de uma escola democrática (GABRIEL; CASTRO, 2013).

Tais abordagens foram importantes para me subsidiar nos processos de escrita e fechamento do tema. Contudo, a construção deste objeto de pesquisa não foi um trabalho rápido, visto que envolveu constantes ajustes, retoques e mudanças de enfoques. Sem querer tornar a leitura deste texto cansativa, retomo um pouco alguns momentos da trajetória percorrida até chegar ao presente momento, interagindo com Bourdieu (1998) quando este destaca a dimensão trabalhosa no que se refere ao processo de delimitação temática de qualquer produção acadêmica.

Desta forma, minha ideia embrionária era selecionar alguns professores de diferentes redes de ensino, assistir algumas aulas, analisar algumas avaliações por eles produzidas (de forma a verificar as perguntas elaboradas) e entrevistá-los visando identificar as expectativas deles sobre quais elementos não poderiam faltar para o estudante obter a pontuação máxima nas questões.

Em suma, comecei a pensar nas potencialidades de desenvolver um estudo em que averiguasse o que os professores queriam / gostariam que seus discentes assumissem / compreendessem como “verdades” dentro dos instrumentos avaliativos formalmente aplicados em suas turmas da Educação Básica. Simultaneamente, comecei a me questionar de modo mais profundo sobre como os estudantes, que se submetiam àquelas avaliações, se relacionavam com o conhecimento emergente nas questões, ou seja, que “verdades históricas” eles formulavam no âmbito de sua posição de sujeito “aluno da Educação Básica”.

Aproximadamente neste mesmo período, tive a oportunidade de assistir a defesa da tese de Doutorado de Ana Angelita Rocha (colega de estudos no GECCEH), intitulada “Questionando o questionário: Uma análise de Currículo e sentidos de Geografia no ENEM” (2013), em que a mesma desenvolveu uma análise profunda sobre os itens⁴ da área disciplinar da Geografia.

O posterior processo de leitura deste estudo integrado com outras reflexões produzidas nos âmbitos dos encontros semanais do GECCEH começou a me estimular no sentido de pensar a proposta de estudo para a tese de Doutorado articulando as discussões em torno de “verdade” e “avaliação em História” junto com a temática do ENEM.

Neste sentido, fui aprovado para cursar o Doutorado produzindo um pré-projeto que, em linhas gerais, tinha a pretensão “básica” de analisar todos os itens de História presentes no ENEM entre o ano de 1998 (ano de sua primeira aplicação) até o ano de 2017 (último ano de aplicação do exame antes da defesa da pesquisa). Meu objetivo principal era investigar os sentidos de “verdade histórica” mobilizados ao longo de cada presente nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio, procurando identificar as disputas, articulações, demandas e deslocamentos em torno dos seus processos de constituição.

Ao longo dos quatro anos de estudo, os desafios de pensar e recortar o tema se fizeram persistentes. Logo de início, ouvi em espaços como as aulas da disciplina “Seminário de Tese”, os encontros com a orientadora e no primeiro exame do projeto que era necessário delimitar melhor o que pesquisar sobre o ENEM, visto que a seleção com todos os itens de História tornaria a pesquisa extremamente trabalhosa e extensa. Pensei que daria conta delimitando apenas os itens referentes às narrativas produzidas sobre a chamada História do Brasil.

Tal escolha carecia de justificativas e embasamentos e não resolvia ainda o problema da quantidade de material a ser pesquisado, selecionado e estudado. Ao mesmo tempo, comecei a pensar em trazer os sujeitos de “carne e osso” para minha pesquisa. Logo, durante um bom tempo, planejei desenvolver um estudo que contemplasse uma análise minuciosa dos itens do ENEM e que, ao mesmo tempo, realizasse entrevistas com estudantes da Educação Básica (mais especificamente do terceiro ano do Ensino Médio) com a intenção de identificar as refigurações⁵ e as estratégias adotadas pelos alunos para responderem a estes itens.

⁴ Chamo atenção para o fato de que cada questão do ENEM é classificada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com a nomenclatura de “item”. Assim sendo, o uso do termo item será usado nesta tese para fazer referência às questões produzidas neste exame.

⁵ Este conceito de “refigurações” interliga-se com o modelo de análise desenvolvido por Paul Ricoeur chamado de “círculo hermenêutico” na obra “Tempo e Narrativa”. Este conceito será retomado no segundo capítulo, visto que o cerne desta pesquisa dialoga com um aspecto deste referencial que é o chamado momento da mimesis II deste círculo, também conhecido como momento da configuração narrativa.

Foi neste momento que comecei a enfrentar mais questionamentos e desafios como escolher os estudantes com os quais iria conversar, estabelecer critérios e metodologias para criar formas de articulação entre os estudantes e o ENEM, delimitar as temáticas / os assuntos presentes no ENEM para debater com os estudantes, dentre tantas outras questões. A possibilidade de entrecruzar estes diferentes momentos estava se tornando cada vez mais problemática em meu entendimento.

Assumo ainda que outras possibilidades surgiram como o desejo de realizar um estudo que contemplasse perspectivas de docentes, licenciandos e estudantes do Ensino Médio sobre suas reapropriações em torno das disputas e produções das “verdades históricas”. Contudo, como julguei que seria necessário recortar melhor meu tema, resolvi abandonar a ideia de conversar com os sujeitos e decidi concentrar meu foco retomando a análise apenas dos itens do ENEM por acreditar no potencial deste tipo de análise para o que pretendo discutir: os processos de hegemonização de sentidos de verdade no interior das narrativas do ENEM que, por sua vez, mobilizam e selecionam os conteúdos escolares de História. Logo, destaco que as outras questões continuam na minha agenda de preocupações acadêmicas, porém serão enfrentadas em momentos futuros.

Levando em consideração a importância que este exame vem assumindo nos últimos anos dentro do Ministério da Educação, seja como forma de acesso ao ensino superior seja como forma de classificar a “qualidade da educação básica” em nosso país, este estudo propõe-se a, em termos gerais, investigar as questões de História nele produzidas entre os anos de 1998 (ano de sua introdução) e 2017 (último ano de sua realização antes da defesa da presente tese).

Tal escolha justifica-se também pelo fato de compreendê-lo como política de currículo que se configura no conflito entre “variadas formas de organização curricular e entre distintos sentidos de avaliação” (ROCHA, 2013, p.21). Segundo essa autora, o ENEM é uma articulação discursiva hegemônica, mantida por uma extensa cadeia de equivalência, podendo ser definido como a “fina flor dos validados”. Em linhas gerais, trata-se de uma política curricular que valida determinados conhecimentos dentro daqueles considerados “legítimos” a serem ensinados / cobrados no Ensino Médio (ROCHA, 2013).

Considerando a relevância instituída ao ENEM em nossos dias, parto da hipótese de que ele se trata uma política curricular que legitima /autoriza e, principalmente, hegemoniza certos saberes, certas memórias, determinadas verdades históricas por meio da fixação de alguns discursos em detrimento de outros e que estes processos de validação atravessam momentos diversificados de mudanças / continuidades ao longo do tempo a partir de inúmeras demandas

que se elaboram tanto no espaço discursivo do conhecimento histórico acadêmico quanto nas instâncias do conhecimento histórico escolar e dos movimentos sociais, por exemplo. Seguindo esta linha de raciocínio, parto do pressuposto que este exame produz configurações narrativas históricas que sedimentam e subvertem processos de significação hegemônicos, antagônicos e deslocatórios dentro do espaço discursivo do Currículo de História. Estas ideias serão aprofundadas no decorrer dos próximos capítulos.

Esse estudo filia-se, assim, à discussão acerca do reconhecimento do lugar crucial ocupado pelo conhecimento escolar no interior dos estudos do campo do Currículo (GABRIEL, 2013, 2015, 2016), entendido como “espaço-tempo de enunciação” ou “espaço-tempo de fronteira” (MACEDO, 2006), ou seja, como espaço constituidor de significados e fixador de determinados sentidos provisórios e instáveis que se produzem em meio a disputas hegemônicas e antagônicas (GABRIEL, 2017).

Considerando a potencialidade heurística do saber escolar, escolhi analisar as provas do ENEM pelo fato de ser uma avaliação que, segundo a concepção de alguns estudiosos, procura integrar elementos relacionados aos conteúdos e elementos associados às competências / habilidades (LOPES, 2011; ROCHA, 2013). Dessa forma, trata-se de um espaço discursivo potente para investigar como as dimensões epistemológicas (relacionadas às questões das verdades e dos conteúdos) e axiológicas (mais voltada para os valores e as habilidades), constitutivas do conhecimento histórico escolar, mesclam-se e hibridizam fluxos de sentido no sentido de hegemonizar / totalizar significados em torno das noções de “verdade histórica”.

Entendendo que tal conceito de verdade em História tem sido fruto de múltiplos questionamentos - inclusive no próprio seio da comunidade epistêmica de historiadores -, parto do princípio que não existe um conceito de verdade essencializado e acabado.

Neste estudo doutoral, baseado nas contribuições da Teoria Pós-Fundacional do Discurso (que adianto que não monopoliza o debate filosófico e epistemológico em torno do conceito de verdade histórica) de Ernesto Laclau (2008) e no diálogo com autores da Teoria da História como Ricoeur e Koselleck, que legitimam a discussão sobre a produção da verdade no âmbito do conhecimento histórico em intersecção com o tempo presente de sua produção, destaco que tal noção não está posta por si só, mas é construída dentro de um processo articulatório de lutas / disputas, mobilizando as lógicas de equivalência e de diferença. Da mesma forma, cabe destacar que ela se encontra imbricada aos regimes discursivos que a legitimam e a colocam em uma posição de autoridade (FOUCAULT, 1996).

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade,

sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Ressalto, por conseguinte, que os sentidos de “verdade” mobilizados na prova do ENEM, ao mesmo tempo em que articulam determinadas demandas para formar discursos hegemônicos ou universais⁶, operam também na pauta dos antagonismos, uma vez que o significativo “verdade” para se hegemonizar necessita de um “outro”, antagônico, daquele situado fora de sua cadeia de equivalência, também denominado de “exterior constitutivo”: a “não-verdade histórica”.

Como o ENEM é uma prova múltipla escolha, onde cada item é composto por cinco alternativas, entendo que cada questão mobiliza fluxos de sentidos de verdade. Nesse caso, o que está estabelecido provisoriamente na posição de “verdadeiro” corresponde àquela alternativa considerada certa (o gabarito segundo a terminologia do INEP) enquanto o que se fixa / entende como “não verdadeiro” equivale às respostas consideradas “falsas” ou “erradas” (também conhecidas como distratores segundo terminologia adotada pelo INEP para este exame)⁷.

Esse viés de análise conjuga-se com aquilo defendido por Laclau (2008), visto que dentro de uma avaliação como o ENEM o considerado “certo” só pode se constituir / afirmar discursivamente a partir da sua cadeia antagônica, que, no caso, é o conjunto de afirmativas incorretas produzidas em cada um de seus itens.

Assim sendo, as disputas por significações hegemônicas mobilizam processos epistêmicos de fechamentos/totalizações discursivas, que segundo a terminologia laclauiana, são processos contingentes⁸, visto que cada verdade histórica se constitui de acordo com as demandas de seu tempo presente⁹, não podendo ser estabelecida fora dos jogos políticos de fixação de sentidos.

Deste modo, concordo com Rocha (2013) quando afirma que o item pode ser considerado um texto curricular que fecha sentidos provisórios em meio a processos de seleção

⁶ Explorarei melhor esta noção de “Hegemonia” ou “Universal” presente na Teoria pós-Fundacional do Discurso no segundo capítulo.

⁷ Destaco que os sentidos de “verdade” disputados e estabelecidos nos itens do ENEM podem não apenas aparecer na alternativa considerada como o gabarito, mas também podem ser visíveis nos textos-base, ou seja, nas produções discursivas que aparecem no início de cada questão.

⁸ Esta discussão será explorada de forma mais detida no segundo capítulo onde desenvolvo argumento que justifica uma possível articulação teórica entre autores como Ernesto Laclau e Paul Ricoeur.

⁹ Por Tempo Presente, considero a relação, instituída dentro de cada sociedade em seu presente vivido, entre campo de experiência (passado) e horizonte de expectativa (futuro) estabelecida por autores como Koselleck (2006).

curricular. Nesse caso, a avaliação do ENEM, através dos itens, institucionaliza os estatutos do verdadeiro, as certezas dos saberes validados. Nas palavras da autora:

O ITEM, ou melhor, a validade do item, é percebida aqui como seleção curricular, a operação significativa totalizadora que garante a objetividade de “um” aprendizado, logo seria possível perceber no item a garantia do verdadeiro. Por se tratar de um terreno de garantia do verdadeiro, percebo o item como operação curricular em função do jogo político que o anima: a validação do saber a ensinar. (ROCHA, 2013, p. 150)

Levando em consideração as palavras acima bem como o fato dos itens do ENEM mobilizarem diferentes narrativas históricas tanto quanto diversificados processos de transposição didática, julgo pertinente analisar os processos de construção dos sentidos de “verdade” nestas questões ao longo dos anos de sua produção. Desta forma, proponho-me a investigar as seguintes indagações: Quais são as “verdades” produzidas / mobilizadas / fixadas nas questões de História do ENEM? O que se avalia dentro de um exame como o ENEM que cada vez mais abarca novas demandas? Quais são as semelhanças / diferenças e / ou continuidades / rupturas produzidas neste exame ao longo do tempo? Como determinados itens referentes à História do Brasil interagem com algumas demandas direcionadas ao conhecimento histórico?

Em suma, essa análise tem como fito principal fazer uma investigação aprofundada das complexas relações entre o conhecimento histórico escolar e as noções de “verdade histórica”, tendo como principal foco de investigação algumas temáticas relacionadas à História do Brasil¹⁰ presentes nas questões do ENEM. Tal escolha articula-se com as funções exercidas na atualidade por este exame, legitimado, segundo Ramos (2014, p. 117) como espaço regulador do conhecimento validado entre a conclusão da Educação Básica e o acesso ao Ensino Superior, visto que define, simultaneamente, os diferentes conhecimentos “que os alunos ‘precisam’ saber ao final da Educação Básica e os ‘necessários’ para entrada no Ensino Superior”.

Por fim, devo salientar que uma motivação pessoal também contribuiu para o surgimento deste tema de pesquisa. Atuo como professor de História da Educação Básica no CAP UFRJ Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e desde que comecei a lecionar tenho a preocupação de refletir sobre aquilo que se ensina, sobre como se ensina e sobre o que, de fato, os alunos aprendem com essa disciplina. Ou seja, desde meus tempos de formação inicial docente tenho a preocupação de investigar como o saber histórico escolar vem sendo abordado pelos professores e (re) apropriado pelos estudantes no dia-a-dia

¹⁰ Adianto que no capítulo 3 apresentarei os temas que serão contemplados no presente estudo bem como desenvolverei os comentários justificando o porquê destas escolhas.

da sala de aula. Assim sendo, este conjunto de preocupações me estimularam a pensar na produção desde estudo, reafirmando a importância de discutirmos o eixo da avaliação no currículo de História da Educação Básica.

1.2-Contextualizando o ENEM enquanto política curricular legitimadora do conhecimento escolar

Minha proposta de investigação relaciona-se com a dimensão da seleção curricular, isto é, com a análise das narrativas históricas enunciadas/selecionadas nos itens do ENEM. Neste sentido, este estudo concentrará suas reflexões na interlocução com as esferas do currículo e do conhecimento escolar, posto que minha ênfase na pesquisa não será esmiuçar o estudo desse exame enquanto política de avaliação, mas sim como instância legitimadora de sentidos de conhecimento escolar e de conteúdo. A análise do ENEM enquanto política de avaliação aparecerá, pois, de forma mais tangencial nesta seção de modo a trazer uma contextualização de alguns momentos considerados marcantes em sua trajetória histórica¹¹.

Inicialmente, cabe salientar que o ENEM, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil assumem uma importância sem tamanho quando se pensa no assunto das avaliações de larga escala¹² voltadas à Educação Básica. Ao mesmo tempo, considero que estes três dispositivos se situam no contexto da chamada “obsessão avaliativa” (Afonso, 2007), segundo o qual observa-se a propagação de políticas educacionais (principalmente durante as décadas de 1990 e 2000) nas quais a avaliação assume papel indispensável e protagonista, sendo significada como elemento capaz de produzir uma “educação de qualidade” (MARTINS, 2015, p.18).

De fato, é correto alegar que o ENEM e o SAEB, por exemplo, possuem diferentes finalidades, características e possibilidades de uso, visto que o primeiro (principalmente entre 1998 e 2008) encontrou-se mais voltado para “avaliar o desempenho individual do aluno ao término do Ensino Médio” enquanto que o segundo preocupa-se mais em avaliar os variados sistemas de ensino (CASTRO, 2009, p. 284).

¹¹ No que se refere à produção acadêmica referente às políticas de avaliação pensadas em diálogo com o quadro pós-fundacional adotado neste estudo, recomendo a leitura das pesquisas de Rocha (2013), Ramos (2014) e Martins (2015). Todas essas pesquisas foram também desenvolvidas no âmbito das preocupações epistêmicas formuladas pelas discussões promovidas pelo GECCEH.

¹² Cito um trecho desenvolvido por Ramos para explicar a forma como compreendo políticas de avaliação de larga escala: “Convencionou-se tratar essas avaliações, nomeando-as de avaliação em larga escala, considerando o quantitativo de pessoas envolvidas em cada fase: a elaboração do projeto de avaliação, construção de instrumentos (provas e questionários), tratamento estatístico dos instrumentos e resultados, construção e treinamento da equipe de trabalho, aplicação, monitoramento da avaliação em diferentes instituições territorialmente distribuídas e divulgação de resultados” (RAMOS, 2014, p. 126).

Segundo Castro e Tiezzi (2005), o ENEM, como mecanismo de avaliação dos indivíduos ao final de sua escolaridade básica, buscou traduzir em seu contexto de criação os princípios da reforma do ensino médio¹³; já o SAEB promove a avaliação dos sistemas de ensino e busca identificar os entraves que dificultam a implementação da reforma, com o objetivo de subsidiar políticas de melhoria da qualidade de ensino (CASTRO; TIEZZI, 2005, p.130-131).

Schwartzman (2005a) aponta para a relação muito próxima entre os vocábulos “educação” e “avaliação”, sendo desenvolvidos complexos sistemas de avaliação em que a utilização de seus resultados é aproveitada para diferentes fins. O autor verifica uma mudança: antes, predominavam as avaliações individuais dos estudantes; nos dias de hoje, dentro da chamada “avaliações de nova geração” (como o ENEM, por exemplo¹⁴), busca-se avaliar o desempenho dos professores, as instituições, os métodos de ensino, os programas educacionais de melhoria da educação.

Fontanive (2005) segue no mesmo horizonte, constatando a “enorme importância atribuída ao uso de testes para avaliar alunos e, ainda, por meio dessas avaliações, diagnosticar os sucessos e fracassos dos sistemas escolares” (FONTANIVE, 2005, p.139). Tal autora auxilia no sentido de pensar, dentro do contexto marcado pelo crescente interesse nos métodos avaliativos no cenário educacional, como são usados e explicados os diferentes testes nos processos educativos dentro dessa preocupação ampliada com um “ensino de qualidade”.

Dialogando com essa noção ampla, abarcadora de múltiplos significados, nomeada “ensino de qualidade”, Castro (2009) destaca o processo de consolidação institucional dos sistemas de avaliação no Brasil, assegurando que ele pode ser identificado como “instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país” (CASTRO, 2009, p. 273). Em seu entendimento, a utilização das avaliações em larga escala tornou-se uma ferramenta eficiente com o intuito de conhecer os resultados dos sistemas educacionais, transformando-se em “questão estratégica das políticas de diferentes países, com distintas culturas e orientações ideológicas” (CASTRO, 2009, p.274).

¹³ Adianto que a discussão sobre Reforma do Ensino Médio continua em pauta dentro do cenário educacional brasileiro passados quase vinte anos da criação do exame, mostrando que este segmento escolar continua sendo uma arena de disputas de variados projetos políticos e educacionais que buscam se afirmar nesse espaço.

¹⁴ Segundo a terminologia do campo acadêmico da avaliação educacional, o ENEM é considerado uma avaliação de alto risco para os alunos e, segundo o autor, seu objetivo, além de se tornar um padrão uniforme de admissão dos estudantes ao ensino superior, é “servir de critério para a avaliação das próprias escolas secundárias aonde os alunos se formam”. (Schwartzman, 2005a, p. 23).

Nas palavras da autora, independente dos motivos que levaram à criação de sistemas de avaliação, parece haver concordância quanto ao seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade¹⁵:

Em suma, um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre as políticas educacionais de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. Como os currículos geralmente são muito extensos, a elaboração de provas nacionais indica quais as aprendizagens a serem consideradas fundamentais e asseguradas a todos os alunos (CASTRO, 2009, p. 276).

O trecho acima pode ser utilizado como um exemplo no sentido de verificar as construções discursivas formuladas em torno do ENEM, destacando que em seu período de aparecimento eram recorrentes as imbricações entre os termos “avaliação” e “ensino ou educação de qualidade”. Assim, os autores citados reafirmam a importância que tais avaliações de larga escala assumiram no Brasil principalmente a partir da década de 90, década em que foi instituído o ENEM.

Nesta reflexão inicial, chamo para o debate o texto de Franco, Alves e Bonamino (2007), intitulado “Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites”. Mesmo reconhecendo que o foco dos autores não é o Ensino Médio, e muito menos o ENEM, próximo deles na medida em que destacam que, antes da década de 90, a discussão em torno da categoria “educação de qualidade” vinculava-se mais com as problemáticas do acesso e do fluxo escolar (reprovação) e, a partir da década de 90, o Brasil passou a contar com um sistema de avaliação nacional, permitindo acompanhar a “qualidade da educação brasileira”. Nesse caso, observam que a disponibilização de dados da avaliação nacional sinalizou a gravidade do problema da qualidade, incentivando diversos pesquisadores a se concentrarem sobre este tema (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p.990).

Inserindo-se no debate, Ramos (2014) é outra autora que se propõe a problematizar os processos de significação do conhecimento escolar como parte da luta política pela qualidade da/na educação no contexto das políticas de avaliação da Educação Básica, analisando mais

¹⁵ Em outro artigo de sua autoria, Castro (2000) destaca três projetos no sentido de pensar as avaliações educacionais como instrumentos que almejam a melhoria da qualidade do ensino no Brasil: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por meio destes instrumentos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assume a responsabilidade atribuída pela LDB de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. (CASTRO, 2000, p. 124). Já em outro artigo que escreve junto com Sergio Tiezzi, afirma que a avaliação da educação no Brasil desempenha importante papel na estratégia de reforma de nosso sistema de ensino e “no processo de melhoria de sua qualidade”. (CASTRO; TIEZZI, 2005, p.144).

especificamente os itens e as matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio entre os anos de 2008 e 2012. Em suas reflexões, concebe o ENEM como uma política de avaliação, que define o “conhecimento escolar de qualidade”, ou seja, como um “espaço regulador importante das demandas de qualidade da/na Educação” (RAMOS, 2014, p.25).

A leitura da tese acima permite-me reafirmar que compreendo o ENEM como um campo discursivo no qual diferentes sentidos e significados se entrecruzam / deslocam / disputam posições hegemônicas em cada contingência histórica, não havendo, destarte, um sentido único, essencializado e imutável para defini-lo. Artigo, pois, minha interpretação entendendo que toda produção discursiva voltada para o ENEM se coaduna intrinsecamente com o espaço discursivo do Currículo voltado para o Ensino Médio. Após essa breve explanação, caminho em direção ao cerne dessa seção: a contextualização do exame principalmente nos momentos de sua criação (ano de 1998) e de sua reestruturação (a partir do ano de 2009).

Segundo Franco e Bonamino (1999), o ENEM foi (em sua primeira fase) um exame anual, aplicado pela primeira vez em 1998, destinado aos alunos que estavam por concluir ou que já haviam concluído o Ensino Médio. Um de seus objetivos iniciais era de estruturar uma avaliação da Educação Básica que servisse como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e aos cursos de ensino superior.

Tratava-se de um exame de caráter voluntário, que avaliava “o desempenho individual do aluno ao término do Ensino Médio, visando aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania” (CASTRO, 2009, p. 284). Nessa linha, o ENEM tinha como intenção criar um “padrão de qualidade” para os estudantes do Ensino Médio (SCHWARTZMAN, 2011) sendo desenvolvido da seguinte forma: uma prova multidisciplinar e contextualizada composta por 63 questões de múltipla escolha (avaliada numa escala de 0 a 100 pontos, gerando uma nota global que corresponde à soma dos pontos atribuídos às questões acertadas), baseadas numa matriz de cinco competências e 21 habilidades¹⁶ e por uma Redação (CASTRO, 2009).

¹⁶ Segundo Travitzki (2013), no primeiro modelo do ENEM, cada uma das 21 habilidades era avaliada por três itens com diferenciados níveis de dificuldade. A partir de 2009, a prova foi dividida em quatro áreas de conhecimento, diminuindo seu caráter interdisciplinar. As competências aumentaram para 30 e o número de habilidades avaliadas passou para 120. Além disso, a partir de 2009, também ocorreu a introdução dos objetos de conhecimento (conteúdos) organizados em áreas do conhecimento e o uso da TRI (Teoria de Resposta ao Item) para gerar as notas das provas (antes, os resultados eram avaliados através da Teoria Clássica dos Testes). Sobre este último ponto, Ramos (2014, p.141-142) destaca que na Teoria Clássica de Itens considera-se o número de acerto das questões para estabelecer o resultado final do candidato na prova; já a Teoria de Resposta ao Item atribui diferentes pesos a cada um dos itens diminuindo “a probabilidade do acerto ao acaso, o que legitima o elo entre avaliação e o conhecimento aprendido”.

Na primeira fase do ENEM, sua prova teve como base a seguinte Matriz de Competências que os indivíduos deveriam ter ao final da Educação Básica: I. Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: Matemática, artística, científica, entre outras; II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões; IV. Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes; V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço (CASTRO, 2009, p. 285-286).

O exame foi instituído pela Portaria número 438 do MEC, de Maio de 1998. Nesse documento, foram traçadas as diretrizes que definiriam o Exame até 2009, quando, através das Portarias números 462 e 109, o MEC/Inep instituiu o Novo ENEM, traçando novos objetivos, alterando sua matriz e reformulando seus instrumentos¹⁷. Foram objetivos definidos na instituição do Enem, em maio de 1998: “I. Conferir ao cidadão parâmetro para a auto-avaliação, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II. Criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III. Fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV. Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós- médio” (PRESOTTI, 2012, p.5).

Outra característica do ENEM importante de ser mencionada é sua relação com a chamada Reforma do Ensino Médio. Franco e Bonamino (1999) defendem que o Ensino Médio ganhou destaque nas reformas educacionais elaboradas nas últimas décadas. Nesse caso, o

¹⁷ O ENEM, a partir de 2009, passou a constituir-se de quatro provas, contendo 45 questões objetivas de múltipla escolha, referentes a quatro áreas de conhecimento e uma proposta de redação. As 180 questões foram estruturadas de acordo com as seguintes áreas de conhecimento: Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Prova II – Matemática e suas Tecnologias; Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias; Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Segundo Presotti (2012, p.11), a nova matriz, cujas habilidades eram ordenadas por área, aproximava-se mais da composição disciplinar que se manteve no ensino médio, havendo pouco impacto na composição curricular dessa modalidade de ensino, mostrando, por conseguinte, que a tão almejada Reforma do Ensino Médio não foi levada muito adiante após uma década da existência do Exame Nacional do Ensino Médio.

ENEM emergiu voltado para esse objetivo, como uma iniciativa associada à perspectiva de “reforma fomentada pela avaliação”¹⁸ (FRANCO; BONAMINO, 1999, p. 29).

Situando historicamente nosso objeto de estudo, Presotti (2012, p.2) considera que o Exame Nacional do Ensino Médio integrou um projeto amplo de reforma educacional iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e foi concebido como instrumento de avaliação dos requisitos de desempenho desejáveis ao término da escolaridade básica¹⁹.

Castro e Tiezzi (2005) são outros autores que pontuam a avaliação do Ensino Médio como aspecto central da reforma do ensino médio e da política de fomento à melhoria de sua qualidade de ensino. Logo, o ENEM é concebido como uma ferramenta para induzir o processo de reforma daquela modalidade de ensino, visto que até pouco tempo, o Ensino Médio era um dos ramos da Educação Básica mais negligenciados dentro da área das políticas públicas educacionais no Brasil (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 115).

As informações que se tinham referentes ao Ensino Médio eram: currículo enciclopédico e elitista; escolas pouco preparadas para enfrentar as demandas do mundo atual. Schwartzman (2005b, p.41) reitera essa visão negativa que se tinha sobre o Ensino Médio argumentando que o mesmo se encontrava em uma situação desastrosa em que metade dos discentes frequentava cursos supletivos, muitos trabalhavam e estavam acima da idade apropriada. Acrescenta ainda que, normalmente, o conteúdo estudado não tinha tanta relevância, sendo ministrados por professores desmotivados e mal preparados. Outrossim, para a maioria, “a única meta é conseguir o diploma escolar necessário ao mercado de trabalho ou chegar a alguma oportunidade de estudos em nível superior”. Em sua abordagem, somente a iniciativa privada manteve alguma qualidade, mas ainda assim esteve muito disseminada a prática de um ensino mais voltado à decoreba para se ter acesso aos cursos universitários mais prestigiados.

Os elementos encontrados nas leituras acima convergem para um ponto: o ENEM surgiu visando (e ainda continua ocupando este papel de) ser um instrumento governamental para forçar um currículo de base nacional, tentando a “qualidade da educação” via o instrumento

¹⁸ Os autores destacam que a Reforma que se pretendia implantar com a utilização do ENEM pode ser identificada a partir da Matriz que orientava a elaboração desse exame em sua primeira década, pois tinha como ambição romper com o isolamento das disciplinas e promover a complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, estruturando-se através dos conceitos de competências e habilidades associados aos conteúdos do ensino fundamental e do ensino médio.

¹⁹ Segundo essa autora, o objetivo principal do exame mudou a partir da reestruturação sofrida a partir de 2009 quando passou a se configurar como “exame unificado para a seleção dos alunos que almejam ingressar nas universidades públicas federais, ganhando novo fôlego e repercussão”. (PRESOTTI, 2012, p. 2).

avaliativo, objetivando ser a alternativa para as mudanças curriculares no Ensino Médio de acordo com a concepção de um mundo em transformação exigente de novas habilidades e competências (SANTOS, 2011).

Enfim, tal projeto de Reforma Pedagógica do Ensino Médio que justificou a criação do ENEM precisa ser melhor visualizado considerando o conjunto de políticas educacionais voltadas para a educação básica formuladas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). De acordo com Franco, Alves e Bonamino (2007, p.999-1000), a política educacional neste período foi caracterizada por três aspectos gerais: a) Revalorização da racionalidade técnica, desta vez concentrada no financiamento, atividade-meio com a qual se almejava equacionar os problemas de acesso e de qualidade do sistema educacional; b) Ênfase no ensino fundamental; c) Valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação, o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica em outros domínios da política educacional.

Ramos (2014, p.135) destaca que o ENEM entre 1998 e 2008 pretendeu se constituir como uma política de avaliação de “diagnóstico individual” e de “classificação”, pois servia como "modalidade alternativa ou complementar" para ingresso ao Ensino Superior. Por conseguinte, havia uma adesão parcial por parte das universidades aos resultados do ENEM no que se refere aos mecanismos de seleção dos candidatos aos cursos universitários.

Neste cenário, o ENEM, a partir de 2009, começou a ganhar mais visibilidade quando se tornou o principal mecanismo de seleção dos estudantes às vagas das instituições de ensino superior, substituindo pouco a pouco os antigos exames vestibulares. Desse modo, a partir daquele ano, o MEC propôs que esse exame fosse utilizado como um instrumento unificado de seleção para as IES federais²⁰ (CORDEIRO, 2014), apresentando uma proposta de reformulação do exame.

Portanto, o ENEM adotado como instrumento unificado de seleção visava à democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior, visto que significava a possibilidade de romper com aquela estrutura descentralizada dos vestibulares predominante até então:

Exames descentralizados favorecem aqueles estudantes com mais condições de se deslocar pelo país, a fim de diversificar as oportunidades de acesso às vagas em instituições federais nas diferentes regiões. A centralização do processo seletivo nas

²⁰ Cabe destacar que as notas do ENEM, antes de 2009, já eram utilizadas por algumas universidades privadas e públicas como critério de seleção para o ingresso nelas, substituindo (total ou parcialmente) os tradicionais vestibulares. A mudança consistiu justamente no fato do ENEM ter se tornado a ferramenta de seleção unificada nos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). (ANDRIOLA, 2011).

IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes. (MEC, 2009, p.2)

Os discursos que o Ministério da Educação adotou para legitimar a utilização do ENEM como elemento de democratização do acesso ao ensino superior mobilizaram e entrecruzaram as seguintes categorias discursivas: “ENEM”- “Democratização”- “Prova Unificada”- “Isonomia”- “Oportunidades Educacionais”- “Mobilidade dos Estudantes entre os diferentes estados do país”- “Educação de Qualidade”. Enfim, o ENEM passou a ser defendido como um instrumento que, se adotado pelas instituições federais de ensino superior, passaria a criar inúmeras oportunidades para aqueles estudantes com poucas condições de prestar o vestibular para diferentes universidades.

Dentro dessa articulação dos discursos mobilizados em prol do ENEM como sistema unificado de seleção, outro elemento ganhou destaque: “a reestruturação dos currículos do ensino médio”:

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. (MEC, 2009, p.3)

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. (MEC, 2009, p.4)

Tais extratos mostram o interesse de se pensar o ENEM como instrumento relevante para a reestruturação do Ensino Médio, aprofundando as relações entre este e o ensino superior. Além disso, tais trechos mostram ainda a possibilidade de se compreender o exame como uma proposta de homogeneização dos currículos escolares no sentido de fomentar uma disputa mais “igualitária” (no sentido de todos terem na teoria acesso aos mesmos conteúdos cobrados na avaliação) entre os candidatos.

O fato é que o documento analisado permite constatar que o MEC fez uma defesa do ENEM apresentando-o como viabilizador da “democratização das oportunidades de concorrência às vagas de ensino superior” e como “instrumento de indução da reestruturação dos currículos do ensino médio”. Assim sendo, sugere que a existência dos vestibulares tradicionais favoreceria candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar sua opção na disputa (PRESOTTI, 2012).

Outro aspecto referido é o poder de indução curricular dos vestibulares. Isto é, para o MEC, a transferência desse poder para o ENEM possibilitaria uma relação positiva entre ensino médio e superior, constituindo-se em importante instrumento de política educacional, já que, concretamente, sinalizaria orientações curriculares para o ensino médio.

Nesse sentido, visualizamos a defesa que se faz em torno do ENEM como elemento capaz de renovar o Ensino Médio, ou seja, como elemento capaz de rever o caráter conteudista do ensino médio brasileiro, pois, segundo o discurso mobilizado por esse ministério, os antigos exames de vestibular se fundamentavam basicamente na memorização de informações e conteúdos transmitidos ao longo do período escolar. Desta forma, o ENEM é apresentado como um modelo de seleção de estudantes concebido para avaliar habilidades e competências humanas, isto é, um procedimento seletivo adaptado às exigências dessa nova sociedade²¹. (ANDRIOLA, 2011, p.117).

Ramos (2014, p.136) destaca que, a partir destas transformações ocorridas em 2009, o ENEM pode ser entendido como um “significante flutuante”, visto que estabelece a relação entre os termos “avaliação” e “qualidade” em um antagonismo ao “vestibular tradicional” e, simultaneamente, mantém a lógica da seleção, classificação para o acesso ao Ensino Superior através da realização de um exame.

Rocha (2013) estabelece uma reflexão análoga assumindo em sua análise a possibilidade de identificar a emergência, de um “outro”, do antagônico (que seria o “vestibular tradicional”) para ampliar a cadeia de equivalência em torno da legitimação e significação do ENEM. Em seu entendimento, produziu-se uma articulação hegemônica da promoção de sentidos do ENEM enquanto catalizador de mudanças curriculares e denunciador do conteudismo presente nos vestibulares tradicionais²².

É nesse contexto de supervalorização dos exames de larga escala que justifico minha escolha de analisar os itens de História do ENEM, compreendendo-os como elementos

²¹ Segundo Andriola (2011, p.119), os itens componentes da prova do ENEM buscam avaliar as habilidades e as competências, a partir de problemas cuja solução não depende unicamente do domínio do conhecimento formal do aluno sobre os conteúdos escolares. Ou seja, as questões apresentam informações que permitem ao candidato interpretar, deduzir, comparar, julgar e resolver o problema apresentado, deixando de focar exclusivamente o conhecimento dos conteúdos escolares, como o fazia o Vestibular. Sob essa nova ótica, não importa, unicamente, o que o aluno sabe, mas o que é capaz de fazer com um conjunto de informações que lhe é fornecido. Destaco que não compartilho totalmente desta percepção, visto que considero que não visualizo uma ruptura radical entre os itens do ENEM e as questões dos antigos vestibulares, pois certos temas apresentam muitos aspectos similares.

²² Rocha (2013, p.101-102) destaca que no momento de criação e de afirmação do ENEM enquanto uma “avaliação inovadora”, os conteúdos foram tomados como um corte antagônico, sendo qualificados de “tradicionais” de modo a servirem para suturar o projeto em prol das competências. Ao mesmo tempo, observa uma operação discursiva em que a “afirmação da organização por competência depende do paradoxo de excluir do sistema um sentido de conteúdo e simultaneamente o incorpora nas definições das habilidades exigidas pelo exame”.

importantes na definição dos conhecimentos que se almejam necessários / legítimos para uma formação de qualidade entre os alunos da Educação Básica. Minha análise não se pautará na reflexão das habilidades que estão sendo mais cobradas ou sobre os conteúdos que aparecem mais especificamente, visto que opero nesta tese com a concepção de que o ENEM é uma prova que hibridiza os aspectos das habilidades, das competências, dos conteúdos e dos conhecimentos. Deste modo, não trabalharei com denominações fechadas para este exame, visto que avalio que essas diferentes dimensões se encontram presentes, entrecruzando-se dentro dos seus variados itens tal como foi também destacado por Rocha (2013) em sua pesquisa de doutoramento.

Minha proposta é investigar dentro de alguns temas selecionados, principalmente aqueles que mobilizam constantes demandas de memória nos dias presentes, as narrativas mobilizadas procurando avaliar os jogos discursivos políticos de hegemonização de sentidos. Assim sendo, meu interesse é averiguar quais passados referentes a determinados temas são lembrados dentro do âmbito do ENEM e quais tantos outros são silenciados, compreendendo que este processo dialoga com as esferas de seleção curricular produzidas em relações assimétricas de poder.

Considero igualmente importante desenvolver uma pesquisa da proporção de uma tese de doutorado sobre os conhecimentos escolares e as narrativas históricas articuladas a eles (na esfera do ENEM), pelo fato de vivenciarmos um momento marcado por discussões polêmicas como a implantação da Reforma do Ensino Médio e a aprovação das Bases Nacionais Comuns Curriculares, que mobilizam discussões caras ao campo do Currículo como as disputas em torno de conceitos como “flexibilização curricular”, “disciplinas obrigatórias x disciplinas não obrigatórias”, “currículo comum” e “currículo nacional”. Todas estas questões impactam na forma como pensamos e selecionamos o que é relevante trabalhar no âmbito da Educação Básica e, conseqüentemente, impactarão na produção e na validação dos itens do ENEM.

Paralelo a estes pontos, crescem adeptos de movimentos de caráter conservador em termos políticos como o “Escola Sem Partido” que procuram muitas vezes atribuir a alcunha de “doutrinadores” a professores, principalmente àqueles que lecionam as disciplinas das chamadas Ciências Humanas. Trata-se de um movimento cerceador da autonomia docente e ancorado com o crescimento das ideias antiprogressistas em nossa sociedade.

Posiciono-me nesse debate, mesmo destacando que ele não é o cerne da minha pesquisa, defendendo a importância de problematizarmos e repensarmos o que se ensina na sala de aula, o que se legitima e valida enquanto conhecimento na esfera do Currículo, não para servirmos a

interesses reacionários, mas sim para reconstruirmos e problematizarmos as narrativas, as verdades e as memórias que circulam em nossas salas de aula da Educação Básica e nos diferentes cursos de formação de professores. Portanto, a análise das narrativas configuradas no âmbito do ENEM são espaços potentes para refletirmos sobre os processos de disputas em torno da construção do conhecimento histórico escolar, inquirindo sobre as demandas epistemológicas que o interpelam constantemente em nosso tempo presente.

1.3-A interface Currículo- Conhecimento – Conteúdo Escolar em Outras Bases Teóricas

Como destacado anteriormente, o presente trabalho propõe analisar os sentidos de “verdade histórica” mobilizados, disputados e fixados provisoriamente no espaço discursivo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) durante suas vinte edições vigentes até o presente momento (1998-2017). De modo mais específico, investigarei quais discursos relacionados a determinados assuntos da História do Brasil assumem uma posição hegemônica / universal neste exame, compreendido aqui como instância do político nas lutas por significações.

Aponto a dimensão do político como um potente viés de análise para compreendermos a reflexão sobre o Currículo no quadro pós-fundacional, movimento teórico do qual o presente estudo se filia. Segundo Mendonça (2014), a noção do político se imbrica com a ontologia pós-fundacional, uma vez que esta interpreta os processos de constituição de toda ordem social como decorrentes das contingências históricas.

Em outras palavras, aposto na potência heurística dessa perspectiva quando penso sobre os conteúdos, as memórias e as versões validadas nos itens de História produzidos no ENEM, pois considero que os jogos de produção / legitimação de determinadas narrativas em detrimento de outras interagem com o entendimento de que as visões hegemônicas produzidas nos espaços curriculares não são imutáveis, visto que as narrativas históricas escolares predominantes na atualidade nem sempre ocuparam este posicionamento e podem ser atravessadas e ,até mesmo substituídas, por outras tantas ao longo do tempo.

Concordo com Mendonça (2014, p. 756-760), quando afirma que todas as ordens nunca podem ser compreendidas como naturais ou como transcendentais, posto que todo processo de hegemonização de sentidos abarca a própria diferença entre a política e o político. De modo sintético, este autor apresenta tal diferenciação argumentando que enquanto a primeira é o momento da normalidade sedimentada, ou seja, da ordem e do esquecimento de suas origens decisórias, o segundo interliga-se ao momento em que uma antiga ordem social é desafiada ou quando uma nova ordem é instituída. Nas palavras do autor:

Por um lado, a política, no nível ôntico, continua sendo um regime discursivo específico, um sistema social particular, uma certa forma de ação; enquanto que, por outro lado, o político assume, no nível ontológico, o papel de algo que é de uma natureza totalmente distinta: o princípio de autonomia política, ou o momento de instituição da sociedade. Enquanto diferenciada da política, a noção do político não pode integrar-se nas diferenças sociais, a repetição, a tradição, a sedimentação ou a burocracia (MENDONÇA, 2014, p. 760).

Assim sendo, minha proposta de fazer uma investigação dos itens de História do ENEM a partir de um recorte temporal de dezenove anos e em diálogo com a teoria pós-fundacional do discurso articula-se com meu interesse em “desossificar”²³ as narrativas validadas neste exame, visto que parto do pressuposto de que seus itens se interagem com as demandas de cada tempo presente, mostrando, por conseguinte, um caráter mais flexível e plural.

Investir na dimensão do político do Currículo significa levar em consideração a dimensão do conflito, das disputas, dos antagonismos e das articulações nas diferentes instâncias que procuram significá-lo. Afirmo, destarte, que a presente pesquisa se filia à concepção de currículo ancorada nas perspectivas pós-fundacionais do discurso em que se mobiliza “o paradoxo resultante do reconhecimento tanto da ausência de um fundamento último como da necessidade de um fundamento contingente, precário, provisório incontornável para que os processos de significação se efetivem” (GABRIEL, 2015, p. 429 - 430).

Deste modo, cabe destacar que entendo os itens do ENEM não como produtos de acordos / consentimentos, mas sim como discursos que se inter cruzam com diferentes demandas, expectativas, memórias, matrizes teóricas e historiográficas e concepções de avaliação. Além disso, estas narrativas priorizam determinados assuntos, personagens e períodos cronológicos, excluindo ou marginalizando tantos outros ao longo do tempo.

Valorizar as instâncias do político e da ausência de fundamentos metafísicos no que se refere ao Currículo significa refletirmos termos como “conteúdo escolar”, “conhecimento escolar”, “avaliação” sob outros prismas. Neste sentido, significar Currículo em diálogo com as teorias pós-fundacionais nos permitem problematizar

(...)o discurso da ciência moderna produtora da verdade científica como expressão maior e unívoca dessa razão libertadora e indispensável para a formação de sujeitos emancipados intelectualmente. Nessa abordagem, a razão ocidental é percebida como condição universal para a emergência de homens livres, independentes e autônomos, e a escola, como a instituição social responsável por garantir o acesso e o exercício dessa racionalidade iluminista, na medida em que, por meio dela, os indivíduos teriam

²³ Utilizo este termo inspirado em Daniel Mendonça (2014, p. 751), pois este autor, ao diferenciar os momentos do político e da política na teoria de Laclau, sinaliza que na primeira existe uma tendência de não se problematizar nem as origens das relações políticas realmente existentes e nem os seus processos de legitimação. Por este motivo, o autor considera a existência de “ossificação” das mesmas, ou seja, de uma tendência voltada para o apagamento / esquecimento destas origens, negligenciando as dinâmicas contextualizadas e conflitivas que sustentam estes processos de hegemonização.

O potencial heurístico desta abordagem reside em analisar o currículo não como um porta-voz de interesses de determinada classe social ou como aparelho de dominação de governos. Este viés também nos distancia das interpretações que tendem a classificar o conhecimento produzido no âmbito escolar como mera deformação do conhecimento acadêmico, sem atentar para suas especificidades epistemológicas e axiológicas.

Por outro lado, o referencial pós-fundacional possibilita analisar os saberes escolares como elementos marcados por tradições e inovações narrativas, identificando os aspectos de permanências e de mudanças em seus processos de configuração. Deste modo, uma leitura pós-fundacional nos possibilita investigar e compreender os dissensos, os antagonismos bem como as relações assimétricas de poder no interior dos processos de elaboração / legitimação das narrativas escolares a serem valorizadas ou desvalorizadas em avaliações nacionais como o ENEM.

Trata-se de assumir que os conteúdos e as narrativas que aparecem neste exame não são frutos de uma suposta neutralidade e nem estão sendo cobrados atualmente porque sempre foram. É importante compreender como, por exemplo, as narrativas sobre a Ditadura Militar e sobre as relações étnico-raciais aparecem neste exame ao longo das vinte edições e buscar compreender quais versões e aspectos ligados a estas temáticas são mais lembradas e quais memórias, verdades e informações ocupam uma posição de apagamento e de silenciamento nestas cadeias delimitadoras de sentidos.

Em suma, problematizar o currículo enquanto espaço discursivo produtor e silenciador de algumas narrativas significa também o assumir como um espaço político marcado pelas disputas entre as diferentes vozes e interesses que clamam por uma educação de qualidade na sociedade brasileira. Outrossim, significa enxergá-lo como um espaço produtor de hegemonias, cadeias de equivalências, deslocamentos bem como um gestor de diferentes demandas que interpelam o cenário educacional nacional.

Coloco-me neste debate em prol da importância do conhecimento histórico escolar, analisando-o em outras bases, pensando-o “sob rasura”. Gabriel e Ferreira (2012), citando Stuart Hall, apontam que o sinal de “rasura” indica que certos conceitos-chaves não são mais “bons para pensar” em sua forma original, não reconstruída. Mas como não foram ainda dialeticamente superados (ou como ainda não existem outros conceitos para suplantá-los), o que se deve fazer é continuar pensando neles em outros paradigmas. Baseado nesta inspiração,

proponho refletir o saber histórico escolar em seu processo de constituição dentro de um sistema de significação específico: o da epistemologia social escolar.

Gabriel (2003, 2008) enfatiza que a perspectiva da epistemologia social escolar, por um lado, se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. De outro, ela pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento o qual se legitima também através das relações de poder.

Isso significa afirmar que defendo pensar o conhecimento escolar não mais restrito àquela associação conteúdo-cientificismo- conhecimento escolar - universalismo que ora o coloca como a panaceia dos problemas educacionais, ora o coloca em posição subordinada ou antagônica nas definições em disputa do significante “ensino de qualidade”. (GABRIEL; CASTRO, 2013; VELASCO, 2013). Em minha concepção, destacar a importância do conhecimento escolar e de seus sentidos de verdade não significa defender o retorno de uma pauta pedagógica conteudista, visto que o concebo como:

estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 31).

Essa definição não nega a presença de outras unidades diferenciais, tais como, competências, valores, atitudes, saberes do senso comum, saberes do cotidiano, saberes da mídia na fixação do sentido de conhecimento escolar. Minha aposta para o presente estudo é investir na análise do significante “conteúdo escolar” em diálogo às reflexões de Gabriel (2017, p.515-519) como uma categoria ontológica e como porta de entrada para investigar a interface currículo-conhecimento dentro do espaço discursivo do Exame Nacional do Ensino Médio.

Opero com a seguinte definição de conteúdo para os fins deste projeto:

(...) unidade diferencial que quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 32).

Assim sendo, os conteúdos podem garantir, dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar, fluxos de cientificidade que os legitimam perante as demandas sociais de cada presente voltadas à instituição escolar (GABRIEL; CASTRO, 2013). A relevância de se discutir as narrativas escolares validadas no âmbito do ENEM em diálogo com as reflexões sobre conteúdo escolar justifica-se pelo fato deste significante “condensar, na cadeia de

significação de currículo escolar, múltiplos discursos historicamente hegemônicos - 'ciência', 'razão', 'objetividade', 'verdade' - no e pelo campo educacional” (GABRIEL, 2017, p. 519).

Destaco que, em interlocução com o quadro teórico aqui privilegiado, os processos de estabilizações de sentidos por quais passam estes termos são contingentes e precários, uma vez que os processos de significação demarcam sentidos provisórios que se afirmam em diálogo com aquilo que está situado fora das fronteiras destas definições.

Entendendo, portanto, que o ENEM opera com uma seleção antagônica do conhecimento (GABRIEL; ROCHA, 2017,847-858), produzindo um corte do que é e do que não é validado como conhecimento escolar a partir da aporia que representa a tensão entre a necessidade e impossibilidade de qualquer processo de significação, considero relevante investigar como os conteúdos históricos escolares estão sendo mobilizados através das narrativas do ENEM, visto que estes conteúdos, em meio ao jogo político, garantem fluxos de cientificidade e de objetividade aos conhecimentos.

A posição aqui assumida é convergente ao que foi defendido por Forquin (2000, p. 50) em que “todo ensino se inscreve necessariamente em um horizonte de valor de verdade”. Tal percepção destaca que considerar o conhecimento escolar como uma construção sócio histórica não o isenta de sua condição de estar “no verdadeiro” (GABRIEL; MORAES; 2014), visto que os “fluxos de cientificidade recontextualizados nos currículos escolares carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado nas matrizes teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares” (GABRIEL, 2015, 440).

Defendo, outrossim, a importância de se resgatar a discussão sobre os conteúdos escolares dentro do campo do Currículo de modo a combater a chamada “conteudofobia”, em que segundo Veiga-Neto (2012, p. 279), tudo se passa como se conteúdos curriculares pertencessem apenas ao âmbito das teorizações pedagógicas conteudistas, sendo exorcizados, e apontados como elementos prejudiciais para a formação dos alunos. Preocupada com os efeitos desse tipo de compreensão para a reflexão sobre a cultura escolar, Gabriel (2015, p.440) destaca que dentro do campo educacional os conteúdos são também associados a uma ideia de “escola engessada, arcaica, tradicional, sem interesse, conservadora, daltônica”.

Concordo que certos questionamentos devem ser direcionados às formas como os conteúdos escolares são entendidos e operados na esfera da Educação Básica. No entanto, me posiciono contra as críticas que insistem em colocá-lo como antagônico a um processo de democratização da escola pública. Defendo analisá-lo com outros olhares e enfoques, sem abrir mão de suas potencialidades político-epistêmicas.

Em outra ocasião (VELASCO, 2013), tive a oportunidade de constatar que os conteúdos históricos escolares estão sendo constantemente relegados a um papel antagônico de um ensino de História de qualidade, ora estando associados a uma noção exclusiva de conteudismo ora ocupando uma posição antagônica dentro da cadeia de equivalência definidora de sentidos de conhecimento escolar. Em outras situações, os conteúdos aparecem como empecilhos a um trabalho visando à formação crítica dos estudantes da Educação Básica, sendo recorrente discursos que opunham, de um lado, a obrigação de “passar os conteúdos” (apontando para uma posição subordinada docente no que se refere à produção do conhecimento) e, do outro lado, produzir uma aula voltada para a “realidade e reflexão crítica dos discentes”.

É neste interesse de investir na mobilização de outros significados e de outras fronteiras estabilizadoras de fluxos de cientificidade que converso com a noção de “conteúdo-rastro” defendida por Gabriel (2017, p. 533) em uma de suas últimas produções. Interagindo com os conceitos de deslocamento e antagonismo produzidos pela teorização pós-fundacional do discurso e com a noção de rastro como um elemento que coloca a “impossibilidade de uma origem pura e de um fechamento do devir”, a autora considera que:

Operar com a noção conteúdo-rastro permite explorar a ideia de 'conteúdo escolar' sem conteúdo específico, isto é, um não-lugar ou entre-lugar que, porém, cumpre historicamente uma função discursiva singular: responder, autorizar o “desejo de centro”. Defendo que, neste caso específico, trata-se de um desejo que envolve a sutura provisória de processos de significação da interface ciência- objetividade-verdade - emancipação.

Colocar em evidência o termo conteúdo-rastro tem por objetivo portanto, propor uma outra leitura para a compreensão sobre o que é ensinado nas aulas da educação básica a partir de um outro padrão de objetividade. Isso significa reconhecer que, embora o significativo conteúdo seja portador de estabilidades de sentido historicamente construídas, nada impede que esse sentido hegemônico, em função dos interesses em jogo, seja desestabilizado e deslocado (GABRIEL, 2017, p. 532)

Acreditando que os itens do ENEM se constituem enquanto importantes elementos de seleção curricular, de reconfiguração didática e de estabilização de determinados sentidos de “verdade”, “cientificidade”, “objetividade”, “memória”, defendo a necessidade da investigação que desenvolverei nos capítulos finais quando indagarei sobre os processos de sedimentação e / ou inovação das narrativas históricas presentes neste exame, entendendo que esses processos afirmam outros movimentos (oriundos das diferentes demandas que se posicionam nestas disputas) de deslocamentos e de reatualizações hegemônicas / antagônicas no interior do Currículo de História.

Finalizo esta seção concordando com Ramos (2014, p. 107-108) quando enfatiza sobre a importância de se reativar a discussão em torno do termo “conteúdo escolar”, argumentando em prol do entendimento desse significativo como “um momento da cadeia de equivalência que

fixa sentido de conhecimento escolar” e “como forma de preservar a natureza política e epistemológica dos saberes escolares, garantindo a presença de fluxos de cientificidade na condição do escolar”. É com essa apropriação que desenvolverei a análise de determinados conteúdos históricos escolares no exame aqui em foco.

1.4- Levantamento Bibliográfico: As produções acadêmicas sobre o ENEM na área da Educação

Entendendo que o ENEM é o foco das minhas preocupações neste estudo, principalmente no sentido de investigar os regimes de verdade hegemonizados, as demandas de memória mobilizadas e os processos de silenciamentos produzidos ao longo de todas suas edições, proponho refletir como este exame vem sendo problematizado nas diferentes produções acadêmicas.

Algumas questões nortearam minha pesquisa bibliográfica, tais como: Quais temáticas relacionadas ao ENEM aparecem nas dissertações, teses e artigos? Como as discussões sobre o conhecimento escolar emergem nestas produções? Quais estudos sobre as relações entre conhecimento histórico escolar e ENEM foram produzidos até o momento?

O primeiro levantamento realizado foi desenvolvido no primeiro ano do curso de Doutorado, visando elaborar o projeto de pesquisa na disciplina “Seminário de Tese”. Comecei procurando pelas produções acadêmicas no banco de teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste momento inicial, procurei em todos os campos pesquisas associadas ao vocábulo “ENEM” no período que vai de 1998 (primeiro ano de existência do ENEM) até 2014 (ano em que realizei este primeiro mapeamento). Contudo, naquele momento, foram disponibilizadas apenas as produções referentes aos anos de 2011 e 2012²⁴.

Mesmo sabendo que a publicação das pesquisas estava de certo modo comprometida, decidi averiguar as dissertações de mestrado e as teses de doutorado sobre o ENEM

²⁴ O site da CAPES forneceu a seguinte explicação para essa situação:

“Como forma de oferecer acesso a informações consolidadas e que reflitam as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), coloca a disposição da comunidade acadêmica o Banco de Teses na qual será possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano.

Entretanto, como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos”.

Informação encontrada no sítio eletrônico <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>, em 15 de Novembro de 2014.

disponibilizadas para os dois anos em questão em tal portal. No total, foram encontradas 83 pesquisas divididas da seguinte forma:

Ano	Quantidade de Pesquisas sobre o ENEM	Quantidade de Pesquisas da área da Educação	Quantidade de Pesquisas que dialogam o ENEM com a questão do conhecimento escolar	Quantidade pesquisas que relacionam o ENEM com a disciplina escolar História
2011	35	26	12	0
2012	48	33	18	0

Uma análise detida do universo de pesquisas encontradas mostra que das 83 produções exibidas no portal da CAPES, 59 faziam parte da área da Educação. Deste modo, exclui as outras 24 pelo fato da pesquisa inserir-se na área educacional. Entretanto, tornou-se necessário recortar ainda mais a seleção das pesquisas que, de alguma forma, possuíssem algum grau de relação com meu trabalho.

Decidi, portanto, criar um novo critério: analisar as pesquisas que tivessem de alguma forma a pretensão de refletir sobre o conhecimento escolar, independente da disciplina com a qual travasse maior diálogo. Neste caso, identifiquei 30 pesquisas (12 produzidas no ano de 2011 e 18 produzidas no ano posterior), das quais o quadro abaixo expõe os assuntos mais explorados nelas:

Tema da Pesquisa	Quantidade de Pesquisas Produzidas
As disciplinas escolares no ENEM ²⁵	9

²⁵1-Hiane, Pedro. Questões De Matemática Da UFMS E Enem: Uma Análise Da Avaliação Por Conteúdos E Por Outras Competências. Mestrado Acadêmico Em Educação Matemática, Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, 2011; 2- Golle, Perla. Sentidos De Numeramento Construídos Na Resolução De Situações-Problema No Ensino Médio: Um Estudo A Partir De Uma Questão Do ENEM. Mestrado Acadêmico Em Educação, Universidade Regional De Blumenau , 2011. ; 3- Hernandes, Jesusney Silva. A Física Nas Questões Do Novo ENEM. Mestrado Profissional, Pontificia Universidade Católica De Minas Gerais, 2012.; 4- Deleprani, Marcio. As Provas De Matemática Do Enem: Conteúdos, Dificuldades E Influências Para O Currículo Do Ensino Médio. Mestrado Profissional Em Ensino Das Ciências, Universidade Do Grande Rio, 2012.; 5- Kanashiro, Daniela Sayuri Kawamoto. As Linhas E As Entrelinhas: Um Estudo Das Questões De Língua Espanhola No ENEM.Doutorado Em Educação,Universidade De São Paulo, 2012.; 6- Almeida, Jose Roberto Da Silva. Matemática Financeira No Ensino Médio Em Boa Vista-Rr .Mestrado Acadêmico Em Ensino De Ciências E Matemática, Universidade Luterana Do Brasil, 2012. ;7-Frade, Renato. Composição E/Ou Decomposição De

As relações entre o ENEM e as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula ²⁶	8
As competências e habilidades no ENEM ²⁷	5
A “contextualização” das questões do ENEM ²⁸	4

Figuras Planas No Ensino Médio: Van Hiele, Uma Opção. Mestrado Profissional Em Ensino, Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, 2012. ; 8-Alves, Renato De Carvalho. O Ensino De Análise Combinatória Na Educação Básica E A Formação De Professores. Mestrado Acadêmico Em Ensino De Matemática, Universidade Federal Do Rio De Janeiro, 2012. ; 9- Andrade, Sirlene Neves De. Expectativas Institucionais Relacionadas À Transição Entre O Ensino Médio E Ensino Superior Para O Caso Da Noção De Função Exponencial. Doutorado Em Educação Matemática, Universidade Bandeirante De São Paulo, 2012.

²⁶ 1-Biasus Sonia Teresinha. Exame Nacional Do Ensino Médio (Enem): (In) Congruências Curriculares No Ensino De Língua Portuguesa. Mestrado Acadêmico Em Educação, Universidade Do Oeste De Santa Catarina, 2011; 2-; Faria, Fabiana Dos Santos. Conhecimentos e Concepções De Professores De Matemática Que Atuam No Ensino Médio: Influência Dos Processos Seletivos De Acesso Ao Ensino Superior. Mestrado Acadêmico Em Educação Matemática E Tecnológica, Universidade Federal De Pernambuco, 2011; 3- Beber, Lais Basso Costa. Reorganizações Curriculares Na Conquista Da Educação Escolar De Melhor Qualidade: Expectativas Acerca Do Efeito Indutor Do Novo ENEM. Mestrado Acadêmico Em Educação Nas Ciências, Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, 2012. ; 4- Sampaio, Edilma Mota Rodrigues. O Exame Nacional Do Ensino Médio (Enem) Nas Escolas De Campo Grande/MS: A Influência Na Prática Pedagógica Segundo Os Professores De Matemática. Mestrado Acadêmico Em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2012. ; 5- Lopes, Renice Ribeiro. O Impacto Da Avaliação Do Exame Nacional Do Ensino Médio (Enem) Na Atuação Dos Professores De Língua Portuguesa Em Sala De Aula No Município De Naviraí-MS. Mestrado Acadêmico Em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2012. ; 6- Peixoto, Karla Cynthia Quintanilha Da Costa. A Avaliação Sob Duas Lógicas: Um Enfoque No Ensino De Física No Município De Campos Dos Goytacazes-RJ. Doutorado Em Ciências Naturais, Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2012.; 7-Reis, Ana Queli Mafalda. Exame Nacional Do Ensino Médio (Enem) Como Indutor Da Prática Curricular De Professores De Matemática A Partir Da Perspectiva De Contextualização. Mestrado Acadêmico Em Educação Nas Ciências, Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, 2012. ; 8-Melao, Walderez Soares. O Enem E Os Professores De Matemática Do Ensino Médio Do Paraná: Delineamento De Uma Noção De Responsabilidade Curricular. Doutorado Em Educação, Universidade Federal Do Paraná, 2012.

²⁷ 1- Cavalcante, Cicero Antonio Maia. Os Conceitos De Habilidades E Competências Do Novo Enem E A Percepção Pedagógica Dos Professores De Biologia. Mestrado Profissional Em Ensino De Ciências E Matemática, Universidade Federal Do Ceará, 2011. ; 2- Silva, Denson Andre Pereira Da. Desvelando O Discurso Das Competências No Ideário Educacional Brasileiro: Uma Abordagem Discursiva Do Enem.. Mestrado Acadêmico Em Letras, Fundação Universidade Federal De Sergipe, 2011. ; 3- Correia, Rogerio De Mendonca. Competência Em Leitura No Interior Da Escola: Um Estudo Em Três Escolas De Rio Branco. Mestrado Acadêmico Em Letras-Linguagem E Identidade, Universidade Federal Do Acre, 2011. ; 4-Costa, Francisco Kaires Braga Da. Os Conceitos De Habilidades E Competências Subjacentes Ao Enem E O Livro Didático Do 1º Ano Do Ensino Médio: Um Estudo Comparativo. Mestrado Profissional Em Ensino De Ciências E Matemática, Universidade Federal Do Ceará, 2012. ; 5- Rocha, Anelay Peneluc Da. Competências Versus Conteúdos: Um Estudo Comparativo Entre As Competências Aferidas Na Matriz De Referência Do Enem E Os Conteúdos Dispostos Na Organização Curricular Para As Disciplinas De Língua Portuguesa E Redação Do 3º Ano Do Ensino Médio Em Escolas Estaduais De Salvador. Mestrado Acadêmico Em Educação, Universidade Federal Da Bahia, 2012.

²⁸ 1- Ferreira, Sergio Daniel. Análise Das Questões Do Enem Da Área De Ciências Naturais Pelo Enfoque Cts. Mestrado Acadêmico Em Educação, Universidade Federal De São Carlos, 2011. ; 2- Fernandes, Carolina Dos Santos. O Exame Nacional Do Ensino Médio E A Educação Química: Em Busca Da Contextualização. Mestrado Acadêmico Em Educação Científica E Tecnológica, Universidade Federal De Santa Catarina, 2011. ; 3- Lima, Jose Luciano Santinho. Contextualização E Conteúdo Das Questões De Matemática Do Enem E Dos Vestibulares Da Usp, Unicamp E Ufscar. Mestrado Profissional Em Ensino De Ciências Exatas, Universidade Federal De São Carlos, 2011. ; 4- Machado, Renato De Queiroz. Ciência, Tecnologia, Sociedade/TCS Na Formulação De Questões De Matemática Do Exame Nacional Do Ensino Médio (2009-2011): Quais São As Referências De Contextualização? Mestrado Acadêmico Em Educação, Universidade Metodista De Piracicaba, 2012.

A temática ambiental no ENEM ²⁹	3
Os discursos e significações produzidos sobre o ENEM ³⁰	1

O quadro acima mostra que nos anos de 2011 e 2012, a maior parte das pesquisas se concentrou em investigar como as disciplinas escolares apareciam nas provas do ENEM e como os professores se utilizavam das matrizes e das questões do ENEM para repensar sua participação / seu trabalho no espaço da escola. A pesquisa visualizou que nenhum estudo sobre o conhecimento histórico escolar foi produzido dentro desses dois enfoques destacados.

Além desses temas, outros assuntos foram objetos de dissertações e teses como a investigação das competências e habilidades cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio, a “contextualização” das questões desse exame, ou seja, como essas questões buscavam se articular com a “realidade dos alunos”, as formas como a temática ambiental foram apropriadas nessa avaliação e os próprios discursos produzidos sobre esse instrumento avaliativo entre gestores e autoridades escolares. Assim, como observei no parágrafo anterior, não encontrei nenhuma pesquisa que mencionasse relações entre o ENEM e o Ensino de História.

Tal revisão introdutória da literatura sobre o ENEM contribuiu para reforçar a ideia de que mesmo aumentando consideravelmente as produções sobre currículo e ensino de História a partir de diferentes abordagens, identifiquei a ausência de problematizações acadêmicas em torno do saber histórico escolar no espaço discursivo das avaliações, não sendo encontrados estudos que versassem sobre o que se pretende fixar como “verdadeiro” no interior dessas avaliações de História.

Pouco satisfeito com os resultados presentes no primeiro levantamento, decidi realizar um segundo no ano de 2017 com a expectativa de ter uma dimensão mais completa das produções realizadas no campo educacional sobre o ENEM, visto que no primeiro levantamento só estava disponível para visualização as produções acadêmicas referentes aos anos de 2011 e

²⁹ 1- Bastos, Leticia Garcia. *Ambientalização E Ensino Médio:Um Estudo Das Provas Do Novo Enem – 2009*. Mestrado Acadêmico Em Educação, Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, 2011. ; 2- Barros, Cristiane Oliveira De. *Discursos Escolares Sobre O Ciclo Do Carbono..Mestrado Acadêmico Em Ensino E História De Ciências Da Terra, Universidade Estadual De Campinas, 2011. ; 3- Quintao, Moema Rocha. Análise Da Metodologia Alternativa Ação Da Roda Na Facilitação Da Aprendizagem E Na Resolução De Problemas Nas Questões De Ecologia Do Enem..Mestrado Profissional Em Ensino, Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, 2012.*

³⁰ Maceno, Nicole Glock. *Compreensões E Significados Sobre O Novo Enem Entre Profissionais, Autoridades E Escolas. Mestrado Acadêmico Em Educação Em Ciências E Em Matemática, Universidade Federal Do Paraná, 2012.*

2012. A estratégia foi analisar títulos, resumos e palavras-chave de dissertações e teses encontradas no Portal da CAPES e de artigos publicados no Portal Scielo de Revistas.

Valorizei novamente apenas as pesquisas situadas na área da Educação e considerei os estudos produzidos entre 1998 e 2017. Colocando apenas o termo “ENEM”, encontrei 697 pesquisas e 44 artigos. Para fins deste estudo, selecionei o quantitativo de 72 pesquisas e 33 artigos por estarem vinculados a pesquisas situadas no campo educacional. Em suma, levei em consideração 105 produções acadêmicas em que o ENEM ocupa um papel central nas reflexões de seus autores.

Sem ter o interesse de produzir um levantamento exaustivo, apresento a seguir as principais temáticas que se fizeram presentes nas dissertações, teses e artigos pesquisados nesse segundo momento:

Temas Das Pesquisas Relacionados ao ENEM	Quantidade de Estudos Encontrados no Levantamento
As relações entre o ENEM e as disciplinas escolares	30 produções (18 pesquisas e 12 artigos)
ENEM pensado enquanto política pública de avaliação, de acesso ao Ensino Superior e de conclusão do Ensino Médio	30 produções (20 pesquisas e 10 artigos)
O impacto do ENEM no trabalho docente / na prática pedagógica dos professores das diferentes disciplinas escolares	20 produções (17 pesquisas e 3 artigos)
Desempenho / Concepções dos Estudantes sobre o ENEM	9 produções (5 pesquisas e 4 artigos)
O impacto dos resultados do ENEM nas gestões escolares	6 pesquisas
O ENEM e os estudantes portadores de necessidades especiais	4 produções (2 pesquisas e 2 artigos)
O ENEM e a produção dos rankings escolares	2 artigos
Análise das escalas de proficiência no ENEM; ENEM e formação docente; O	1 pesquisa para cada temática

Destaco que para este segundo levantamento, no geral, encontrei poucas diferenças em relação às conclusões encontradas no primeiro momento. Destaco apenas a emergência com certa intensidade dos estudos preocupados com o ENEM enquanto política de acesso ao Ensino Superior, temática não presente nas produções encontradas entre os anos de 2011 e 2012, e um aumento considerável na quantidade de trabalhos produzidos sobre a interface conhecimentos escolares - ENEM. Mais do que ficar trazendo as referências dos estudos localizados, minha intenção foi a de encontrar informações sobre a forma como o conhecimento escolar apareceu nestes estudos e, principalmente, descobrir produções que articulassem de alguma forma o currículo de História com esse exame.

Nessas produções, as discussões sobre o conhecimento escolar emergem de forma variada englobando inúmeras temáticas como por exemplo: pesquisas com o interesse em analisar itens de determinadas disciplinas escolares; pesquisas que procuram identificar o status da disciplina após sua inclusão no ENEM; temáticas envolvendo a contextualização de determinado conteúdo ou temática nos itens de alguns saberes escolares; estudos preocupados em averiguar a temática da interdisciplinaridade nas questões do ENEM; investigações centradas na percepção das relações / diferenças entre os conteúdos presentes no ENEM e nos livros didáticos; estudos focados na análise das articulações entre o conhecimento escolar e a qualidade de educação nas políticas de avaliação; análise das matrizes de referência e investigação de sua transposição nos itens; indagações sobre os diálogos estabelecidos entre o ENEM e a Lei 10639/ 2003 e discussões em torno das práticas de produção textual, letramento e leitura realizadas na esfera deste exame.

A principal contribuição encontrada, com este segundo levantamento, foi o fato de encontrar pesquisas acadêmicas que discutiram as relações entre o ENEM e o Currículo de História, produções estas que não foram localizadas durante a realização daquele primeiro levantamento. Por considerar essa temática muito relevante para o meu cerne de estudos, o debate em torno delas será efetivado na próxima seção em que apresentarei pontos de contato e de divergência com tais estudos bem como destacarei potencialidades e lacunas encontradas com a leitura dessas investigações.

1.5- Currículo de História e ENEM: Quais articulações hegemônicas são mobilizadas na área da Pesquisa Educacional?

Esta última seção do primeiro capítulo está reservada para analisar de forma mais detida as principais ideias presentes nas produções acadêmicas que pensam a problemática do ENEM no interior do campo discursivo do Currículo de História. Em consonância ao referencial teórico aqui adotado, minha preocupação é apresentar as principais mobilizações hegemônicas fixadas dentro desses estudos, destacando os possíveis pontos de interação e as diferenciações de abordagem. Desta forma, minha intenção é situar meu estudo dentro de um debate que o antecede no universo das pesquisas em Educação.

Cerri (2004, p.214) foi o primeiro autor, em cujos trabalhos, encontrei algum escrito relativo às interfaces Currículo de História e ENEM. Em suas reflexões, analisa os itens de História produzidos entre as edições de 1998 e 2003 e caracteriza esse exame como um dos principais fatores organizacionais do currículo do Ensino Médio, apresentando certa concordância com o que venho discutindo até o presente momento.

No que se refere ao conhecimento histórico presente no exame, o autor entende que na maioria dos casos parece constituir apenas um pretexto para a avaliação de capacidades cognitivas (as “competência e habilidades”), uma vez que que “o próprio enunciado das questões fornece informações, ideias e conceitos” e que “com algum conhecimento geral e habilidade de interpretação de texto e estabelecimento de relações, entre outras, é possível responder às questões” (CERRI, 2004, p. 223).

Segundo o autor, saber História não aparece como elemento decisivo nos itens do ENEM, servindo principalmente como elemento facilitador no acerto dessas questões, e finaliza o artigo concluindo que apenas de forma aparente “as competências tomaram o lugar dos conteúdos na fila do que será cobrado do aprendiz das Ciências Humanas no Ensino Médio” (CERRI, 2004, p. 228).

Concordo com Cerri quando pontua a articulação entre os elementos das competências e dos conteúdos na cadeia que define os itens do ENEM, destacando poucas diferenças produzidas em relação aos antigos vestibulares. No entanto, discordo quando o autor problematiza a questão da seleção de conteúdos neste exame, visto que afirma que “o ensino da História no Ensino Médio não pode se dedicar plenamente à formação da capacidade de pensar historicamente, pois deverá também vencer essa pauta de conteúdos” (CERRI, 2004, p. 228).

Operacionalizando o conteúdo escolar em diálogo com uma leitura que tende a associá-lo a conteudismo, distancio-me do autor argumento em prol de continuarmos a pensar nos

conteúdos, e nas seleções deles que são feitas nas diferentes políticas curriculares, mas investindo nas narrativas e nos discursos produzidos de modo a entender quais visões históricas estão sendo lembradas e quais tantas outras estão sendo colocadas no lugar dos silenciamentos.

Oliveira (2006) analisou o ENEM sob a ótica do seu impacto nas práticas pedagógicas e avaliativas dos docentes de História do Ensino Médio que lecionavam no município de Uberlândia. Em sua análise, relacionada aos itens da edição de 2004, a autora pontua que os cinco itens selecionados articulam critérios cronológicos e factuais com características da chamada Nova História como, por exemplo, pluralidade de temas, problemas e objetos. Por conseguinte, ela compreende que exames como o ENEM agem como “determinantes, orientadores e normativos da prática pedagógica e avaliativa do professor de História do Ensino Médio” (OLIVEIRA, 2006, p. 96-97).

Por mais que o meu foco não seja avaliar os graus de influência que os itens do ENEM exercem sobre os planejamentos dos docentes de História, interessa-me das discussões anteriores as reflexões sobre as imbricações entre as dimensões das habilidades e dos conteúdos (pensando no estudo de Cerri) bem como as articulações entre as diferentes matrizes historiográficas no interior das narrativas produzidas no ENEM, compreendendo que as narrativas produzidas na esfera deste exame dialogam com o conceito de “síntese do heterogêneo”, cunhado por Ricoeur na obra “Tempo e Narrativa”, que será melhor desenvolvido no próximo capítulo.

Continuando as reflexões, trago para a discussão a produção de Bergamin (2013). A autora em questão propôs-se a observar as mudanças e permanências no que se refere à concepção da disciplina História presente nas provas do ENEM entre as edições de 1998 e 2011. Bergamin dialoga com as considerações presentes no trabalho de Oliveira (2006) e se compromete a avaliar as mudanças e continuidades nos conteúdos cobrados nesse exame.

Após tecer considerações sobre quais recortes temáticos eram mais privilegiados nessa avaliação, aponta para a indicação de uma “vestibularização” do ENEM, ou seja, “a inserção do ENEM nos padrões de vestibulares tradicionais”, estimulando o risco de tal exame cair em um processo instrumentalizador da disciplina escolar História (BERGAMIN, 2013, p.142).

Bergamin e Cerri trazem pontos de aproximação e de distanciamento, visto que ambos destacam o fato do ENEM trazer muitos elementos parecidos com aqueles existentes nos antigos vestibulares, principalmente no que se refere à cobrança de conteúdos tradicionais no ensino de História. Cabe destacar que esta afirmação do ENEM como um exame distinto daquelas “provas conteudistas” relacionadas aos tradicionais exames vestibulares foi uma

marca discursiva produzida pelo INEP para gerar uma diferenciação e um corte antagônico, como destacado por Rocha (2013), mas que, de acordo com os autores citados, não se efetiva plenamente no que se refere aos itens voltados para a disciplina escolar História.

Ao mesmo tempo, podemos observar contradições entre estes autores. Cerri argumenta que a análise dos itens do ENEM possibilita observar a realização de um dos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que consiste em “privilegiar períodos e problemas referidos mais diretamente ao presente” (CERRI, 2004, p. 224). Já Bergamin (2013, p. 143) aborda o baixo contato entre os PCNEM e o ENEM, posto que variados conteúdos conceituais enfatizados naquele não se constituem em uma clara referência para a elaboração dos itens deste.

É importante ressaltar que a discussão entre os pontos de articulação e de afastamento entre os itens do ENEM e as diferentes propostas curriculares voltadas para o Ensino Médio é um dos momentos hegemônicos no interior dos debates referentes ao conhecimento histórico escolar presente nas questões deste exame. Essa temática torna-se recorrente na análise da maior parte dos autores citados.

Pinto e Pacheco (2014) buscam perceber, através da análise das questões presentes nas edições de 2010, 2011 e 2012, se o exame está em consonância com os objetivos da legislação educacional em vigor para este segmento de ensino. Em suas constatações, os autores sinalizam que o ENEM tem se afastado do estudo de aspectos locais das organizações sociais, voltando a se concentrar em um tipo de história mais eurocêntrico.

Eles chegam a esta conclusão verificando que a História do Brasil acabou perdendo espaço no exame, contrastando com as orientações presentes em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Todavia, entendem que, simultaneamente, os itens têm privilegiado temas da História Política e da História Social, evidenciando um “esforço de efetivar as orientações legais que valorizam a formação cidadã e a preparação para a política na sociedade”, dialogando, por conseguinte, com o que é solicitado pela legislação educacional em voga no país (PINTO; PACHECO, 2014, p. 76).

Como meu quadro teórico não autoriza operar definições mecânicas e naturalizadas, acho pouco produtivo associar imediatamente itens que se referem a temáticas de caráter mais político com a noção de cidadania. Ao mesmo tempo, visualizo potencial de reflexão sobre cidadania em eixos temáticos voltados para as discussões de Economia e Sociedade. É nesse

sentido que me distancio destes autores, uma vez que julgo mais fértil avaliar os discursos produzidos nestes espaços para poder fazer determinadas afirmações.

Em suma, julgo que são nos momentos de sedimentação de sentidos e de construção dos cortes antagônicos e articulatórios que as definições voltadas a conceitos tão caros ao currículo de História são signifexadas (LEITE, 2010) nos diferentes espaços discursivos.

Souza e Stamatto (2014) se propõem a mapear o espaço ocupado pelo tempo presente nos itens de História do ENEM entre as edições de 1998 e 2012 de modo a identificar os conhecimentos, as competências e as habilidades trabalhadas. Os autores chamam atenção para a reduzida produção acadêmica que investiga os efeitos do exame na organização e seleção dos currículos da disciplina escolar História, ponto este que já havia observado em meus levantamentos bibliográficos e que, de certo modo, contribuem para justificar a relevância da escolha deste tema para o presente estudo.

No que se refere ao foco de suas preocupações, destacam que “apesar da baixa presença da disciplina História no exame, as temáticas relacionadas aos períodos históricos situados cronologicamente após o ano de 1945, apresentam significativa presença” nas edições analisadas (SOUZA; STAMATTO, 2014, p. 19). Ao longo da análise, os autores apresentam que temáticas relacionadas à cidadania e aos movimentos sociais são aquelas que mais aparecem nos itens de História do Tempo Presente. Ao mesmo tempo, apresentam que a competência referente à compreensão da ação dos grupos, conflitos e movimentos sociais na construção do papel histórico das instituições políticas e socioeconômicas é a competência hegemônica nessa investigação.

Destaco que o estudo de Souza e Stamatto segue uma tendência encontrada na maior parte das pesquisas que dialogam com meu tema de estudo: o enfoque na quantificação dos itens e na descrição de conteúdos e habilidades presentes. Considero importante fazer tal levantamento numérico bem como classificar os temas, competências e assuntos abordados. No entanto, julgo que a análise fica mais enriquecida em termos epistêmicos quando se estabelece uma reflexão mais amíude dos sentidos, significados, disputas, deslocamentos mobilizados e fixados no interior das narrativas estabelecidas.

Deste modo, ressalto a importância de se avançar nestas análises pensando também no que aparece nestes conteúdos, visualizando quais concepções da Historiografia acadêmica e escolar, por exemplo, estão sendo apropriadas e marginalizadas. É neste sentido que pontuo uma diferença do meu estudo em relação a essas produções aqui citadas, visto que pretendo analisar o caráter discursivo dos itens produzidos nessa política curricular específica.

Continuando a investigação das produções bibliográficas referentes às imbricações entre ENEM e Currículo de História, Kleber Souza (2016) investiga os conteúdos escolares em três instâncias de objetivação do currículo de História para o Ensino Médio brasileiro durante o período de 1998 a 2012. Desta forma, o autor procura investigar os consensos e assimetrias entre conceitos, competências e habilidades presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em comparação com às prescrições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), abordagem que já destaquei ser recorrente no campo de pesquisas voltados para esta temática.

Em seu entendimento, os enunciados evidenciam o considerável peso da História no exame e o fazem concluir que se trata ainda de um exame com maior caráter disciplinar, visto que as relações interdisciplinares se mostram tênues (SOUZA, 2016, p. 98). No que se refere aos seus principais focos de problematização, o autor enfatiza a existência de mais dissonâncias do que aproximações entre os PCNEM e as Matrizes de Referência do ENEM e que, a partir de 2009, o “estado brasileiro passa a prescrever diretamente conteúdos para o ensino de história no Brasil” (SOUZA, 2016, p. 108).

Considero excessivo o peso que se coloca sobre a atuação do Estado no enfoque do autor, visto que a abordagem pós-fundacional de currículo a qual me filio, concebe que a produção de sentidos de currículo ocorre em todos os espaços relativos a este campo. Neste sentido, marco minha posição no sentido de não conceber os itens produzidos pelo ENEM como propriedades do INEP que impõe de forma unilateral sobre os sujeitos que participam dos processos de constituição deste exame³¹.

Kleber Souza finaliza sua discussão sobre o ENEM definindo-o como uma prova cuja História tem sido concebida enquanto um conhecimento “majoritariamente calcado na leitura e interpretação textual de informações”, destacando a “precariedade” com que o conhecimento histórico é abordado, visto que “exploram o aspecto superficial da interpretação de texto, ou seja, leitura e busca de informações específicas para resolução da questão a partir de uma quantidade limitada de opções” (SOUZA, 2016, p. 118).

³¹ O processo de elaboração de itens é realizado através de editais publicados pelo INEP em que este convoca as Instituições Públicas Federais de Educação Básica Superior interessadas em colaborar nos processos de elaboração e revisão dos itens. As instituições federais selecionam os docentes que participaram desse processo e os itens, quando aprovados, passam por um processo de pré-testagem junto a estudantes da Educação Básica e posteriormente acabam sendo incorporados ao Banco Nacional de Itens (BNI). As instituições selecionadas são responsáveis, portanto, pela elaboração, revisão e envio dos itens ao INEP e devem atestar que possuem a infraestrutura necessária para garantir as condições de segurança e sigilo. Para maiores informações, ver http://download.inep.gov.br/outras_acoes/bni/enem/2016/edital_n7_dou_ies.pdf
Acesso realizado em 24/02/2018.

Preciso reafirmar que, mesmo concordando com algumas ideias presentes na escrita desse autor, minha intenção não é fazer uma linguagem de denúncia dos conteúdos presentes no ENEM, mas sim analisá-los sob a ótica das teorizações políticas do discurso, de modo a investigar os fluxos de verdade e de memórias que estão sendo validados e aqueles outros que estão sendo negligenciados e silenciados. Minha preocupação é analisar as disputas políticas em torno dos processos de constituição de significados a serem validados dentro das narrativas históricas selecionadas nos itens do ENEM.

O diferencial do presente estudo baseia-se no fato de que não estou interessado em trazer uma leitura mais técnica das matrizes e /ou comparar o que aparece no ENEM com outros documentos curriculares, mas sim investir mais a fundo na análise dos itens de modo a identificar e analisar os discursos históricos que são validados sobre determinados assuntos da História do Brasil e como as narrativas relacionadas a estes temas são mobilizadas.

Portanto, mais do que uma análise quantificada, interessa-me investir em outros sentidos de conteúdo escolar, afinando-me principalmente com aquelas apostas epistêmicas que valorizam a dimensão do político na fixação de sentidos de conhecimento escolar dentro das políticas curriculares.

Marins (2016) segue a discussão predominante na maior parte dos estudos aqui elencados. Analisando documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – PCN +EM (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2008), o autor salienta que há algumas propostas mais avaliadas no exame em detrimento de outras, que foram pouco contempladas. O cerne da pesquisa era verificar a coerência entre o currículo proposto pelos documentos norteadores da disciplina História e os exames de egressos do Ensino Médio.

Sua análise constatou a concentração das questões do ENEM em duas categorias: “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa” (incidiu em 70% dos itens) e “situar os momentos históricos nos diversos momentos da duração”. O autor destaca que a hipótese de que os vestibulares e o ENEM não contemplam de modo significativo as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes do ensino médio foi parcialmente confirmada (MARINS, 2016, p. 270-271), destacando que na maioria dos itens, o documento presente no texto-base foi considerado imprescindível para a resolução da questão,

visto que a habilidade que estava mais sendo cobrada articulava-se com a dimensão interpretativa.

Em linhas gerais, afirmo que o trabalho de Marins concentra suas análises nas competências / habilidades avaliadas em exames como o ENEM. Por este motivo, diferencia-se da minha proposta de estudo, pois julgo ser pertinente trazer para a discussão as formas como os conteúdos / narrativas escolares históricas são disputadas e hegemônicas nestes espaços discursivos sem negligenciar a importância da dimensão das habilidades e competências na formulação deste exame.

Para finalizar a presente seção, trago duas pesquisas que julgo estarem mais próximas dos meus objetivos. A primeira é a tese de Serrazes (2016) que tem por objetivo investigar os caminhos das políticas e dos discursos curriculares na disciplina escolar História, tendo como foco a história do Brasil no currículo do ensino médio da rede estadual paulista. Como meu foco de análise se centrará em itens de determinados temas relacionados com a chamada “História Nacional”, avalio ser importante trazer algumas reflexões pontuadas pela autora.

Interagindo com a produção de Kleber Souza (2016), Serrazes compreende que o ENEM propõe questões de história do Brasil relacionadas a conteúdos ditos "habituais" (como o Período Colonial, o Segundo Reinado, a Primeira República ou República Velha, o Estado Novo e a Ditadura Militar), e muitas das questões propostas envolvem mais competências e habilidades de leitura do que propriamente conhecimentos sobre os períodos históricos (SERRAZES, 2016, p. 205). Em seu ponto de vista:

Assim, constatamos que as avaliações externas, em nível nacional e estadual, abordam os conteúdos e temáticas da história do Brasil com foco nas competências e habilidades de leitura, que, embora sejam importantes para aprendizagem e a construção dos conhecimentos históricos, podem conformar os currículos e limitar o trabalho pedagógico dessa disciplina em sala de aula, considerando que a utilização dos resultados das avaliações externas podem gerar *rankings* de escolas e bonificação aos professores; o ensinar História pode ser traduzido por ensinar para os exames (SERRAZES, 2016, p. 205-206).

Sem desconsiderar as contribuições dos autores destacados anteriormente, meu trabalho volta-se mais para uma dimensão de análise discursiva dos conteúdos e das narrativas históricas configuradas nos itens do ENEM. Minha proposta é de começar a colaborar na produção de investigações acadêmicas referentes a essa lacuna, pois proponho estabelecer uma análise aprofundada do conteúdo histórico escolar elaborado nos itens, partindo do pressuposto de que eles garantem o status e produzem estabilidades científicas, que, por sua vez, são constantemente revisitadas e disputadas.

A última pesquisa selecionada estabelece um maior ponto de contato com meus objetivos, uma vez que o autor faz uma análise detalhada dos discursos produzidos nas questões do ENEM. Passo a tecer alguns comentários sobre a dissertação “Afirmações e Silenciamentos sobre a temática racial no ENEM”, escrita por Luiz Eduardo Espindola de Souza (2016).

Sua proposta de estudo é refletir sobre as enunciações da temática racial nos textos do Exame Nacional do Ensino Médio, na perspectiva da educação para as relações raciais. A partir da constatação que os textos curriculares de História tendem a manter “um eixo eurocêntrico dos conteúdos” (Souza, 2016, p. 18-22), o autor argumenta a favor de considerar o ENEM como “um texto de grande destaque na participação da construção de sentidos em torno da negra e do negro, por conta de sua crescente valorização social e alcance”.

Neste sentido, o autor considera ser um exame relevante, pois alcança uma parcela significativa da sociedade brasileira. Em seu entendimento, a partir do ano de 2010, percebeu-se um aumento e um equilíbrio da presença tanto da temática quanto da problemática racial no ENEM, o que pode ser relacionado com a pressão do movimento negro nos diferentes contextos educacionais (SOUZA, 2016, p. 92). Destaco que este autor fez uma análise minuciosa dos itens, avultando os discursos e os sentidos mobilizados e hegemônicos, sendo, por conseguinte, o trabalho (dentro do levantamento bibliográfico realizado) cujo tema e metodologia mais se assemelham aos meus objetivos no presente estudo.

Reconhecendo, portanto, a potencialidade de se operar com a categoria conhecimento histórico escolar nessa política curricular assim como a carência de estudos que reflitam sobre as relações entre História escolar e a noção de “Verdade” nas avaliações, através das discussões sobre os conteúdos produzidos / mobilizados dentro das narrativas presentes nos itens, é que justifico, outrossim, a importância dessa proposta de estudo. Convém ressaltar que o desafio epistemológico de discutir o conceito de verdade na produção do conhecimento histórico implica enfrentar uma discussão com os conceitos de narrativa, temporalidade e objetividade em interação com o paradigma pós-fundacional. As reflexões teóricas selecionadas serão aprofundadas no próximo capítulo quando defenderei a aposta no diálogo entre conceitos de autores como Ernesto Laclau e Paul Ricoeur.

Capítulo 2- Discussões teóricas sobre discurso, narrativa, verdade, memória e história nacional e suas potencialidades para a análise do ENEM

Minha proposta neste capítulo é apresentar as principais linhas teóricas com as quais pretendo dialogar nesta tese. Sabendo que nem todos os autores citados conversavam entre si, meu cuidado nesta seção será o de apresentar conceitos que acredito serem potentes suportes de análise para a discussão sobre os sentidos de “verdade” hegemônicos nos itens de História do Brasil no ENEM.

Com o intuito de facilitar o desenvolvimento das ideias, proponho organizar este capítulo em quatro diferentes seções. Na primeira, esboço uma discussão sobre os lugares ocupados pela chamada “História do Brasil”, ou aqui também nomeada de “História Nacional”, no âmbito do Currículo de História da Educação Básica. Destaco que esta reflexão vai ao encontro de algumas premissas teóricas que apresentei anteriormente, quando signifiquei o currículo como um espaço de disputas por significações e por concordar que as articulações entre a produção de Currículos de História e a fixação de Identidades Nacionais continuam sendo importantes, mesmo sofrendo processos de questionamentos e deslocamentos, para a definição do conhecimento histórico escolar legitimado para o ensino desta disciplina na educação básica.

Na segunda parte, minha intenção é a de apresentar a teorização pós-fundacional do discurso em diálogo com autores como Laclau, Howarth, Marchart, Burity, Mendonça e Luft. Meu propósito será o de interagir com seus principais conceitos que julgo pertinentes para refletir sobre minhas indagações. É neste sentido que apresentarei as questões epistemológicas do pós-fundacionalismo, suas possíveis discussões com a área do Currículo bem como me deterei na reflexão sobre conceitos como “hegemonia” e “antagonismo”.

Na terceira seção, apresento uma apropriação de autores voltados para as teorizações da História como Ricoeur, Koselleck e Hartog de modo a investigar a pertinência de debater sobre as relações entre verdade, tempo e narrativa a partir do meu enfoque de pesquisa. Assim sendo, concentrarei minha escrita concedendo ênfase especial para o segundo momento do círculo hermenêutico, denominado por Paul Ricoeur como “mímesis II” ou também conhecido como “configuração narrativa”, por acreditar que estas categorias são úteis ao que pretendo investigar.

Ao longo desta seção, proponho desenvolver eixos de articulação teórica entre os conceitos de Discurso de Laclau com o de Narrativa de Ricoeur de modo a apostar na fertilidade teórica do entrecruzamento de conceitos como “totalizações discursivas” e “intrigas” para pensar os sentidos de conhecimento escolar validados e estabilizados nos itens do ENEM.

Para encerrar este capítulo, proponho entrar na discussão sobre a interface tempo histórico - memórias - narrativas escolares - currículo por conceber que ela se articula com as imbricações teóricas que desenvolverei neste estudo em torno das afirmações de sentidos de “certo” e “errado” dentro do campo discursivo da história escolar.

Adianto que algumas outras discussões conceituais interligadas ao tema aqui trabalhado como “dever de memória”, “demandas”, “direito ao passado” e “passados sensíveis e / ou controversos” serão exploradas de forma mais aprofundada no terceiro capítulo, onde apresentarei um levantamento dos itens de História do Brasil no ENEM e justificarei, ancorado nestas discussões, os motivos que me levaram a escolher três temáticas específicas para analisar esse exame: os itens sobre Ditadura Militar no Brasil, sobre a atuação dos povos indígenas e sobre a participação dos povos africanos e afro-brasileiros nas questões referentes à História Nacional. Algumas discussões começarão a ser apontadas neste segundo capítulo, mas receberão uma atenção especial no próximo capítulo.

2.1- Refletindo sobre a História Nacional na esfera do Currículo de História

O que está em jogo aqui, não é apenas a possibilidade de tornar o ensino de história do Brasil ensinável, mas igualmente a necessidade de garantir a sua função formadora no plano cultural e político. Apesar do Estado Nacional não poder ser mais considerado como o principal e único fator dos destinos dos povos e de ser necessário reconhecer o enfraquecimento dos laços de lealdade a uma cultura nacional — vista como homogênea e estável —, a “possibilidade de um ensino de história totalmente liberado do esquema nacional” (Colliot-Thélène, 1997) parece-me dificilmente concebível e muito menos desejável (GABRIEL, 2006, p.7)

O significante “nacional” tem sido mobilizado nos debates do campo educacional, e mais particularmente do campo curricular, sem necessariamente estar articulado ao termo “identidade”. Tampouco essa mobilização se restringe à disciplina História. Com efeito, associado muitas vezes à ideia de “comum”, esse significante vem sendo utilizado para “adjetivar” o currículo das escolas públicas e, simultaneamente, assinalar a preocupação com as lutas pela democratização destas instituições.

No contexto educacional brasileiro atual, a discussão em torno do significante “nacional” se inscreve no debate sobre as diferentes versões produzidas das Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCCs) que, segundo Gabriel (2015, p. 294), se apresenta como “um movimento de centralização curricular, na busca de uma cultura escolar comum, por meio de

estratégias que fortalecem os discursos de nação que a significam como antagônica de pluralidade e diversidade”³².

Feitas essas ponderações, inicio a reflexão sobre a História Nacional a partir de duas questões assim formuladas por Gabriel (2015): “A marca do nacional ainda se apresenta como uma leitura política potente para a afirmação de uma escola democrática em nosso tempo presente? O nacional nega necessariamente a pluralidade?” (GABRIEL, 2015, p. 294). A tentativa de responder a essas questões exige entrar em debates que envolvem a defesa da potencialidade heurística da categoria “identidade nacional” para pensar a história de um país quanto a explicitação do quadro de inteligibilidade no qual essa potencialidade é pensada.

Nessa perspectiva, argumento que a entrada no debate sobre a potencialidade da articulação entre “identidade nacional” e “ensino de história” nesta tese pressupõe o reconhecimento de um movimento teórico mais amplo que incorpora em suas análises a possibilidade de trabalhar os conceitos “sob rasura” (HALL, 2000 apud GABRIEL; FERREIRA, 2012).

Reafirmo assim, a importância de continuarmos operando em nossas análises no campo do ensino de História com narrativas de brasilidade, reelaboradas didaticamente no currículo de História, mas com um olhar deslocado sobre esta questão, compreendendo como espaço de combates e conflitos em torno da estabilização de sentidos e procurando avaliar quais e como são qualificados os espaços atribuídos à História Nacional nos processos de produção do conhecimento histórico escolar.

Helenice Rocha e Flávia Caimi (2014) apontam que debates acirrados sobre a “adequação e a primazia entre os conteúdos relativos à História do Brasil e à História Geral na organização curricular da disciplina na escola brasileira” (ROCHA; CAIMI, 2014, p. 126) vieram ocorrendo desde, pelo menos, o século XIX por múltiplas motivações. Nesta produção, as autoras demonstram a trajetória percorrida pela História do Brasil que ora ficava acoplada à chamada “História Universal” ora se consolidava como disciplina autônoma dentro do que pode ser nomeado de História Escolar, gerando impactos nas formas de distribuição dos conteúdos dentro dos livros didáticos de História³³.

³² O presente estudo não tem como foco de análise as BNCCs. Todavia, considero relevante destacar que os impactos que ela exercerá tanto em termos dos conhecimentos escolares mobilizados nas salas de aula da educação básica quanto nos processos de seleção curricular vinculados a políticas curriculares como o ENEM não devem ser menosprezados por parte daqueles que pesquisam o campo do currículo no Brasil.

³³Rocha e Caimi (2014) situam mais especificamente as décadas de 1980 e 1990 como o momento em que as formas de organização dos livros didáticos de História passaram a ter uma distribuição integrada entre os assuntos da História Geral e da História do Brasil, uma vez que anteriormente prevalecia uma estratégia de distribuição

Mathias (2011) destaca que a disciplina História surgiu e existiu em seu contexto de criação no contexto do século XIX em função de seu papel formador da identidade nacional. Logo, a tarefa de “disciplinarização” da história relacionou-se com a temática que permeava o imaginário político europeu ao longo daquele período: o debate acerca da nação. Nesta mesma linha de análise, autores como Magalhães (2009) e Fonseca (2011) destacam que a História surgiu com uma função cívica no sentido de fomentar a unidade nacional. Nas palavras do primeiro:

A história do Brasil como disciplina distinta da história da civilização só surgiu em 1895. Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade. Cabia à história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país (MAGALHÃES, 2009, p. 169).

Muito já foi produzido em termos acadêmicos no sentido de afirmar esta proximidade entre a disciplina escolar História e a questão da formação da identidade nacional. Não é meu objetivo desenvolver um balanço bibliográfico sobre esta discussão³⁴, mas convém destacar a importância de continuar operando com a temática nacional dentro do Currículo de História mesmo vivenciando um processo constante de questionamentos aos vínculos identitários nacionais.

Gabriel (2003) demarca que a temática da identidade nacional e a construção do seu sentido continua sendo uma das intrigas centrais em torno do qual se organiza o saber histórico, sendo ela, por conseguinte, que assume o papel de fio condutor de grande parte das tramas tecidas na dimensão curricular. Neste sentido, a autora salienta a importância do ensino de História na constituição de processos como a “reconstrução de memórias coletivas” (nacionais ou de um grupo social mais restrito), a “formação do cidadão crítico” e o direcionamento “de um sentido ao presente que se vive” (GABRIEL, 2003, p. 167). Em outra ocasião, a autora pontuou que:

A temática da identidade nacional recorta, no âmbito da disciplina de História, um espaço bem delimitado que corresponde aos das histórias nacionais. Além disso, apesar de não constituir-se objeto de ensino propriamente dito, a construção do seu sentido, à despeito da pluralidade semântica que envolve tal noção, continua sendo uma das intrigas centrais, em torno da qual se organiza o saber dessa disciplina. Desde a emergência da História como disciplina acadêmica no século XIX, esta temática tem

seriada em que os conteúdos da História Brasileira se concentravam em dois volumes e os de História Geral ficavam em outros dois, não havendo articulações temporais entre elas (ROCHA; CAIMI, 2014, p. 130). p. 130).

³⁴ Para um aprofundamento sobre a discussão em torno do eixo Ensino de História- Cidadania- Identidade nacional, ver: Fonseca (2011), Magalhães (2009), Cardoso (2007), Bittencourt (2011), Gabriel (2003), Mathias (2011) e Velasco (2013).

assumido o papel de fio condutor de grande parte das tramas tecidas (GABRIEL, 2005, p.5).

Repensando as transformações presentes no ensino de História, cada vez mais interpelado por diferentes demandas e , ao mesmo tempo, considerando o impacto que a discussão sobre e em torno do nacional (mesmo que em outras bases teóricas) exerce no que se refere ao espaço do Currículo de História é que justifico a importância de refletir sobre os sentidos de nacional legitimados nas políticas de currículo, em particular naquelas diretamente relacionadas à seleção e organização dos conhecimento histórico legitimado como objeto de ensino-aprendizagem na educação básica. Cabe problematizar as narrativas tradicionais e investir nos discursos produzidos de modo a compreender quem e como se define significados de “brasilidade” no âmbito escolar.

Gabriel e Costa (2011) afirmam que o “ensino de História do Brasil apresenta-se assim, como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas” (GABRIEL, COSTA, 2011, p.133) decorrentes das pressões políticas e culturais do presente que nos é contemporâneo. E interagindo com esta perspectiva lançam um questionamento que julgo válido ser enfrentado neste estudo: “Como nas aulas, nas propostas curriculares, nos livros didáticos de história do Brasil, são fixados - ainda que de forma provisória - os fluxos identitários que hoje atravessam o conhecimento histórico, sem comprometer simultaneamente a tarefa de socialização de sentidos de passado e a possibilidade de subversão das relações hegemônicas presentes nas configurações narrativas da história do Brasil?” (GABRIEL; COSTA, 2011, p. 128).

O foco e recorte deste estudo implica em operar com sentidos de História do Brasil mobilizados pelo e no ENEM. Minha preocupação será, no próximo capítulo, em quantificar o número de itens que podem ser definidos dentro daquilo que denominamos de História Nacional assim como avaliar os eixos cronológicos predominantes. No entanto, meu estudo não ficará apenas no tabelamento de números e dados, posto que meu quadro teórico de interlocução oferece outras pistas para discutir tal tema.

Não se trata, na análise aqui pretendida, de analisar os sentidos de História do Brasil que são hegemonzados por determinadas narrativas clássicas³⁵ no currículo de História da Educação Básica. Meu propósito nesta seção é reconhecer que essas narrativas selecionadas para a análise contribuem para produzir e fixar sentidos de História do Brasil. Mais do que perceber qual temática foi mais mobilizada, meu interesse se concentra na problematização de

³⁵ No espaço desta pesquisa, estou nomeando de “narrativas clássicas”, as versões escolares para determinadas temáticas à História Nacional que se fazem presentes de forma sedimentada em livros didáticos e em outros materiais didáticos e que sofrem poucas alterações e questionamentos. Também usarei os termos “narrativas sedimentadas” ou “narrativas persistentes” como sinônimos a tal termo.

discursos instituintes de uma narrativa do Brasil produzidos e legitimados em torno de conteúdos escolares como a Ditadura Militar, os Povos Indígenas e os Povos Africanos / Afro-Brasileiros. Meu caminho será mais no sentido de investigar os processos de hegemonização de verdades e memórias, considerando que os conteúdos presentes nas narrativas das questões selecionadas estimulam a construção de certas imagens de Brasil, deixando tantas outras de fora, isto é, marginalizadas.

Portanto, mais do que saber quantos itens foram produzidos sobre a Ditadura Militar, por exemplo, interessa-me saber quais narrativas sobre este período da História do Brasil foram legitimadas, a quais acontecimentos e sujeitos ela se encontra mais vinculada, quais são os silenciamentos produzidos, quais são os sentidos de História do Brasil validados a partir das narrativas voltadas para este tema. É neste ponto que considero relevante resgatar as discussões sobre os conteúdos da História Nacional de modo a perceber em quais graus de mudanças e permanências operamos atualmente, em um momento de crise da escola pública e da produção de variadas demandas voltadas ao universo escolar, fazendo, conseqüentemente, deslocar as fronteiras identitárias que até época recente as narrativas mestras da História conseguiam sedimentar e estabilizar.

É pois, em meio à emergência de variadas demandas e memórias direcionadas ao espaço escolar que entendo o Currículo de História do Brasil como “um lugar de articulação e de demarcação de fronteira entre *o que é o que não é* definido como conhecimento escolar sobre a sociedade brasileira validado e legitimado para ser ensinado” (GABRIEL, 2014, p. 28) e o ENEM como um espaço fixador de memórias que se julgam pertinentes lembrar e significar como narrativas da brasilidade e como, outrossim, espaço validador dos “regimes de verdade” considerados importantes para a formação de um estudante recém-egresso da Educação Básica.

Além disso, Hartog (2014) e Koselleck (2006) destacam que em cada presente histórico são produzidas novas formas de tensão e de equacionamento entre as relações das dimensões temporais do passado e do futuro. Seguindo esta lógica, o presente estudo busca analisar como estes jogos do tempo ocorrem em recortes temporais distintos, pretendendo investigar como determinadas narrativas sobre conteúdos da História do Brasil se adaptaram ou se reatualizaram ao longo dessas últimas duas décadas.

Assumindo a assertiva de que “diferentes presentes históricos constroem diferentes narrativas de História nacional e do povo brasileiro” e de que “em cada uma delas, diferentes passados são lembrados e ou esquecidos e diferentes futuros são sonhados” (GABRIEL, 2014,

p. 2-3), importa compreender quais sentidos de História do Brasil estão sendo universalizados e hegemonizados em cada presente em que este exame é formulado.

Cabe destacar que tais indagações e afirmações estão pautadas nas teorizações pós-fundacionais do discurso que serão exploradas mais adiante na próxima seção. Todavia, sinalizo que “sentidos universais” são o mesmo que “sentidos hegemônicos”, que se totalizam discursivamente em determinado espaço-tempo. Desse modo, a discussão em torno do nacional se inscreve menos no eixo da valorização das múltiplas identidades mobilizadas pelo campo da História, entre elas a identidade nacional, do que no movimento que reconhece e reafirma a potência de pensarmos o ensino de história a partir das “articulações discursivas constitutivas de uma narrativa nacional curricularizada” e fixada em um exame de escala nacional, problematizando as estratégias de hegemonizar “nosso pertencimento a uma comunidade chamada Brasil” em meio a um processo de reelaboração dos processos identitários³⁶ (GABRIEL, 2014, p.15).

Reitero que mobilizo nesta discussão a mesma reflexão que aquela utilizada por Ana Angelita Rocha (2013) quando compreendeu o ENEM como um exame que seleciona “a fina flor dos validados”, ou seja, como um exame marcado pela seleção de determinados conteúdos dentre todos aqueles que são considerados legítimos a serem trabalhados no segmento do Ensino Médio. Do mesmo modo, dialogo com Gabriel (2014) concebendo os itens do ENEM da mesma forma que essa autora significou as questões de vestibular como sendo:

um dispositivo de regulação, isto é, como uma, entre tantas outras, tentativa de sedimentação/hegemonização de uma narrativa nacional em uma formação discursiva - epistemologia social escolar- específica. Isso não implica em considerar esse texto curricular/conjunto das questões como uma totalidade discursiva previamente fechada e definitivamente suturada, representativa e reprodutora em si de uma ideologia dominante, mas sim, como um espaço contingencialmente e provisoriamente estruturado em meio a processos de significação em torno do que é e do que não é conhecimento escolar e mais precisamente conhecimento disciplinarizado (GABRIEL, FERREIRA, 2012) na área de História.(GABRIEL, 2014, p.16-17)

Não quero neste momento voltar à discussão entre as continuidades e mudanças envolvendo o formato do ENEM e dos antigos vestibulares. Interessa-me trabalhar com os itens compreendendo-os como espaços curriculares de transposição didática³⁷, de seleção do

³⁶ No que tange à discussão dos processos identitários, Frazão e Gabriel (2014) utilizam o termo “demandas de diferença” para nomear o conjunto de reivindicações formuladas no seio de movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo que estão relacionadas à questão de pertencimentos identitários. Essas demandas, na concepção das autoras, quando mobilizam questões de acesso e natureza do conhecimento somam-se às demandas históricas de igualdade, configurando as demandas de direito que interpelam às instituições escolares e acadêmicas na atualidade.

³⁷ Em linhas gerais, o processo de transposição didática pode ser entendido, resumidamente, como sendo aquele processo de transformação por que passam os saberes para se tornarem ensináveis (GABRIEL, 2003, p. 39). Para

conhecimento, de legitimação de determinados projetos / memórias e de validação de determinados fluxos de sentido de cientificidade / verdade contingenciais em meio aos jogos políticos de significação e às variadas demandas direcionadas a esse exame e ao Ensino Médio.

Junto a esta reflexão, destaco o caráter intermitente dos processos de hegemonização destas narrativas, uma vez que as compreendo como dispositivos reguladores dos tipos de conhecimentos que se pretendem corroborar envolvendo em paralelo as discussões das consolidações e das modificações em voga nos diferentes períodos de sua elaboração. É neste sentido que enxergo pistas potentes no pensamento de González (2013), autor que dialoga com Paul Ricoeur, quando anuncia que a ideia de nação se constrói mediante um tipo de narração que caberia qualificar de “ontológica”, estando os processos de construção do passado abertas a variadas possibilidades narrativas, entendendo que não há um passado fechado para sempre.

Apropriando e nomeando os itens do ENEM como “narrativas ontológicas validadoras de determinados fluxos de cientificidade e de sentidos de História Nacional”, finalizo esta seção apostando na discussão ontológica do conhecimento escolar, que será explorada a seguir, entendendo como um processo político de disputas ininterruptas pela normatização de aceções.

2.2- Contribuições da Teoria Pós-Fundacional do Discurso para pensar as relações entre História, Currículo, Verdade e Narrativa

Nesta seção, proponho dialogar com as contribuições da abordagem pós-fundacional do Discurso, que tem como principais expoentes autores como Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004). Considero importante destacar as contribuições que permitem uma maior aproximação tanto com as teorizações da História quanto com teorizações curriculares que incidem na problematização da interface conhecimento científico/ escolar -poder - verdade.

Antes de desenvolver o meu entendimento de discurso, cabe destacar o significado da categoria “pós-fundacional”, que, em um primeiro momento, pode gerar algumas interpretações errôneas ou equivocadas. Este prefixo “pós” não está sendo utilizado aqui como sinônimo de negação ou de posteridade, mas sim como deslocamento na análise de algumas questões clássicas da Modernidade e como forma de buscar outras possíveis interpretações para as demandas políticas contemporâneas.

o conceito de Transposição Didática e sua articulação com as áreas da Didática e Currículo de História, ver Monteiro (2007).

Em diálogo com Marchart (2009), compreendo o pós-fundacionalismo como sendo uma interrogação constante em relação às figuras metafísicas fundacionais, expressas muitas vezes por significantes como “totalidade”, “universalidade”, “essência” ou “fundamento”. Como esse autor, não associo o pós-fundacionalismo à noção de antifundacionalismo, uma vez que aquele não procura apagar por completo essas figuras do fundamento, mas sim enfraquecer seu status ontológico.

Este enfraquecimento ontológico do fundamento, ao contrário do que pode ser entendido numa leitura menos atenta, não implica na ausência total de todos os fundamentos, mas sim faz supor a impossibilidade de se operar com a ideia de um fundamento último. Isso implica em assumir, em nossas análises, a radicalização do papel da contingência e seus efeitos no entendimento do político que passa a ser visto como o momento de sua reverberação. A emergência do pensamento pós-fundacional possibilitou questionar os “marcadores de certeza” ou, como afirma Luft, as sentenças fundantes “capazes de garantir a verdade de todas as demais sentenças de nosso sistema de convicções” (LUFT, 2008, p.16).

Deste modo, cabe salientar que as teorias pós-fundacionais defendem que a definição de toda ordem social não pode basear-se em um fundamento, uma essência ou um centro, uma vez que elas operam na afirmação das possibilidades de fundamentos contingentes, isto é, da existência de uma pluralidade de movimentos hegemônicos que buscam fundar a sociedade sem ser inteiramente capazes de fazê-los, pois o máximo que se realiza é uma fundação parcial e incompleta (MARCHART, 2009).

A teoria pós-fundacional evoca um sentido peculiar para a noção de totalidade social histórica que julgo ser pertinente trazer para a discussão neste estudo. Tal teorização é mobilizada na aporia entre a impossibilidade e a necessidade de fechamentos nos processos de significação. Laclau e Mouffe (2004) argumentam que a totalidade constitui um objeto que é impossível e necessário, impossível pelo fato de nunca conseguirmos encontrar uma definição estável, duradoura, presente nela mesma – pois, precisa sempre de um “outro” – e necessário pois sem fechamentos não haveria possibilidade de significação para qualquer conceito em análise.

Os jogos da significação exercem “justamente a função de possibilitar fixações provisórias de sentido em meio a processos de significação em disputa em contextos de enunciação específicos” (GABRIEL, 2017, p. 526). Isso equivale afirmar que dentro deste paradigma, a ideia de totalidade social não é abolida, pois mesmo entendendo a impossibilidade de se estabelecer fechamentos definitivos, verifica-se que é possível falar de processos de

totalização ou de estruturação mediante a instituição de pontos nodais (práticas articulatórias entre diferentes elementos que formam um discurso). Por conseguinte, esta impossibilidade de se pensar a sociedade como totalidade imutável funciona como própria condição da possibilidade do social, de modo que este último deve ser compreendido como um terreno onde o sentido se fixa parcialmente, englobando estas duas dimensões da impossibilidade e da necessidade.

Importa assim sublinhar que a Teoria do Discurso aqui privilegiada tem como “pano de fundo” mais amplo a perspectiva pós-fundacional. Assumo, portanto, a percepção de discurso como não sendo apenas um conjunto de textos falados ou escritos e nem como sendo algo estático e monolítico que apenas reflete as estruturas sociais ou a realidade social. Nas palavras de Laclau:

O discurso constitui o território primário da construção da objetividade enquanto tal. Por discurso, como tentei esclarecer várias vezes, não tenho em mente algo que é essencialmente relativo às áreas da fala e da escrita, mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo. Isso significa que os elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem através dele. Assim, ‘relação’ e ‘objetividade’ são sinônimos” (LACLAU, 2013, p. 116).

Neste ponto, compartilho da visão de Burity (2008) que defende ser pouco produtivo, do ponto de vista intelectual, acreditar na ideia que o mundo existe independente do pensamento ou da linguagem em que haveria uma dicotomização entre a ideia de uma realidade objetiva e uma dimensão de produção de sentido.

Autores, portanto, como Laclau e Mouffe (2004) se inscrevem nessa perspectiva teórica, se posicionando contra qualquer visão que corrobora a ideia de que os discursos apenas descrevem as coisas como elas são. É necessário ir além desta concepção, pensando o discurso como prática de significação que estabelece sentidos e significados e que também é um elemento constitutivo da realidade. Destarte, não há nenhuma realidade social sem sentido e este é produzido socialmente (BURITY, 2008, p.38).

Segundo Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013, p. 1331), a teorização pós-fundacional do discurso não apresenta o fito de transformar-se em uma teoria geral da sociedade dotada de um conjunto de leis explicativas universais, mas trata-se sim de um paradigma epistêmico que busca construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados.

Em síntese, tais leituras nos permitem pensar em uma abordagem discursiva marcada pela problematização de determinismos (subjettivos ou objetivos). O mérito de suas análises é nos propor uma alternativa de refletir sobre a relação entre discurso e realidade, em que o

primeiro termo ao narrar e nomear o segundo, simultaneamente institui o que esse pretende significar. (BURITY, 2008).

Nesta perspectiva, para fins deste trabalho, opero com a seguinte definição de discurso: trata-se de uma categoria teórica que procura dar conta das regras de produção de sentido sobre qualquer fenômeno que ocupe um lugar no mundo social e no conjunto de discursos articulados entre si. Essa produção de sentido não ocorre de forma aleatória, pois implica disputas e relações de poder e nem é estável, afinal a significação possui um caráter oscilante e instável, não havendo a estabilização de um sentido unívoco em momento algum (BURITY, 2008). Logo, o discurso não é um simples somatório de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações e que produzem sentidos dentro de uma totalidade histórica social contingente (MENDONÇA, 2009).

A teorização do discurso pós-fundacional de Laclau e Mouffe afirma, portanto, que não existem termos com uma positividade plena, mas sim diferenças. Isso equivale afirmar que cada termo se afirma, de modo provisório, pela distinção em relação aos demais; por isso, procuro, nesta pesquisa, investigar quais os fluxos de sentidos de “verdade” estão sendo mobilizados nas questões de História do Brasil do ENEM entendendo que existe um “corte”, uma fronteira, neste contexto discursivo, que divide o que é e o que não é considerado “verdade” da “não-verdade”. É no jogo político, envolvendo os conceitos de antagonismos e fronteira, que estes sentidos vão sendo estabelecidos, sendo constantemente reatualizados e (re)significados de acordo com as demandas pela manutenção ou deslocamento destas fronteiras.

As bases epistemológicas deste pensamento nos permitem compreender que qualquer sentido mobilizado é, simultaneamente, relacional e diferencial. Relacional, pois as relações desempenham um papel constitutivo; diferencial na medida em que a sistematicidade do discurso pressupõe um limite radical – isto é, antagônico – que define, ainda que provisoriamente, o que está dentro e o que se encontra de fora de cada sistema discursivo.

Deste modo, Laclau (2013) assume que as práticas articulatórias funcionam com duas lógicas que são conjuntamente diferentes e complementares: as lógicas da equivalência e da diferença, sendo elas, as responsáveis pela produção dos diferentes sentidos sempre em disputa na “arena” do discurso.

A lógica da equivalência é responsável pela produção de cadeias de equivalência, por meio do apagamento das unidades diferenciais, sendo importante salientar que as lógicas de equivalência podem até debilitar as diferenças entre seus elementos, mas elas não chegam a ser eliminadas completamente. Entretanto, para existir a lógica de equivalência, é necessária a

produção da lógica da diferença que é responsável pelo estancamento dessas cadeias, através da produção de diferenças radicais, de limites que funcionam como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação”. (LACLAU; MOUFFE, 2004)

Essas duas lógicas não estão em uma simples relação mútua de exclusão, uma vez que, como vimos, não existe uma totalização sem exclusão. Assim, a totalidade, entendida como fechamento, sutura provisória que permite a significação, deve ser analisada reconhecendo a existência de seus limites. Com isso, a identidade ontológica dos seres é construída dentro desta tensão entre as duas lógicas, reafirmando, como já mencionado, o fato de toda totalidade ser “falha”, ocupando um lugar de plenitude inalcançável que, em seu processo de fechamento, sempre tem um elemento antagônico, externo, situado do lado de fora desta cadeia.

Como tenho interesse em pesquisar os sentidos de verdades históricas hegemônicas no Currículo de História, reconheço que o conceito de hegemonia da teoria pós-fundacional pode muito contribuir para o empreendimento de minha tarefa. Segundo Laclau (2013), um discurso hegemônico é um discurso sistematizador, aglutinador. É um discurso de unidade de diferenças. Nesse quadro de entendimento, a hegemonia é entendida como uma operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal, incomensurável consigo mesma, permitindo o fechamento provisório em meio às lutas de significação. Com efeito, nessas lutas, uma diferença particular assume a representação de uma totalidade que a excede, sendo necessário renegociar e, até mesmo, esvaziar seus sentidos iniciais para incorporar outras demandas em sua cadeia de equivalência. Nas palavras do autor:

A argumentação que desenvolvi é que, a esta altura, existe a possibilidade de que uma diferença, sem deixar de ser uma diferença particular, assuma a representação de uma totalidade incomensurável. Desse modo, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela continua sendo e o significado mais universal do qual ela é portadora. A operação de assumir, por meio de uma particularidade, um significado universal incomensurável é aquilo que denominei hegemonia. E uma vez que essa totalidade ou universalidade incorporada é, conforme vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica torna-se algo da ordem de um significante vazio, sendo que sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável. Com isso, deveria ficar claro que a categoria da totalidade não pode ser erradicada, mas que, enquanto totalidade fracassada, é um horizonte, e não um fundamento (LACLAU, 2013, p.119-120).

Laclau, em linhas gerais, destaca que a hegemonia pode ser entendida como um processo catacrético. Entendendo que a catacrese é uma figura de linguagem que se refere ao uso de uma palavra ou expressão de forma imprecisa, pelo fato de não haver nenhuma palavra e / ou expressão que faça uma representação mais direta daquilo que se pretende exprimir, articula-se o termo catacrese à hegemonia pelo fato de que os significantes nesta operação perdem seu sentido original ou, mesmo sem ter um conteúdo preciso, acabam significando algo.

Acaba-se, por conseguinte, nomeando-se algo por causa da necessidade de fixar sentidos em qualquer espaço discursivo em questão. Segundo o autor, neste viés, em uma relação hegemônica, uma diferença particular assume a representação de uma totalidade que a excede, caracterizando-se, por conseguinte, o processo de fixação dos sentidos hegemônicos, que deve ser entendido como um processo marcado por incessantes disputas em torno das significações.

Hegemonia, de acordo com esta teorização, é uma relação em que uma determinada identidade ontológica, em um determinado contexto histórico-discursivo, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. Ela existe em sua relação com a ideia de falta constitutiva que induz ao conceito de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta. Consequentemente, a hegemonia visa a preencher essa ausência de plenitude. O processo de constituição de uma ordem hegemônica parte sempre de um discurso particular que consegue representar discursos ou identidades até então dispersos.

O conceito de hegemonia não corresponde a um lugar a ser conquistado ou combatido, mas sim a processos de significação permanentes que emergem das práticas articulatórias. Entende-se hegemonia como um processo de construção de universais capazes de condensar uma multiplicidade de sentidos dispersos no campo da discursividade. Hegemonizar significa investir no preenchimento do sentido de universal que, por sua vez, se apresenta como de representação impossível.

Segundo Howarth³⁸, a concepção de hegemonia de Laclau e Mouffe foi desenvolvida em três estágios: 1- Contesta-se a ortodoxia marxista em relação à afirmação de que todos os elementos e interpelações ideológicas tenham um pertencimento necessário de classe. Tais autores consideram que estes elementos são contingentes e podem ser articulados por projetos hegemônicos em disputa, que se esforçam por dotá-lo de significados e conotações de classe particulares; 2- Argumentam que as identidades de todos os elementos ideológicos e agentes sociais são contingentes e negociáveis. É somente por causa da contingência e da abertura de todas as relações sociais que as práticas articulatórias e a agência política se tornam hegemônicas. Na concepção deles, portanto, as práticas hegemônicas pressupõem um campo social atravessado por antagonismos e a presença de elementos contingentes que podem ser articulados por projetos políticos opostos que tentam hegemonizá-los. Nesse modelo, a maior ambição dos projetos hegemônicos é construir e estabilizar sistemas de significados. Essas

³⁸ As traduções de David Howarth extraídas dos capítulos 6 e 7 do livro “Discourse”, publicado pela Open University Press em 2000 e utilizadas neste texto, foram feitas no âmbito dos estudos internos do GECCEH, pelos mestrandos Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

formações são organizadas em torno da articulação de pontos nodais, que sustentam e organizam ordens sociais. Estas condensações privilegiadas de significado conferem significados parcialmente fixos em um grupo particular de significantes; 3- Estende a contingência dos elementos tanto para os sujeitos dos projetos hegemônicos quanto para as estruturas sociais e estas são vistas como entidades “indecidíveis” que sempre pressupõem um exterior constitutivo que tanto constitui como ameaça sua existência. (HOWARTH, 2000).

Em síntese, a hegemonia é foco de ininterruptas disputas entre os múltiplos discursos, sendo sempre instável, ambígua e plural. Uma formação discursiva hegemônica pretende ocupar o lugar de universal. Assim sendo, quando penso em investigar em termos teóricos e metodológicos os sentidos de “verdade” construídos nas inúmeras questões de História do ENEM, refiro-me a uma noção de verdade contingente, incompleta, precária, a qual se coaduna diretamente com o paradigma pós-fundacional adotado neste estudo.

Por conseguinte, parto do pressuposto de que não existe uma verdade absoluta, essencializada dentro da área do conhecimento histórico (acadêmico ou escolar). Isso não significa defender um niilismo epistemológico (GABRIEL, 2011) ou uma ausência de verdades dentro da área da História, mas sim conceber que, como a disputa pelo significado universal / hegemônico das categorias é constitutiva do social, essas noções de verdade se deslocam permanentemente.

Outras duas discussões laclauianas chamam minha atenção para a presente tese: a referente ao conceito de antagonismo e a problemática do político como ontológico do social. Julgo a primeira potente, pois trata-se de uma ferramenta de análise importante para operar com a discussão em torno dos processos de hegemonização no ENEM. A segunda também considero relevante uma vez que se imbrica com a reflexão em torno das “narrativas ontológicas”, que citei ao final da seção anterior.

Segundo Laclau (2013, p. 133), o processo de totalização / hegemonização discursiva “requer que um elemento diferencial assuma a representação de uma totalidade impossível”. Os antagonismos revelam a contingência e a precariedade de toda identidade e objetividade social. Eles são constitutivos da objetividade social, já que as formações sociais dependem da construção de relações antagônicas entre agentes sociais de ‘dentro’ e de ‘fora’ de uma formação social (HOWARTH, 2000)

O antagonismo se faz presente no espaço da fronteira. Esta é o limite radical de um sistema de significação, estancando (temporariamente) os fluxos de sentido. Seguindo a lógica de raciocínio encampada por este quadro teórico, é válido afirmar que todo processo

hegemônico se afirma e estabiliza em relação a elementos antagônicos e estes só podem ser estabelecidos contextualmente.

Neste sentido, Laclau afirma que a “fronteira antagônica também é um objeto de construção hegemônica” e, conseqüentemente, significa que todas as lutas são, por definição, políticas” (LACLAU, 2013, p. 227-228). Com isso, o autor considera que o político é o momento da instituição do social.

Segundo Mendonça (2014), a política encontra-se articulada ao nível do ôntico, enquanto o político encontra-se mais voltado para o nível do ontológico. Isto significa dizer que a política se associa à dimensão da normalidade sedimentada, ou seja, da ordem e do esquecimento de suas origens decisórias; já o âmbito do político encontra-se associado ao espaço do poder, do conflito e do momento em que uma ordem é desafiada como aquele em que uma nova ordem é instituída, deslocando os processos hegemônicos e antagônicos. Assim, no entendimento do autor:

Por um lado, a política, no nível ôntico, continua sendo um regime discursivo específico, um sistema social particular, uma certa forma de ação; enquanto que, por outro lado, o político assume, no nível ontológico, o papel de algo que é de uma natureza totalmente distinta: o princípio de autonomia política, ou o momento de instituição da sociedade. Enquanto diferenciada da política, a noção do político não pode integrar-se nas diferenças sociais, a repetição, a tradição, a sedimentação ou a burocracia. O político, como outras figuras da contingência e da infundabilidade, tais como o acontecimento, o antagonismo, a verdade, o real ou a liberdade, mora, por assim dizer, no não fundamento da sociedade, o qual se faz sentir no jogo diferencial da diferença política (MENDONÇA, 2014, p. 760).

As reflexões construídas até aqui permitem avançar no sentido de pensar que a produção da verdade no âmbito das Narrativas de História pressupõe as dimensões da temporalidade e da objetividade e, ao mesmo tempo, mobiliza um constante processo de disputas por significações e legitimações hegemônicas. Quando penso, por exemplo, nas disputas historiográficas, entendo que o que se legitima em cada período varia de acordo com uma série de interesses, questionamentos e problematizações. O mesmo ocorre quando indago acerca das disputas em voga pela fixação de sentidos de verdade na área do conhecimento histórico escolar.

Pensando no caso específico do meu objeto de estudo, o ENEM, destaco que ele é espaço de lutas por legitimação e validação daquilo que deve ser ensinado e aprendido em escala nacional, repercutindo disputas historiográficas e demandas por memórias de diferentes movimentos sociais. É neste sentido que julgo fértil investir na ideia de entendê-lo como uma política de currículo e política de memória histórica produtora de sentidos de verdade que legitima alguns saberes em detrimento de outros a cada contingência histórica.

Portanto, entendo, em diálogo com autores da Teoria da História (como Ricoeur, Hartog, Koselleck, cujas ideias serão melhor explicitadas ao longo deste capítulo), que cada tempo presente estabelece uma relação particular entre passado (“campo de experiência”) e futuro (“horizonte de expectativa”). Deste modo, cada presente escolhe um passado e o narra de acordo com suas demandas, interesses, perguntas e projetos de futuro. Conseqüentemente, a noção de verdade encontra-se junto à noção de perspectiva temporal posto que o que é legitimado / validado como verdade em História sofre, com as disputas emergentes nos processos de significação, constantes interrogações, tornando a fronteira que fecha sentidos de “verdade” e “não-verdade” sempre aberta a novos processos de hegemonizações de sentidos universais.

Essa definição do conceito de “verdade histórica”, em contato com a teoria pós-fundacional do Discurso, possibilita-me reafirmar um enfoque de análise que me afasta tanto de doutrinas favoráveis a verdades prontas e acabadas no campo histórico quanto daquelas distintas compreensões que julgam a impossibilidade de se demarcar qualquer tipo de verdade no terreno do conhecimento histórico.

Portanto, essa postura epistemológica marcada pela imbricação entre as Teorias da História, Teorias do Currículo e Teoria Pós-Fundacional do Discurso contribui no sentido de pensar como os processos de significação de “verdades históricas” foram e continuam sendo incessantemente construídos / fixados / disputados dentro dos itens do ENEM, considerado aqui, como espaço discursivo importante legitimador, dentro da área do Currículo, dos saberes escolares validados.

2.3- Articulações entre Verdade, Historiografia e Narrativa Histórica

As discussões referentes às imbricações entre História e Verdade já foram esmiuçadas por inúmeros autores nas mais diferentes décadas desde a consolidação da História como disciplina acadêmica. Não retomarei na íntegra este debate, uma vez que o objetivo do trabalho não é este. Contudo, trarei de volta algumas reflexões de diferentes autores que, baseados em todo esse debate mais amplo já consolidado, auxiliam-me na tarefa de compreender as interações entre estes termos.

Cardoso (2012) critica a ideia de que não se possa atingir a verdade na escrita da História, pois em seu entendimento, afirma que não se deve impugnar liminarmente a possibilidade da verdade dentro da área de produção deste conhecimento. Sem desmerecer o fato de que a História se reescreve continuamente devido à incidência de novos fatos e

necessidades sociais, o autor sinaliza para o problema de considerar que as diferentes versões sobre “um fato ou processo, concomitantes ou sucessivas, se equivalem quanto ao valor” (CARDOSO, 2012, p.3).

Segundo esse ponto de vista, as divergências são a norma dentro da área das chamadas Ciências Sociais. Neste viés, o consenso não tem como prevalecer, pois, elas possuem como objeto as variadas sociedades humanas constituídas por indivíduos e grupos entre os quais existem diferenças, por exemplo, no acesso e controle da riqueza, do poder e do prestígio. Assim sendo, Cardoso assume que a conceituação de verdade na História precisa se afastar daquela noção de verdade oriunda do senso comum, uma vez que, neste âmbito, o que tende a predominar é a busca por uma verdade considerada completa, absoluta, definitiva e eterna. Ao mesmo tempo, defende uma definição de verdade em História mais aproximada daquela produzida no conhecimento científico, caracterizada por seu caráter objetivo, parcial e falível, resultante de construções hipotéticas e alvo de contestações e reelaborações constantes.

Neste ponto, autores como Prost (2014, p. 54-56) nos apontam para a relação entre objetividade e verdade na esfera da produção do conhecimento histórico. Segundo este autor, para fornecer um status de ciência / objetividade ao texto ou a qualquer informação emitida por algum historiador é importante que esteja respaldado em fatos que possam ser empiricamente comprovados. Desta forma, a busca pela verdade por parte do ofício do historiador requer o acompanhamento de fontes, provas e citações para cada afirmação desenvolvida³⁹.

Destaca-se que o trabalho do historiador é executado a partir de vestígios (e das questões a eles dirigidas) que são utilizados para elaborar narrativas que pretendem reconstituir os fatos estudados. Nas palavras do autor:

Com efeito, a história não pode proceder a partir dos fatos: não há fatos sem questões, nem hipóteses prévias. Ocorre que o questionamento é implícito; mas, sem ele, o historiador ficaria desorientado por desconhecer o objeto e o lugar de suas buscas. Além disso, apesar de sua imprecisão inicial, o questionamento deverá tornar-se bem definido; caso contrário, a pesquisa aborta. A história não é uma pesca com rede; o historiador não lança seu barco ao acaso na tentativa de apanhar alguns peixes, sejam eles quais forem. É impossível encontrar resposta para questões que não chegaram a ser formuladas... (PROST, 2014, p. 71).

A História, portanto, está baseada na produção de fatos para confirmar suas afirmações. Os fatos não existem por si só, eles dependem da documentação utilizada e das problematizações que os historiadores lhes direcionarão. Esta discussão de verdade, objetividade e manejo das fontes se complementa com o que foi apresentado anteriormente,

³⁹ Prost (2014, p. 57) sinaliza que o trabalho de crítica dos documentos envolve um processo de confrontá-los com tudo que já se tem conhecimento sobre o assunto abordado.

visto que Prost anuncia que o historiador nunca consegue esgotar por completo a análise de suas fontes, uma vez que ele pode sempre questioná-las com outras questões ou com outros métodos.

Além disso, o panteão de problemas ou questões históricas nunca se encerra, visto que em cada momento, diferentes questões são produzidas e novos debates são reformulados. Assim, a inserção e a legitimidade das questões dependem do grau de relevância atribuída a ela pela corporação de historiadores a cada momento, fazendo com que a reescrita da História seja uma atividade constante na busca pela afirmação das verdades históricas.

Adam Schaff (1995), refletindo também sobre as relações entre os conceitos de “História” e “Verdade”, parte de duas premissas que não são excludentes: 1- A reinterpretação da História decorre das necessidades variáveis do presente; 2- A reinterpretação da História é função dos efeitos dos acontecimentos do passado emergindo no presente (SCHAFF, 1995, p. 270). Em suma, este autor compara o passado como sendo uma espécie de tela em que o presente projeta a sua visão sobre ele, concebendo que toda construção histórica é seletiva⁴⁰ e que recebe influências diretas da subjetividade⁴¹ daquele que escreve a História, no caso a figura do historiador.

Em suas considerações, o autor salienta que a verdade no interior do conhecimento histórico pode ser definida como sendo uma “verdade objetiva relativa” na medida em que reflete e / ou representa a realidade objetiva. Desta forma, o autor (assim como defendido por Cardoso) entende que a História trabalha com verdades parciais, que não podem ser consideradas erradas, pois são características das verdades objetivas elaboradas no âmbito acadêmico, visto que o conhecimento histórico abarca um processo contínuo de reinterpretação da escrita da História e de produção de múltiplas visões do passado.

Koselleck (2006), por sua vez, pressupõe que toda afirmação histórica se associa a um determinado ponto de vista. Por conseguinte, a tríade lugar, tempo e pessoa está sempre presente na obra do historiador. Na discussão sobre História e Verdade, este autor afirma que a

⁴⁰ Para o autor, os chamados “períodos de estabilidade” favorecem o consenso social no que se refere à imagem construída do passado. Entretanto, nos “períodos de crise”, os homens, em sua maioria descontentes com o presente vivido, orientam-se no sentido de reinterpretar a História sob a “lógica dos problemas do presente”. Em sua concepção, os efeitos dos acontecimentos passados no presente são capazes de mudar os significados do que aconteceu, ou seja, fatos que antes eram ignorados podem se tornar significantes e acontecimentos outrora definidos como importantes podem acabar caindo no esquecimento (SCHAFF, 1995, p. 272-276).

⁴¹ Schaff, neste aspecto, destaca que a mudança dos critérios de seleção dos fatos históricos resultam também de novos condicionamentos das atitudes e opiniões dos historiadores sobre o passado investigado. Citando Ricoeur, o autor também afirma que a subjetividade não enfraquece a objetividade da História porque o historiador constitui uma parte da História, visto que seu trabalho se relaciona com a construção dos fatos históricos (concebidos não como pontos de partida, mas como resultados de seu trabalho) a partir das fontes utilizadas (SCHAFF, 1995, p. 307).

Ciência Histórica se encontra sob duas exigências mutuamente excludentes: fazer afirmações verdadeiras e admitir / considerar a relatividade delas (KOSELLECK, 2006, p. 271). Em síntese, este autor estabelece que todo conhecimento histórico produzido é relativo, condicionado pelo ponto de vista, pois podem existir dois relatos contraditórios entre si que pleiteiem simultaneamente a condição de verdadeiro. Ao mesmo tempo, este conhecimento elabora ou tem a intenção de elaborar formulações verdadeiras já que a verdade pertence à profissão de fé do historiador.

Segundo esse autor, as circunstâncias nas quais se deram os acontecimentos não podem mais ser recuperadas em sua totalidade por qualquer forma de representação. Isso significa considerar que uma história já ocorrida permanece igual a si mesma, mas as perspectivas do historiador alteram-se conforme seu ponto de partida, ou seja, as histórias passadas interacionam-se com as questões que surgem no período contemporâneo habitado pelo historiador.

Além disso, argumenta que os produtores do conhecimento histórico podem vislumbrar uma forma particular de verdade, partindo do princípio de que as mesmas fontes podem informar resultados diferentes a partir de abordagens teóricas distintas. Citando autores como Semler, concebe, outrossim, que o exercício da historiografia só é possível através da elaboração crítica da historiografia anterior, não podendo, portanto, separar a discussão em torno da verdade histórica de sua perspectiva temporal⁴² (KOSELLECK, 2006, p. 176).

Barros (2014) sublinha que a “principal característica da ciência é a convivência da eterna busca da verdade com a noção concomitante de que a produção de conhecimento necessita da crítica eternamente atualizada e de uma reescrita constante” (BARROS, 2014, p.5). Em sua concepção, os diálogos entre História e Verdade lidam com dois tipos de compromissos para com a obtenção de um conhecimento verdadeiro, os quais chama de “veracidade” e “veridicidade”.

Por veracidade, o autor concebe como o potencial para a comprovação daquilo que é verdadeiro. Em termos de historiográficos, a veracidade encontra-se presente quando procuramos ‘adequar’ uma afirmação em um passado que já desapareceu ao deixar vestígios sob a forma de fontes. Segundo Barros, “nem sempre é possível conseguir uma informação

⁴² Koselleck (2006, p. 185) admite ainda que a verdadeira polêmica sobre a objetividade dos fatos históricos não se dá no campo da técnica do trabalho científico. A autêntica tensão a qual o historiador deve se submeter é aquela entre a teoria de uma história e a realidade das fontes, pois o conhecimento histórico é mais do que se encontra nas fontes, visto que o historiador se vê na necessidade de arriscar proposições. Deste modo, uma história nunca é a fonte que dela dá testemunho, pois há um grande número de proposições sobre a História que não podem ser respondidas de forma satisfatória a partir das fontes.

precisa, obviamente; mas (...) é do âmbito da veracidade mostrar que o que se afirma com relação aos fatos apresentados, ou à realidade em referência, baseia-se em um estudo das evidências e em uma análise crítica das fontes” (BARROS, 2014, p.11).

Já a noção de “veridicidade” pode ser entendida como a qualidade daquilo que é passível de ser considerado verdadeiro, “considerando que satisfaz certas exigências no seu modelo discursivo e nas relações deste com o objeto ao qual se refere” (BARROS, 2014, p.11). Em suma, para o autor, a noção de veridicidade interage com a construção de interpretações históricas. Em linhas gerais, o autor resolve esta questão apontando para a seguinte ideia:

Posto isto, podemos considerar as duas instâncias, a “enunciação de fatos” e as “interpretações dos fatos” como duas instâncias em separado, apenas para facilitar a compreensão de que o primeiro termo impõe a presença da veracidade e o segundo termo relaciona-se à busca de veridicidade. Quando um fato é enunciado por um historiador, entende-se que ele não o inventou: enunciou-o, ainda que apoiado em algum ponto de vista, com base em algo que encontrou nas fontes e vestígios, ou em um conjunto de enunciados já consagrado por consenso pela comunidade dos historiadores. Pressupõe-se, em outras palavras, que o historiador tenha compromisso com a veracidade. Por outro lado, quando uma interpretação de fatos é enunciada pelo mesmo historiador, compreende-se que esta interpretação é uma criação ou formulação sua, à qual ele procura tratar com veridicidade. Tratará seu tema com rigor lógico e com demonstração empírica, e, ainda que possa fazer uso de uma certa parcela de imaginação histórica, empenhar-se-á na construção de uma interpretação que se acha em um ponto de encontro entre a veracidade e a veridicidade, mesmo que todos saibam que aquela interpretação não é a “verdade” no sentido último, mas apenas uma perspectiva verdadeira sobre os fatos (BARROS, 2014, p.23).

Assim sendo, esse autor identifica que delimitar o fato histórico como sendo uma construção do historiador não deve servir para amparar a noção de que a História quase se confunde com a ficção ou de que o trabalho dos historiadores não constitui uma forma de conhecimento que se apoie em algum tipo de objetividade. Em seu entendimento, a produção de “conhecimento histórico verdadeiro” implica, portanto, em trabalhar com informações que tenham veracidade (eixo da enunciação dos fatos) e produzir a partir delas interpretações que tenham veridicidade (BARROS, 2014, p. 23-25).

Vejo aqui um diálogo com Foucault em que este assume que o processo de constituição das verdades não existe fora ou na ausência das relações de poder, posto que se imbrica a relações de força, sendo articulada por saberes e discursos que emergem e consolidam práticas de poder. Nas palavras deste autor:

A verdade é deste mundo. Ela é produzida nele e por ele em relações múltiplas de poder que criam linguagens, saberes, para se auto organizarem e legitimarem. Cada sociedade é uma rede de relações múltiplas de poder, e cada relação cria uma linguagem que defende e consolida posições. Cada sociedade tem o seu regime de verdade e seleciona os discursos que considera verdadeiros (Apud REIS, 2006, p. 168).

Considerando a pertinência das reflexões desenvolvidas pelos autores acima, reconheço que a teoria pós-fundacional me possibilita avançar nessa discussão sobre as relações entre História e Verdade em diálogo com outros parâmetros. Como destacado anteriormente, ela traz para o debate a dimensão ontológica, isto é a ideia de falha instituinte de todo discurso ou, dito de outra forma, a assunção da diferença como campo de significação.

Isso equivale afirmar que tal perspectiva não se limita a se concentrar nos limites do binarismo objetividade/ subjetividade, uma vez que a representação do passado, no quadro pós-fundacional discursivo, é sempre incompleta, pois a produção e fixação de discursos é um processo contingencial, relacional e que está constantemente em disputa.

É neste ponto de reflexão que considero que todo discurso histórico pode ser analisado como um processo de significação inacabado, visto que as relações entre passado-presente-futuro nele mobilizadas estão constantemente abertas a novas interpretações e revisitações. Assim sendo, considero potente articular a noção de Discurso formulada por Laclau com a de Narrativa História com a qual opera Paul Ricoeur, principalmente no que se refere às articulações entre “totalizações discursivas” e “mímesis II”.

Antes de adentrar nessa articulação de quadros teóricos, cabe trazer algumas palavras sobre o conceito de narrativa histórica elaborado por Paul Ricoeur. Em sua obra “Tempo e Narrativa”⁴³ (2010), tal autor defende a imersão de toda produção historiográfica ao campo do narrativo, assumindo a concepção da linguagem como produtora de sentidos e significados.

Até épocas mais recentes, as discussões limitavam-se a condenar a história narrativa. O combate contra a função da narrativa na representação histórica fez-se em nome do rigor científico, tendo se destacado com a ascensão da chamada Escola dos Annales⁴⁴, que procurava se afastar das características predominantes do pensamento positivista (GABRIEL; MONTEIRO, 2014).

Estimulando o fortalecimento de uma visão de História Científica, os Annales desvalorizaram a história narrativa (linear e factual) sem, no entanto, problematizar a própria noção de narrativa. Nesses debates, o termo narrativa é empregado como metonímia a qual um

⁴³ Esta obra foi produzida entre os anos de 1983 e 1985. No entanto, para este estudo, utilizei da edição elaborada no ano de 2010.

⁴⁴ A chamada Escola dos Annales não pode ser considerada um bloco homogêneo, uma vez que foi marcada pela presença de diferentes gerações. Em linhas gerais, destaca-se a primeira geração cujos principais nomes foram Marc Bloch e Lucien Febvre que começaram no final da década de 1920 a problematizar a História linear e factual produzida anteriormente. Já a segunda geração tem como grande nome de destaque Fernand Braudel com suas discussões sobre as diferentes durações temporais. E, por último, chamo atenção da “Nova História”, também conhecida como terceira geração dos Annales, por trazer propor a pesquisa histórica a partir de novos métodos, temas e problemas. Ver Barros (2010).

tipo particular de narrativa confunde-se com a própria narrativa inerente ao saber histórico. Tal associação entre narrativa e narração cronológica dos acontecimentos ainda permanece comum nas inúmeras correntes historiográficas, corroborando para certo questionamento no que concerne à utilização deste termo (GABRIEL, 2003)

A pertinência da reflexão de Ricoeur (2010a) reside em apontar que toda e qualquer produção historiográfica pertence ao campo do narrativo. Em diálogo com o referencial pós-fundacional, julgo potente articular a dimensão narrativa do conhecimento histórico com as questões das verdades e objetividades históricas disputadas nos itens de História do ENEM.

Em sua reflexão, as narrativas revelam-se como uma espécie de mediadoras inacabadas e imperfeitas entre um ponto de partida e um ponto de chegada, entre diferentes configurações de mundo. Cabe destacar igualmente as diferenças entre o tempo do acontecimento narrado e o tempo do narrador, mostrando assim a existência de múltiplas possibilidades de variação da colocação da voz narrativa (em diferentes posições temporais) aos acontecimentos que narra e em relação aos personagens sobre a vida dos quais narra a História.

Ricoeur, portanto, estabelece conexões entre o tempo vivido e a narração, compreendendo que “o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal” (RICOEUR, 2010a, p. 9). Em suma, defende a hipótese da existência de uma correlação entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal⁴⁵ da experiência humana.

Como afirma Prost (2014), nesta terminologia, o tempo não é dado ao historiador tal como se apresenta, pois ele é construído por um trabalho próprio. A narrativa trabalha com a construção de uma intriga (ou enredo) que também é uma obra de síntese. A intriga reúne objetivos, causas, personagens, circunstâncias, interações, resultados não desejados sob a unidade temporal de uma ação total e completa, podendo ser definida como “síntese do heterogêneo”. Além disso, “integra numa história inteira e completa os acontecimentos múltiplos e dispersos e, assim, esquematiza a significação inteligível vinculada à narrativa tomada como um todo” (RICOEUR, 2010, p. 2).

Consequentemente, as intrigas são o meio privilegiado de reconfiguração de nossa experiência temporal, cabendo ressaltar que cada historiador constrói seu enredo e produz uma história original e diferenciada. Deste modo, Ricoeur, ao apontar para o discurso histórico como

⁴⁵ O autor compreende o tempo histórico (o tempo inventado e narrado pelos historiadores) como sendo uma espécie de mediação entre o tempo “cosmológico”, “tempo do mundo” e o tempo “vivido”, “tempo da alma”, podendo ser definido então como um “terceiro tempo”.

sendo um gênero narrativo específico, produtor de intrigas, defende que a narrativa configura as ações humanas no tempo discorrendo sobre seus múltiplos significados.

O entrelaçamento de tempo e narrativa, onde o primeiro torna-se humano quando organizado à maneira de uma narrativa e esta extrai seu sentido através da possibilidade de retratar aspectos da experiência temporal, vincula-se ao conceito de mimesis, pois para Ricoeur este conceito coloca a problemática da imitação criativa da experiência temporal viva pelo viés da intriga.

Ou seja, a atividade mimética é identificada como um “processo ativo de imitar ou de representar” as diferentes ações / experiências humanas no tempo (RICOEUR, 2010a, p. 60). A mimesis, desta forma, não pode ser interpretada como cópia ou réplica na medida em que produz algo novo, o agenciamento dos fatos pela composição da intriga.

A mimesis não significa "deixar ver" uma realidade pré-existente, pois é uma atividade representativa, o que no âmbito da teorização pós-fundacional, aqui privilegiada, é entendida como processos de significações contingenciais. A atividade mimética não encontra o seu significado apenas no texto, mas também no leitor que também se apropria dela. Ricoeur, ao desenvolver a concepção do círculo hermenêutico (que é sempre aberto a novas possibilidades de interpretação), deixa claro seu interesse em analisar as relações entre um texto e o viver, entre autores e leitores.

Considerando a existência de três estágios da mimesis (e as relações entre estes) é que o autor constitui a mediação entre tempo e narrativa, visto que defende que a linguagem configura e refigura a experiência temporal. A mimesis I, intitulada “prefiguração” corresponde à estrutura pré-narrativa da experiência. Segundo Barros (2011a), a qualquer discurso narrativo que tomará forma, já existe na língua uma complexa rede conceitual que já traz dentro de si seus potenciais narrativos. De forma resumida, pode-se afirmar que:

Percebe-se, em toda a sua riqueza, qual o sentido de mimesis I: imitar ou representar a ação é, em primeiro lugar, pré-compreender o que é o agir humano: sua semântica, sua simbólica, sua temporalidade. É nessa pré-compreensão, comum ao poeta e ao seu leitor, que se delinea a construção da intriga e, com ela, a mimética textual e literária (RICOEUR, 2010a, p. 119).

A mimesis II, nomeada como “configuração textual”, tem (segundo Ricoeur) a atribuição de estabelecer uma mediação entre acontecimentos ou incidentes individuais e uma história tomada como um todo. Trata-se do momento de composição da intriga propriamente dita em que da diversidade de acontecimentos em História, “ela tira a unidade de uma totalidade temporal” (RICOEUR, 2010a, p. 116). Destaco que os itens do ENEM serão analisados sob este prisma da mimesis II (em diálogo com as reflexões anteriores sobre a teoria pós-

fundacional) entendidos como intrigas de configuração textual tal como foi desenvolvido por Nascimento (2014):

O círculo hermenêutico pode ser compreendido como uma interpretação de operações discursivas na esfera do político. Embora essas duas teorias não dialoguem, é possível identificar aproximações entre elas. A ideia de fronteira discursiva da teoria pós-fundacional (...) elucida a necessidade e impossibilidade de fechamento em processos de significação. No círculo hermenêutico de Ricoeur isso é colocado de forma semelhante. Cada transição entre as mimesis e a refiguração que ocorre nestas etapas representam as contingências. Por exemplo, a configuração realizada na M2⁴⁶ demanda um fechamento, no entanto esse fechamento é provisório (...) A contingência, então, é representada nas duas teorias (NASCIMENTO, 2014, p. 85).

Segundo Ricoeur, a mimesis II é o momento de operação da configuração narrativa, realizando uma espécie de mediação entre os acontecimentos para compor a intriga e a história narrada. Neste sentido, trata-se de um momento com função de mediação entre o antes (mimesis I) e o depois (mimesis III⁴⁷) da configuração (RICOEUR, 2010a, p.113). Trata-se, por conseguinte, de uma mediação de incompletudes, mobilizando uma articulação entre diferentes pontos nodais.

Nesse sentido, isso significa dizer que ela tira uma história sensata de – uma diversidade de acontecimentos ou incidentes; ou que ela transforma os acontecimentos ou incidentes em – uma história. As duas relações permutáveis expressadas pelo de e pelo em caracterizam a intriga como mediação entre acontecimentos e história narrada. Consequentemente, um acontecimento tem de ser mais que uma ocorrência singular. Recebe sua definição de sua contribuição para o desenvolvimento da intriga. Uma história, por outro lado, tem de ser mais que uma enumeração de acontecimentos numa ordem serial, tem de organizá-los numa totalidade inteligível, de modo tal que se possa sempre perguntar qual é o “tema” da história. Em suma, a composição da intriga é a operação que tira de uma simples sucessão uma configuração” (RICOEUR, 2010a, p. 114)

O autor destaca, portanto, o caráter dinâmico desta “operação de configuração” que, em linhas gerais, significa estabelecer a unidade diante de uma diversidade de acontecimentos, ou nas palavras de Ricoeur (2010), significa a "síntese do heterogêneo". Acredito que o ato da configuração narrativa ou mimesis II, bem como os processos de significação presentes nas mimesis I (pré-figuração) e mimesis III (refiguração) são, portanto, atos hegemônicos, uma vez que se opera com determinadas seleções e discursos em detrimento de outros para se narrar uma história. Logo, os processos de delimitar quais fatos serão lembrados e como serão articulados dentro da construção de uma intriga histórica, entendidas como cadeias de equivalências

⁴⁶ No texto do autor, a expressão M2 significa Mimesis II.

⁴⁷ A mimesis III, denominada “refiguração”, marca a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte / leitor. Dito de outra forma, marca a intersecção entre o mundo configurado pelo texto e o mundo no qual a ação efetiva se desdobra. Compreendendo que o texto só se torna obra na interação entre ele e o receptor, Ricoeur opera com o círculo hermenêutico pensando-o como uma espiral sem fim em que o ponto de chegada não é o mesmo que o ponto de partida.

mobilizadas nas narrativas escolares, permitem-me visualizar pontos de contato entre as discussões de Ricoeur e Laclau, pois segundo Nascimento (2014):

A perspectiva da dinâmica discursiva de equivalência e diferença pode ser transposta para o processo de elaboração narrativa colocado por Ricoeur. Desta maneira é possível uma leitura discursiva que identifique como a estrutura temporal da narrativa é fixada para atribuir sentido a partir da lógica da equivalência e diferença. No caso da narrativa histórica escolar (...) essa abordagem é particularmente profícua pois nela o próprio tempo é adquire sentido. Esse aporte teórico, portanto, coloca em evidência como o tempo – passado, presente e futuro – é significado a partir da lógica de equivalência e diferença e da configuração narrativa (NASCIMENTO, 2014, p.85)

Ao longo do primeiro capítulo e da seção anterior, destaquei que os sentidos fixados para qualquer fenômeno estão articulados ao campo discursivo. Nesta direção, argumento que as disputas por currículo, conhecimento e conteúdo não são dadas e nem se encontram imutáveis, visto que mobilizam a dimensão do “político enquanto ontológico do social”, concebendo, portanto, que todo jogo de significação está vinculado a processos de definições e a fechamentos provisórios e precários.

Quando trago esta linha de reflexão para discutir as intrigas históricas produzidas no âmbito do ENEM, principalmente no que se refere à História Nacional, opero com o entendimento de que estas narrativas também não se encontram presentes por conta de uma essência ou porque é o tipo de informação que se encontra presente nos livros didáticos e propostas curriculares.

Entendo que o processo de produção das narrativas envolve disputas e combates nos diferentes contextos discursivos - história acadêmica e escolar - onde são produzidas. Defendo que as narrativas que se tornam hegemônicas no currículo da Educação Básica assumem tal posição pois são resultantes dos jogos políticos que deslocam e reafirmam fronteiras em meio ao campo de significação onde estão inscritas.

É neste sentido que advogo em prol do conceito de “narrativas ontológicas”⁴⁸ (GONZÁLEZ, 2013) para pensar as narrativas validadas na esfera do ENEM, visto que identifique um processo de confrontos hegemônicos no interior do conhecimento histórico escolar em torno do que deve ser considerado verdadeiro e importante para um estudante do Ensino Médio saber e quais tantas outras narrativas devem ser silenciadas e / ou negligenciadas.

A dimensão ontológica quando transportada para o campo do Currículo de História remete, por exemplo, à potencialidade de pensar no caráter conflitivo dos discursos acerca do passado nacional que devem e merecem ser visitados pelos alunos e, além do mais, sobre quais

⁴⁸ Cabe destacar que González não dialoga com Laclau, apesar de cunhar o termo “narrativas ontológicas”. Neste caso, aproprio-me deste termo para pensar na dinamicidade e nas disputas em torno dos processos de afirmação das chamadas narrativas nacionais, principalmente na área do Currículo de História.

saberes / discursos / narrativas acoplados a estes passados devem ser apresentados. Afinal, Laville (1999) já chamou a atenção ao destacar que a área do ensino de História é um espaço marcado pelas “guerras das narrativas”.

Seguindo esta linha, concebo que da mesma forma que a produção de narrativas não é uma mera operação de sequenciar os fatos cronologicamente - uma vez que Ricoeur estabelece que a composição da intriga é composta pela articulação de fatores heterogêneos como agentes, meios, objetivos, circunstâncias, dentre outros - o processo de construção dos itens do ENEM é um processo de inclusão / exclusão das diferentes narrativas produzidas sobre qualquer temática histórica que ocorre em um espaço discursivo marcado por disputas ininterruptas. Entendo que este processo ocorre com a intenção de ratificar ou retificar a legitimidade de determinadas visões historiográficas e escolares.

Em termos teóricos, aposto no potencial heurístico do entrecruzamento das categorias de “intriga” de Ricoeur e “hegemonia” de Laclau para analisar metodologicamente os itens voltados à disciplina escolar História no ENEM. Tal entrecruzamento torna-se mais fecundo quando o primeiro autor entende o processo de construção das configurações narrativas como processos que transformam a “sucessão dos acontecimentos numa totalidade significativa, que é o correlato do ato de reunir os acontecimentos, e faz com que a história possa ser acompanhada” (RICOEUR, 2010a, p. 117).

O diálogo torna-se mais fértil se lembrarmos que os processos de hegemonização operam na e para fixação de “totalizações discursivas”. Assim sendo, reconheço a possibilidade de trabalhar no cruzamento desta noção de narrativa como “totalidade significativa” com as operações hegemônicas catacréticas de modo a pontuar que as questões do ENEM são totalidades discursivas produtoras de narrativas e verdades históricas que disputam posições e se relacionam face às demandas, às memórias e aos fluxos de cientificidade mobilizados em cada período histórico.

Há de se destacar a possibilidade por meio destes entrecruzamentos teóricos de se trabalhar na fronteira entre os “jogos do tempo” e os “jogos da linguagem” (GABRIEL; COSTA, 2011). Cabe ressaltar que esta discussão ontológica das narrativas produzidas no espaço discursivo do ENEM estimula a reflexão em torno das disputas e da construção das fronteiras. Isso equivale considerar que do mesmo modo que aposto em mudanças naquilo que deve ser considerado importante a ser narrado aos estudantes, não descarto a existência de permanências / continuidades nas narrativas que se estabilizam no seio das intrigas que configuram o conhecimento histórico escolar.

Ricoeur (2010a) sustenta que o elo do conhecimento histórico com a narrativa em nada faz perder ou diminuir sua ambição científica, chamando a atenção para a exigência de verdade de toda obra histórica. Em suas palavras, o “acontecimento passado, por mais ausente que esteja para a percepção presente, nem por isso deixa de governar a intencionalidade histórica, conferindo-lhe uma nota realista que nenhuma literatura jamais igualará” (RICOEUR, 2010, p. 139).

O historiador está implicado na compreensão e na explicação dos acontecimentos passados. A História só é conhecimento pela relação que estabelece entre o passado vivido pelos homens de outrora e o historiador de hoje (RICOEUR, 2010a). Por conseguinte, o passado realmente vivido pela humanidade pode apenas ser postulado. Em sua percepção:

Deve-se então reconhecer que duas interpretações rivais dão conta de fatos diferentes, estando os mesmos acontecimentos situados na perspectiva de consequências terminais diferentes. Ambas podem ser objetivas e verdadeiras quanto às sequências causais sobre as quais se edificam. Não se reescreve a mesma história, escreve-se uma outra história. Mas isso fica sempre sujeito a discussão: a história não está condenada a ser um campo de batalha entre pontos de vista irreconciliáveis; há espaço para um pluralismo crítico, o qual, embora admita mais de um ponto de vista, não os considera todos igualmente legítimos (RICOEUR, 2010a, p. 199-200).

Esta reflexão de Ricoeur sobre as diferenças de legitimidade dentro dos diferentes pontos de vista interessa-me bastante, visto que indagarei sobre quais versões de determinados conteúdos da História Nacional tem mais legitimidade nos itens do ENEM. Essa discussão pode-me ajudar a identificar quais discursos historiográficos exercem maior hegemonia no interior do Currículo de História, tendo sempre a cautela de assumir que o conhecimento ensinado na escola tem suas particularidades, não podendo ser entendido como um subproduto do conhecimento acadêmico.

Outra discussão de Ricoeur conexa com meu objeto de pesquisa é aquela entre tradição, inovação e sedimentação. Segundo esse autor, toda articulação entre intriga e tempo comporta o elemento da tradição, em que “entendamos por isso, não a transmissão inerte de um depósito já morto, mas a transmissão viva de uma inovação sempre suscetível de ser reativada” (RICOEUR, 2010a, p. 119). Ainda segundo Ricoeur, a constituição de uma tradição repousa, com efeito, no jogo dialógico entre inovação e sedimentação. Esta possui um papel importante, pois é “à sedimentação, para começar por ela, que devem ser remetidos os paradigmas que constituem a tipologia da composição da intriga. Esses paradigmas originam-se de uma história sedimentada, cuja gênese foi obliterada” (RICOEUR, 2010a, p. 119).

Em seu entendimento, essas tradições mudam sob a pressão de novas invenções, novas demandas, novas formas de lidar com o tempo, mas mudam lentamente e até resistem à

mudança, devido ao processo de sedimentação, o que não significa afirmar que inexista espaço para a inovação. Esta observação permite-me entender que as narrativas históricas escolares, mesmo mantendo por muitas décadas discursos muito semelhantes, não são entidades amorfas, uma vez que, mesmo de forma lenta, sofrem alterações e rupturas ao longo do tempo.

Problematizar sobre os significados de verdade produzidos / disputados / fixados em narrativas como a do ENEM pode me propiciar esclarecimentos no sentido de analisar o que vem mudando (ou não) dentro do Ensino de História em nosso tempo atual, marcado pela irrupção de uma multiplicidade de demandas que interpelam as instituições escolares. É neste ponto que acredito que o debate desta seção pode orientar na confecção do presente trabalho.

2.4- Tempo Histórico, Narrativas e Memória: Possíveis impactos no Currículo de História

Pensar no tempo histórico implica relacioná-lo diretamente com a dimensão da produção das narrativas, que podem ser entendidas, como nos aponta Ricoeur (2010), como uma “síntese do heterogêneo”, marcadas pelos entrecruzamentos de personagens, acontecimentos, recorte temporal, de acordo com os critérios epistemológicos adotados pelo historiador.

Na seção anterior, apresentei que tais narrativas participam de um processo que envolve sedimentação e inovação, mostrando, por conseguinte, que a produção de verdades na esfera da História é algo que está em pauta, e sofre constantes reatualizações e discussões no decorrer do tempo.

Koselleck (2006, p. 306) traz contribuições relevantes para reflexão sobre a interface História e Verdade na medida em que a relaciona à questão do tempo histórico. Para este autor, todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas. Deste modo, arrisca argumentar que tanto a expectativa quanto a experiência são constitutivas do tempo histórico. Segundo seu pensamento, “experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro” (KOSELLECK, 2006, p. 308). De forma sintética, pode-se afirmar que a experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Já a expectativa é futuro presente, para o ainda-não, para o que apenas pode ser previsto.

Portanto, cada tempo presente constitui uma relação particular entre passado e futuro. Segundo Koselleck, o tempo histórico é produzido, conseqüentemente, pela tensão e pela distância criada entre o campo da experiência e o horizonte da expectativa. É na reflexão sobre

essa tensão que o conceito de regime de historicidade, desenvolvido por Hartog (2014), pode fornecer alguns esclarecimentos teóricos para nossa reflexão.

Hartog (2014) defende que a expressão "regime de historicidade" é uma ferramenta analítica potente para colocar em foco os diferentes modos de relação com o tempo, ou seja, as formas da experiência do / com o tempo nas mais diferentes sociedades que existiram e ainda existem. O regime de historicidade não pretende falar da história do mundo que passou ou do que está por vir, mas sim indagar sobre as diferentes “maneiras de ser no tempo” (HARTOG, 2014, p. 29).

Instigado a responder questões como: “Que relações manter com o passado e com o futuro? Como habitar o presente? O que destruir, conservar, reconstruir? ”, este autor entende a fertilidade teórica deste conceito pressupondo que

A hipótese do regime de historicidade deveria permitir o desdobramento de um questionamento do historiador sobre nossas relações com o tempo. Historiador, por lidar com vários tempos, instaurando um vaivém entre o presente e o passado, ou melhor, passados, eventualmente bem distanciados, tanto no tempo quanto no espaço. Este movimento é sua única especificidade (HARTOG, 2014, p. 37).

Em linhas gerais, cabe salientar que o cerne de sua preocupação é analisar as relações do tempo presente com os passados e futuros que o circundam, mostrando, assim, convergências com aquilo que destacamos do pensamento de Koselleck. Portanto, o chamado regime de historicidade se pretende uma ferramenta heurística com a finalidade de melhor compreender não a totalidade do tempo, mas principalmente os momentos de “crise do tempo” quando justamente as imbricações entre passado, presente e futuro se desestabilizam.

Um regime de historicidade nunca foi uma entidade metafísica e de alcance universal. Vincula-se à expressão de uma ordem dominante do tempo, podendo, enfim, ser concebido como uma maneira de traduzir e de ordenar experiências do tempo e de dar-lhes sentido. No caso, um regime de historicidade instaura-se lentamente e tende a durar por longo tempo.

Operar com essa ferramenta - regime de historicidade, oferece outras possibilidades para a produção da escrita da história. Afinal como afirma Hartog (2014): “de acordo com as relações respectivas do presente, do passado e do futuro, determinados tipos de história são possíveis e outros não” (HARTOG, 2014, p. 39). As reflexões que me proponho aprofundar nesta pesquisa se inscrevem nesse mesmo movimento, contribuindo para pensar as versões sobre a História do Brasil que são hegemônicas, com valor de verdade, nas narrativas escolares e quais aquelas que ocupam uma posição mais periférica.

Prost (2014) assume que nos tempos atuais assiste-se a um movimento de retomada da proliferação das chamadas histórias nacionais em diálogo com a questão da memória. Segundo

Hartog (2014), vivencia-se um regime de historicidade chamado de “presentismo” em que constata o crescimento “rápido da categoria do presente até que se imponha a evidência de um presente onipresente” (HARTOG, 2014, p. 26).

Assim sendo, Hartog elabora a hipótese de que estamos vivendo uma experiência contemporânea em um presente “perpétuo, inacessível e quase imóvel”, que procura “produzir para si mesmo seu próprio tempo histórico”⁴⁹ (HARTOG, 2014, p. 39) marcada por uma proliferação das mais diferentes memórias.

A demanda atual por memória transforma a história em um lugar da memória. O fortalecimento desta demanda em nosso momento temporal contemporâneo, em que concepções, memórias e verdades lutam constantemente por seu lugar de fixação, oferece questionamentos potentes para minha problemática de pesquisa.

Assim, a reflexão em conjunta de autores como Koselleck, Hartog e Prost em contato com as apropriações teóricas de Ricoeur e Laclau, estimulam a emergência de indagações como: Diante dessa constante revisitação ao passado, quais versões sobre conteúdos relacionados à História nacional aparecem nos itens de História do ENEM? Quais verdades sobre este conhecimento são reconstruídas no Exame Nacional do Ensino Médio? Quais tradições epistêmicas são mantidas? Que inovações aparecem? Quais os impactos que estas demandas por memória geram no âmbito dos conteúdos escolares? Quais memórias são lembradas e quais são aquelas silenciadas? Quais são os diálogos com as demandas produzidas pelos campos da historiografia acadêmica e dos movimentos sociais?

Cabe destacar que o quadro teórico híbrido aqui privilegiado não me permite operar com respostas fechadas e excludentes. Minha intenção ao longo dos próximos capítulos será capturar a dimensão antagonística e hegemônica nos processos ontológicos de legitimação da construção das narrativas históricas presentes no ENEM. E para entender estes processos considero relevante tecer alguns breves comentários sobre os pontos de aproximação e afastamento entre as áreas da História e da Memória.

As divergências entre História e Memória já foram exploradas por inúmeros atores como Bergson, Halbwachs, Rousso, Nora, Pollack, dentre outros. Para fins do que pretendo investigar, não me preocuparei em retomar este debate⁵⁰, pois ambiciono aproximar a esfera da

⁴⁹ Para fins desta pesquisa, considero a ideia do regime de historicidade presentista de Hartog como uma forma possível de pensar em nossa contemporaneidade os jogos do tempo, ou seja, as articulações entre campo de experiência e horizonte de expectativa.

⁵⁰ Romero (2007, p. 10-11) ao estudar a memória coletiva construída na Argentina destaca um ponto desta discussão antagonizando História e Memória. Em sua percepção, a memória é considerada uma atividade livre feita de lembranças, esquecimentos e distorções, não havendo a preocupação de se estabelecer uma “verdade” em termos acadêmicos. Já a História apresenta “de estabelecer a verdade, mas sabendo que, estritamente, a verdade

memória com dois elementos constitutivos do saber histórico: a narrativa e o tempo, de modo a compreender melhor o impacto da primeira nas construções discursivas presentes nos textos curriculares de História voltados, principalmente, para jovens e adolescentes concluintes da Educação Básica no Brasil.

Fernando Catroga (2009) é um autor que contribui neste debate sobre a fenomenologia da memória ao sublinhar seus aspectos sociais e individuais. Em seu entendimento, embora as recordações só apareçam no interior dos processos de subjetivação, cada sujeito só adquire consciência de si em comunhão com os outros. Logo, o autor constata que a memória individual é formada pela coexistência de inúmeras memórias (pessoais, familiares, nacionais, dentre outras), sendo atravessada por um permanente processo de construção no tempo, atribuindo a cada presente histórico um frequente trabalho de alterações “no campo das representações (ou re-presentificações) do pretérito” (CATROGA, 2009, p. 12).

Entendendo que a discussão fica muito empobrecida se baseada apenas na dicotomia excludente entre atomismo social extremo e organicismo totalizante, o autor pondera que a recordação abarca o conceito de intersubjetividade no qual “o sujeito, mesmo antes de ser um eu, já está a um certo nível, imerso na placenta de uma memória que o socializa e à luz da qual ele irá definir (...) seus sentimentos de pertença e de adesão ao coletivo” (CATROGA, 2009, p. 13).

A perspectiva desse autor se mostra interessante à medida que estabelece que as memórias individuais, subjetivas se consolidam de modo imbricado com outras memórias vividas e / ou também adquiridas. Em suma, trata-se de pensar a memória como um processo relacional e subjetivo que, para além da origem pessoal, aponta para seu caráter compartilhado, entendendo que ela também se forma a partir de narrações contadas, lidas e vistas por outros que sofrem constantes processos de questionamentos, alterações, manutenções, lembranças e esquecimentos.

Cláudio Beserra de Vasconcelos (2009), ao estudar as memórias militares sobre o período da Ditadura, retoma três aspectos definidores da memória que julgo pertinente trazer para esta discussão: 1-o seu caráter seletivo, ou seja, o testemunho nunca é um relato exato do que aconteceu; 2-este processo de reelaboração do passado não se baseia em uma memória individual impermeável às influências externas tal como é trabalhado por Catroga; 3- as pessoas

não existe, que se trata de conclusões provisórias, que não são categóricas, e que nelas, no lugar das certezas, há um acordo convencional entre os praticantes da história, sobre os limites do discutível (...)admitindo que os valores são relativos ao tempo e ao espaço, e que nos conflitos cada uma das partes tem suas razões e suas verdades”.

constroem suas memórias conectando as dimensões temporais do passado e do presente, sofrendo variações a cada momento em que é articulada.

Estas concepções são muito interessantes quando enveredamos pelo caminho de entender a importância das memórias na construção das narrativas históricas curriculares que sofrem processos de remodelação / readaptação a cada tempo presente interagindo com os jogos narrativos da tradição e da inovação. Gostaria de destacar, outrossim, o âmbito do esquecimento quando refletimos sobre a produção de memórias e de verdades dentro da área do conhecimento histórico. Paolo Rossi (2010) é um autor que nos traz importantes reflexões no sentido de esmiuçar esta proximidade entre os termos memória e esquecimento.

Apontando para a profundidade desta articulação, destaca que o mundo em que vivemos está cheio de lugares ocupados por imagens cujo objetivo principal é “trazer alguma coisa à memória como os monumentos que nos remetem ao passado de nossas histórias, à sua continuidade com o presente” (ROSSI, 2010, p. 23). Este movimento é ocasionado pela existência de uma grande demanda de passado e de uma renovação do interesse pelos argumentos e temas que pareciam superados como, por exemplo, os localismos, os nacionalismos, as identidades dos grupos minoritários, dentre outros.

Ao mesmo tempo que valoriza a eclosão de inúmeras memórias, o autor compreende que a esfera do passado é reconstruída no decurso de cada geração, marcando também a emergência do esquecimento, concebido não como algo unívoco, mas como envolvido por variados modos de induzi-lo bem como pelas diversas razões em que se pretende provocá-lo.

Neste sentido, assume que apagar também tem a ver com práticas como esconder, ocultar, destacando, por conseguinte, que as histórias produzidas e reatualizadas ao longo do tempo são marcadas não apenas pelas recordações e lembranças, mas também por censuras, apagamentos, ocultações e silenciamentos⁵¹.

Ricoeur (2007, p. 455) também caminha na mesma direção quando destaca o caráter seletivo das narrativas produzidas, visto que “assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo. A ideia de narração exaustiva é uma ideia performativamente impossível”⁵². Logo, as estratégias do esquecimento relacionam-se no trabalho de configuração

⁵¹ Ancorado na perspectiva pós-fundacional do discurso, considero silenciamentos, por exemplo, determinadas narrativas históricas que ocupam posição marginalizada e / ou antagonica nas cadeias de equivalência definidoras de conhecimento histórico escolar validado. Considero, por exemplo, que leis como a 10639/2003 e a 11645/2008 são leis que combatem os silenciamentos que durante muito tempo foram produzidos sobre povos africanos e indígenas, estimulando o aparecimento de outros discursos e percepções sobre esses sujeitos históricos.

⁵² Ricoeur (2007, p.455) entende que os vários tipos de esquecimento são resultantes do desapossamento dos atores sociais de seu poder de narrarem a si próprios.

do saber histórico, possibilitando o aparecimento de outros modos de narrar uma mesma história por meio do deslocamento daquilo que é protagonizado assim como da refiguração da atuação dos sujeitos e dos protagonistas em determinado processo.

Huyssen (2014) é outro autor que aprofunda as reflexões sobre os usos políticos da memória e suas integrações com a dinâmica do esquecimento. Em seus estudos, admite que na cultura contemporânea, obcecada pelas discussões em torno da memória e da recordação dos traumas, o esquecimento é significado de forma negativa. Assim sendo, ele é percebido geralmente “na melhor das hipóteses, como um complemento inevitável da memória, uma deficiência, uma falta a ser suprida, e não como o fenômeno de múltiplas camadas que serve como própria condição de possibilidade da memória” (HUYSSSEN, 2014, p. 155).

Criticando esta premissa, advoga em prol da necessidade de se ir além do senso comum que costuma impelir a memória contra o esquecimento, definindo-os como adversos irreconciliáveis. Seguindo o mesmo horizonte que Rossi e Ricoeur, estabelece que o esquecimento é crucial para o conflito, para as disputas e para a resolução das narrativas, concordando que deve “ser situado num campo de termos e fenômenos como silêncio, desarticulação, evasão, apagamento, desgaste, repressão- todos os quais revelam um espectro de estratégias tão complexo quanto o da própria memória”. (HUYSSSEN, 2014, p. 158).

Entendendo a complexidade que envolve os jogos políticos na seleção de narrativas e conhecimentos escolares, marcados pelo protagonismo de alguns discursos e pelos silenciamentos de tantos outros, bem como pelas disputas epistemológicas em torno da construção das “verdades históricas”, julgo ser relevante explorar no próximo capítulo as relações entre a demanda por memória e o conhecimento histórico escolar.

Acredito que desse modo, posso explicitar meu posicionamento nesse debate reforçando, assim, as leituras contra as visões que antagonizam Memória e História (embora reconheça suas distinções) e valorizando a ideia de pensar o saber histórico escolar como um saber de fronteira que se inscreve entre as lógicas de equivalência e as da diferença, marcado pelas disputas entre memórias e produções historiográficas de cada tempo presente.

Capítulo 3- Conhecimento Histórico Escolar, “Dever de Memória” e “Passados Sensíveis”: avaliando o lugar dos Itens de História no ENEM

O ensino da História seria, portanto, o trabalho de construção, antes de mais nada, das entidades históricas, a construção de um repertório de temas, de eventos, de acontecimentos, de personagens, de períodos, de problemas, que constituiriam o que chamamos de História. Em seguida à escolha desse repertório, viria a escolha das maneiras de significá-lo, de torná-lo legível, compreensível em sua singularidade e diferença como evento e temporalidade, de articulá-lo narrativamente, de torná-lo relato. Mas o passo seguinte seria a escolha da maneira como esse relato sobre as entidades escolhidas produziria marcas em outrem, que estratégia narrativa deveria ser escolhida para que essas entidades, uma vez articuladas num relato, pudessem deixar marcas em outras pessoas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 36).

Nesse processo de escrita é difícil encontrar trechos que condensem de forma satisfatória a avalanche de informações e interlocuções teóricas que apresentamos com a intenção de gerar uma coerência nas ideias defendidas. O extrato acima, retirado de um artigo publicado pelo professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, pode ser considerado uma destas exceções, uma vez que apresenta certas concepções –mesmo não dialogando com alguns autores do quadro teórico aqui privilegiado- que busquei defender ao longo dos capítulos anteriores e traz uma dimensão que será elaborada neste terceiro capítulo.

Dos dois primeiros capítulos desta tese, ressalto a importância em torno da discussão das constituições das narrativas e de seus processos políticos e ontológicos no interior dos jogos de significação. Em linhas gerais, friso a minha interlocução teórica com autores como Laclau e Ricoeur de modo a salientar a pertinência de avaliar heurísticamente as narrativas produzidas nos itens do ENEM como totalidades discursivas que buscam, através de uma operação chamada por Laclau de catacrética, mobilizar sentidos hegemônicos, ou seja, sentidos que alcançam a posição de universais por meio das lógicas de equivalência e diferença em relação a tantos outros discursos.

Ao mesmo tempo, como a teorização do discurso laclauiana é uma teoria política, ela me oferece um suporte no sentido de entender que as intrigas narrativas produzidas na esfera do ENEM, entre os seus quase vinte anos de existência, aparecem em decorrência de processos seletivos curriculares que validam determinadas narrativas, memórias e verdades em detrimento de outros a todo momento. Por conseguinte, a disputa dos discursos históricos narrativos para entrar no espaço desta política curricular de escala nacional é incessante e a cada nova edição, novas demandas emergem com o fito de deslocar as fronteiras e reconstruir os antagonismos.

O ponto de vista de Albuquerque Júnior (2016) atende meus interesses neste momento, uma vez que ele aponta para o caráter de construção que envolve a formação das narrativas ou relatos históricos, visto que o amálgama de temas, personagens e períodos nada mais se

assemelha com a operação ontológica da chamada “síntese do heterogêneo” que permeia a constituição das narrativas históricas em que constantemente os professores, os acadêmicos, os autores dos livros didáticos e os elaboradores dos itens do ENEM precisam lançar mão e fazer recortes com o objetivo de selecionar aquelas que consideram indispensáveis para os estudantes da Educação Básica.

O momento da mimesis II do chamado círculo hermenêutico de Ricoeur (que embora receba este nome, se houvesse uma possibilidade de representá-lo o mais adequado seria traçar uma espiral e não o círculo dado o caráter não-linear e não-cíclico de seu deslocamento) representa, como já destaquei no capítulo anterior, a fase da produção e construção destas intrigas narrativas. É neste ponto do intercâmbio das ideias de Laclau e Ricoeur que analisarei os itens do ENEM referentes a determinadas temáticas da História do Brasil.

As últimas linhas da epígrafe que inaugura este capítulo introduzem uma discussão que considero fecunda para pensar no desafio do que selecionar para esta minha investigação. Apresentei no primeiro capítulo algumas ideias, ou melhor, certos desafios que desejava enfrentar nesta tese. Delimitar é necessário e foi justamente essa temática das narrativas históricas que “pudessem deixar marcas em outras pessoas” que inspirou os recortes que adotei. Em suma, esta concepção me auxiliou na delimitação dos "conteúdos-rastros" (Gabriel 2017) a serem analisados no espaço discursivo em questão.

Adianto mais uma vez que não entrevistei nenhum estudante sobre as “marcas” deixadas pelas narrativas do ENEM sobre eles (embora esta ideia, se melhor recortada, apresente horizontes de pesquisa potentes), visto que o foco se concentra na análise das narrativas históricas curriculares e seus processos “ontológicos-catacréticos” durante os anos de 1998 a 2017. Opero, pois, com a ideia que os recortes das configurações narrativas selecionadas carregam potencialmente uma performatividade, no sentido de capacidade de afetar ou produzir efeitos sobre o outro que aqui, nesta tese, refere-se ao estudante do ensino médio, candidatos do ENEM.

Para explicar melhor o trajeto percorrido, desenvolvi este capítulo em duas partes. No primeiro, justifico minhas escolhas articulando com categorias que concebo serem profícuas para refletir sobre as “narrativas que deixam marcas nos indivíduos”. Apresento, igualmente, nesta primeira seção, uma discussão historiográfica sobre como “dever de memória”, “passados sensíveis ou controversos” e “direito ao passado”, pois julgo que tais eixos conceituais se relacionam diretamente com as opções feitas para o presente estudo.

Na segunda seção, esboço uma breve quantificação de modo a apresentar o lugar das Ciências Humanas no ENEM e, mais especificamente, avaliar o espaço reservado à disciplina escolar História e à ênfase referente à História Nacional entre os períodos de 1998 a 2008 e de 2009 a 2017.

Minha preocupação neste capítulo não será a de analisar minuciosamente as narrativas dos itens, mas apenas destacar quais temas e recortes temporais aparecem de forma recorrente e quais continuidades e mudanças podemos detectar referentes ao conhecimento histórico escolar com as transformações sofridas pelo exame e pela matriz de referência a partir do ano de 2009. A análise mais minuciosa das temáticas selecionadas bem como a argumentação em torno da metodologia adotada serão empreendidas nos três últimos capítulos.

3.1- Sobre as narrativas históricas do ENEM selecionadas

Segundo Gabriel e Monteiro (2014), o conhecimento escolar possui sua especificidade epistemológica voltada para a dimensão educativa como eixo estruturante de sua constituição. Além disso, apresenta intercâmbios constantes (e não hierarquizado) com o “conhecimento da disciplina científica, no caso, a Teoria da História e a historiografia, para sua reelaboração / renovação / atualização” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p.33), permitindo superar a ideia de descompasso entre essas duas formas de saber.

Defendendo a utilização do conceito de narrativa para pensar o Currículo de História - entendido como “espaço-tempo de produção de significados, identidades, diferença, disputas de sentidos sobre os processos e fenômenos do mundo” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 34), as autoras consideram que:

A noção de narrativa – percebida como elemento constitutivo do discurso historiográfico, mediador entre a História (vívda) e a produção de um saber para a construção de sentido do mundo -, uma vez articulada com as contribuições da Epistemologia social escolar, oferece, portanto, elementos para pensar o processo de produção dos conhecimentos escolares no âmbito dessa disciplina de forma a esclarecer processos e dificuldades supostamente intransponíveis. Permite, também, pensar a utilização da narrativa no ensino de História, de forma renovada e atual, libertada das injunções e restrições decorrentes de sua associação exclusiva aos relatos de ficção (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 34).

Tal ordem reflexão possibilita-me, portanto, entender as questões "cobradas" no ENEM como narrativas históricas, permitindo explorar um caminho potente para a análise da produção dos conteúdos históricos (e das verdades atreladas a eles de acordo com as demandas atuais) ensinados nas escolas. (GABRIEL; MONTEIRO, 2014).

Cabe destacar que diante das variadas lutas por significação dentro do campo do Currículo, reforçam-se movimentos de desestabilização da noção de verdade absoluta,

hegemonizada pela razão moderna iluminista. Neste cenário, é ainda válido pensar na questão da verdade histórica dentro da instituição escolar?

Do meu ponto de vista defendo que sim. É importante compreender essas narrativas escolares como enunciadoras e produtoras de sentidos de verdades sem adotar posturas radicais que levariam a um niilismo epistemológico. Ou seja, sem cair numa epistemologia realista e tampouco em uma radicalização do relativismo epistemológico, vale continuar apostando e operando no domínio do verdadeiro quando se pensa o espaço escolar.

Insisto e invisto na importância de trazer a dimensão “do verdadeiro” no que se refere ao currículo e ao ensino de História, entendendo que as narrativas históricas desenvolvidas e produzidas na instituição escolar não contêm a priori um sentido de verdade atemporal. Este sentido é disputado e hegemonizado em bases provisórias que se modificam de acordo com as práticas articulatórias mobilizadas a cada contingência histórica. Em síntese, este é o principal ponto de contato entre Ricoeur e Laclau que me estimula defender a dimensão ontológica dos processos de construção e legitimação das narrativas históricas.

A discussão em torno das verdades que se lutam e se confrontam para validar ganha um ingrediente novo se pensarmos em nosso contexto contemporâneo marcado pela eclosão de variadas memórias em distintos espaços. É, pois, nesse contexto que assistimos o crescimento dos diferentes usos públicos do conhecimento histórico.

Segundo Kallás (2017), a expressão “uso público da História” consiste na veiculação de uma interpretação histórica para um público mais amplo não se resumindo ao público acadêmico, passando por um processo de reconstrução e adaptação historiográfica, de modo a ser lida por mais pessoas. Ela compreende que o crescimento dos usos públicos da história é um fenômeno típico do contexto relacionado ao final do século XX e dialoga com a obsessão memorial, “que se encontra na origem de uma percepção social de profundo desamparo quanto às perspectivas de futuro” (KALLÁS, 2017, p. 143).

Destaca-se, portanto, que a dimensão dos usos públicos da História acarreta a produção de conflitos de memória, de silenciamentos ou de esclarecimentos referentes a temas pouco debatidos, ao mesmo tempo em que propicia o aparecimento de revisionismos históricos e de transformações na área do Ensino de História. Nas palavras da autora:

Refletir sobre o processo de construção da história abrange pensar em todas as formas de produção histórica, isto é, seus usos públicos e políticos, que impactam e são impactados pela história acadêmica. Os debates sobre a escravidão, o Holocausto e as ditaduras latino-americanas, por exemplo, sugerem que a relevância histórica não deriva diretamente do impacto original do evento, mas da maneira como foi inscrito socialmente. Trata-se de debates que envolvem historiadores profissionais, líderes étnicos e religiosos, militantes políticos, jornalistas, associações da sociedade civil, cidadãos independentes e militantes. Essa variedade de narradores é apenas um dos

indicadores de que as teorias da história apresentam uma visão limitada no campo da produção histórica. Elas subestimam o tamanho, a relevância e a complexidade da sobreposição de lugares na qual a história é produzida, notavelmente fora da academia (KALLÁS, 2017, p. 139-140).

A discussão em torno dos “usos públicos da História” oferece-me, portanto, importantes chaves de leituras. Compreendendo como um processo pelo qual novas narrativas, verdades e memórias entram no jogo de legitimação do conhecimento histórico fora do espaço acadêmico, produzindo, simultaneamente, tantos outros silenciamentos, interessa-me analisar como o ENEM mobiliza estas narrativas sabendo que ele lida com as discussões em torno do conhecimento acadêmico, do conhecimento escolar e tem entre seus participantes estudantes da Educação Básica que não limitam suas aprendizagens históricas ao universo escolar.

Assim sendo, reconheço o interesse em investigar como algumas narrativas emergem no âmbito do ENEM e como elas resolvem a tensão de ao mesmo tempo estar no domínio do verdadeiro e dialogar com as diferentes memórias que circulam e são “consumidas” no interior da sociedade brasileira.

Concordando com Kallás (2017) quando identifica que debates sobre escravidão e ditaduras envolvem discussões variadas em tantos espaços públicos, destaco que a chamada “Ditadura Militar” no Brasil (1964-1985) e a atuação dos povos africanos e afrodescendentes nos diferentes momentos da História Nacional são, justamente, dois temas que selecionei, dentre uma variedade de temas presentes no ENEM, para analisar. O terceiro tema selecionado é a atuação dos povos indígenas ao longo da História do Brasil.

Escolho estes temas, pois são assuntos que apresentam uma forte presença nas diferentes instâncias da sociedade brasileira. Isto significa afirmar que tais passados vêm sofrendo revisitações acadêmicas e reelaborações em suas narrativas e, por este motivo, interessam-me analisá-los, pois parto da hipótese que devem ser os assuntos que mobilizam o fomento de diferentes narrativas em espaços como o ENEM, sendo, provavelmente, as narrativas que devem deslocar mais as fronteiras do conhecimento considerado válido e, paralelamente, devem ser as narrativas que mais protagonizam a produção de novos antagonismos e hegemonias.

Nesse sentido, acredito no potencial destes temas em produzirem mais versões diferentes daquelas narrativas sedimentadas que por tanto tempo se enraizaram no âmbito do Currículo de História, visto que mobilizaram nestas últimas décadas uma demanda crescente pela produção de novas intrigas narrativas.

Em suma, as discussões referentes aos usos públicos da História levam-me a destacar a importância política e social destes temas selecionados e articulá-los com a discussão das

narrativas ontológicas. Assim sendo, acredito que a relevância social imputada a estes assuntos também contribui na reformulação das configurações narrativas direcionadas aos estudantes da Educação Básica. Portanto, justifico analisar itens referentes à ditadura militar e à atuação dos povos africanos e indígenas nos itens do ENEM por acreditar que são temas que acarretam inúmeras discussões e produções que, de alguma forma, “marcam os estudantes” e o currículo de História a nível nacional.

Os impactos gerados pelo crescimento de narrativas que versam sobre o período da Ditadura ou sobre a atuação dos povos africanos e indígenas se articulam às discussões voltadas ao “dever de memória”. Segundo autores como Heymann (2006) e Camargo (2016), este termo aparece no contexto da rememoração, na década de 1970 na Europa, do genocídio sofrido pelos judeus durante a Segunda Guerra mundial. Todavia, foi apenas na década de 1990 que este conceito se tornou relevante no meio acadêmico e político francês.

A expressão “dever de memória” representa “a ideia de que memórias de sofrimento e opressão geram obrigações, por parte do Estado e da sociedade, em relação às comunidades portadoras dessas memórias” (HEYMANN, 2006, p. 4). Ou seja, deste conceito deriva a ideia de que as memórias de dor e sofrimento geram obrigações por parte do Estado e da sociedade para com as vítimas ou grupos de vítimas no sentido de reconhecer as injustiças / violências históricas cometidas.

Reconheço que as discussões sobre as disputas de reconhecimento de memórias em diálogo com aquelas voltadas aos diversos usos públicos da História instigam o surgimento de tantas outras memórias e demandas que acabam exercendo influências nos processos de validação dos conteúdos e conhecimentos escolares, pois segundo Heymann:

Um aspecto importante nesse contexto diz respeito ao aparecimento de novas memórias no espaço público - ao emergirem na cena social, afirmando sua identidade, os grupos trazem à luz uma memória, para a qual buscarão reconhecimento. Mais do que isso, entre as lutas por direitos, ganha lugar a luta por manter viva essa memória, mas também por conquistar espaço no discurso histórico a partir de uma revisão das interpretações sobre o passado, por figurar nos livros e manuais escolares, por ver-se incluído no calendário oficial de comemorações, reivindicações que têm como objetivo reparar o silêncio e a invisibilidade que, muitas vezes, marcaram a vida dessas coletividades, e promover a sua integração à história da nação a partir de uma nova perspectiva (HEYMANN, 2006, p. 3).

Há de se destacar ainda que o termo “dever de memória” envolve a crença de que um reconhecimento é devido àqueles que sofreram e que “cada grupo social, em outro tempo vítima, e hoje herdeiro da dor, pode reivindicar a celebração de seus mártires e heróis” (HEYMANN, 2006, p. 7). Como esta pesquisa caminha em diálogo com as perspectivas pós-fundacionais do discurso, importa sublinhar que os passados pelos quais se reivindicam

lembranças, memórias e até mesmo, um espaço maior nas narrativas produzidas nas aulas de História não são compreendidos aqui como elementos essencializados e tampouco unívocos no interior de um mesmo grupo social.

Concordo que as demandas por não fazerem esquecer, por exemplo, as atrocidades cometidas contra os africanos durante o período da escravidão e pós-1888 ou as práticas de torturas adotadas pelos governos militares durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 unificaram diferentes movimentos e grupos, mas, ao mesmo tempo, defendo que o conteúdo daquilo que se narra, o sofrimento de quem se fala, a resistência de quem se clama, são alvos de disputas hegemônicas e contingentes. Até mesmo os status e as hierarquias atribuídas a determinados sofrimentos são frutos de conflitos sobre o que deve ou não adentrar nas diferentes narrativas produzidas, visto que “nem todas as interpretações sobre o passado têm o mesmo valor” (MOTTA, 2013, p. 66).

O Currículo de História é um espaço discursivo onde tais lutas se fazem presentes, produzindo embates pelas memórias e pelas verdades que se pretendem estabelecer. Deste modo, concordo que as disputas por reconhecimento oriundas do desenvolvimento das lutas pelo “dever de memória” atravessam esse lugar no sentido de trazer outras vozes e abafar tantas outras narrativas.

Chamo atenção para a importância desta imbricação teórica envolvendo categorias conceituais como “conteúdo-rastro”, “narrativas ontológicas”, “dever de memória”, “hegemonização de sentidos” para defender a potência de analisar os itens do ENEM como espaços políticos legitimadores de sentidos de “verdadeiro” e de “memórias” no âmbito da Educação Básica.

Concebo, portanto, que a expressão “dever de memória” - marca ontologicamente o surgimento de lutas por fixações de novas e/ ou reatualizadas narrativas históricas no interior das diferentes sociedades e, de modo mais intenso, na área do Ensino / Currículo de História. Neste processo, os processos de formação das totalidades significantes discursivas históricas acabam passando por jogos de linguagens que culminam na desconstrução e reconstrução das narrativas em virtude da eclosão de diferentes vozes e demandas em voga.

O jogo de fixação das narrativas não é necessariamente uma nova versão que se estabelece, mas sim, um híbrido marcado por novas articulações discursivas e mobilização de fluxos de cientificidade e memórias que se articulam aos já existentes, marcando o aparecimento de novos sentidos hegemônicos e fazendo desaparecer tantos outros significados. Interessa-me usar os itens do ENEM para ver como essas disputas pelos discursos históricos

escolares se reatualizam no cenário atual marcado pelo crescimento de tantas memórias outrora marginalizadas.

A questão da memória articula-se diretamente com as reflexões teóricas sobre o conhecimento escolar e sua relação com a produção de verdades. Prost (2014) afirma ser perceptível a dimensão nacional da tradição histórica e seu conseqüente vínculo com o ensino fundamental e médio. Tal autor avança em suas proposições quando declara que os historiadores do tempo presente devem enfrentar o desafio de transformar a demanda de memória de seus contemporâneos em História.

De modo mais específico, concorda que o dever de memória deve ser valorizado, porém para ser efetivo não basta gerar a simples recordação de um acontecimento qualquer, precisando também formular reflexões / compreensões sobre o como e os motivos dos eventos acontecerem.

Segundo ainda esse autor, a História não deve estar a serviço da memória, deve aceitar a demanda da memória com a condição de transformá-la em conhecimento histórico a ser problematizado. Estes seus apontamentos iniciais contribuem com a breve reflexão que pretendo fazer nesta seção sobre as articulações entre a memória e o conhecimento histórico escolar.

Outra autora que traz interessantes contribuições para pensar a interface história-memória e ensino é Flávia Caimi (2009) ao destacar a especificidade da História escolar e de suas finalidades nos processos formativos de crianças e adolescentes que frequentam a Educação Básica. Ela defende, assim como eu, que por este modo, o ensino desta disciplina deve ter como parte de suas preocupações a administração de recordações, relatos e transmissões do passado para evitar naturalizações do mesmo e a mera recepção das tradições herdadas. Em suas palavras:

Então, problematizar a História consiste em mobilizar conteúdos que não tenham caráter estático, desvinculados no tempo e no espaço, como fins em si mesmos, mas que permitam aos estudantes compararem as situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações pelas quais seja possível estabelecerem diferenças e semelhanças entre os contextos, identificarem rupturas e continuidades no movimento histórico (CAIMI, 2009, p. 76).

Concordo, portanto, com Prost e Caimi quando afirmam que trazer as memórias do passado no espaço escolar não significa fazer uma simples recordação dos tempos pretéritos por eles mesmos, mas estimular reflexões e relações entre os sujeitos que frequentam estes lugares e o conhecimento com o qual estão interagindo. Afinal, como aborda Manoel Salgado Guimarães (2009), é necessário pensar o ensino de História em sua dimensão particular e

específica, implicando, com isso, refletir sobre a dimensão política subjacente a esta forma de uso social do passado.

Dito de outro modo, é importante enfrentar certos desafios relacionados ao currículo de História como a associação da aprendizagem desta matéria unicamente pela memorização. Assim sendo, é importante salientar que quando falo da importância do estudo e da problematização das memórias nacionais e coletivas na sala de aula, de modo algum estou fazendo apologia ao método da memorização e da “decoreba” de nomes e datas tal como perdurou durante muito tempo na esfera da Educação Básica⁵³.

Sou favorável ao posicionamento de autores como Durval de Albuquerque Júnior (2012) que visualiza o ensino de História como convidativo para uma viagem “fora de nosso tempo” a partir de uma relação de construção do passado por meio da desnaturalização e distanciamento para com o tempo presente. Assim sendo, o autor destaca que “a história serve, portanto, para que possamos aprender como podemos dar sentidos diversos e distintos daquilo que nos é imposto como nosso destino e destino da humanidade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 36).

Destaco também seu posicionamento sobre um dos papéis da História escolar: a sua missão de “fazer defeitos nas memórias”. Trata-se de fazer as memórias, principalmente aquelas memórias oficiais, monumentalizadas e cristalizadas, “errarem” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 37). Isso significa pensar o espaço das aulas de História dos Ensinos Fundamental e Médio como espaços férteis para se produzir visões distanciadas daquelas versões consagradas do passado, fazendo aparecer as “costuras malfeitas” e os “pontos de esgarçamento das tessituras do passado”.

Preconiza-se, destarte, a atuação do historiador e do professor de História não como meros cultuadores e bajuladores das memórias produzidas, mas como provocadores de desvios /deslocamentos em relação às “verdades” já solidificadas sobre o passado, entendendo que a

⁵³ Fonseca (2011) assevera que a constituição da História, enquanto disciplina escolar no Brasil, ocorreu, após a sua Independência, inserida no contexto de estruturação de um sistema de ensino para o Império constituído recentemente. Em linhas gerais, no século XIX, a História estava envolvida com as funções de formação moral e cívica de crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos (História Sagrada) ou pelo conhecimento dos fatos “notáveis” da História do Império (História Profana). Produzia-se e ensinava-se uma História, nos bancos escolares, que priorizava os acontecimentos de cunho político (nomes, datas, fatos), nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação da Igreja Católica e o regime monárquico de governo. Assim sendo, destaca a autora, o ensino de História estava fundado na compreensão dos “grandes acontecimentos” e voltava-se para o fortalecimento dos sentimentos de civismo e de patriotismo, não havendo nenhum diálogo com a realidade de vida dos alunos e, muito menos, a preocupação de formar cidadãos críticos, conscientes, participativos e questionadores do mundo em que viviam.

História faz o movimento duplo de produzir o esquecimento de determinadas visões do passado e de confeccionar recordações / lembranças com o intuito de estabelecer esquecimentos.

Neste mesmo debate, Eunícia Fernandes (2012) propõe um exercício de deslocamento caminhando do chamado “dever de memória”⁵⁴ para o intitulado “dever de história”. Destacando que a primeira noção alude à obrigação do Estado e da Sociedade diante das memórias de sofrimento e opressão por vários grupos sociais / comunidades bem como pela obrigação de se fazer uma reparação às atrocidades sofridas pelos judeus nos campos de concentração, a autora aponta para vantagens e desvantagens na forma como este termo vem sendo utilizado nos dias atuais.

Como vantagem, destaca que as vozes dos grupos silenciados, marginalizados ou esquecidos podem se tornar presentes. No entanto, percebe algumas limitações oriundas deste conceito como, por exemplo, o risco deste amontoado de memórias produzidas gerarem um acúmulo de informações sem necessariamente produzirem um conhecimento transformador ou “poderoso”⁵⁵.

Ao mesmo tempo, apresenta a fragilidade do “dever de lembrar” que propicia trazer o passado para o presente sem fazer as devidas reflexões no e com o tempo. Apresentando, portanto, uma crítica pertinente à expressão “dever de memória”, a autora destaca que esta não dispensa o chamado “dever de História”, em que possibilitaria a construção de “identidades por meio da relação com as alteridades, os outros tempos e as outras sociedades”. (FERNANDES, 2012, p. 84).

Pereira e Roza (2012, p. 106) chamam também a atenção para o fato de que o “dever de memória” não pode impedir o direito à história, que busca apresentar as faces de processos históricos que envolvem lutas, resistências, submissões e violências. Assim sendo, a importância da memória nos processos de produção do conhecimento escolar se mostrará infértil se persistir nos meandros das positivações plenas e das idealizações.

⁵⁴ Luciana Heymann e José Arruti (2012, p. 97) apresentam o conceito “dever de memória” explicando que deve ser compreendido como um imperativo social que se manifesta em relação a passados “sensíveis”, indicando, por conseguinte, a obrigação de lembrá-los. Neste caso, a lembrança deve produzir uma forma de reparação ao silêncio, à invisibilidade ou ao sofrimento das comunidades que os vivenciaram. De forma mais geral, tal dever consiste na defesa da ideia de que cada grupo social pode reivindicar suas memórias através do reconhecimento dos prejuízos sofridos, da celebração de seus mártires ou da reparação simbólica ou material.

⁵⁵ Michael Young (2007) faz uma distinção entre “conhecimento dos poderosos” e “conhecimentos poderosos”. Os primeiros são definidos por quem detém o conhecimento. Assim, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento. Já os segundos não se referem a quem tem mais acesso ao conhecimento ou a quem o legitima, mas ao que o conhecimento pode fazer, por exemplo, como fornecer explicações confiáveis ou como novas formas de se pensar a respeito do mundo. Em suma, o “conhecimento poderoso” pode ser entendido nas sociedades modernas como sendo o conhecimento especializado, aprendido no âmbito da instituição escolar.

Embasa-me nesta discussão sobre os impactos do chamado “dever de memória” nos processos de enfrentamentos sobre o que se legitima a se aprender e ensinar no âmbito do Currículo de História para também justificar meus recortes de análise neste estudo. Dialogo com Heymann e Arruti (2012) quando enfatizam que no Brasil duas demandas memoriais de grupos vitimados ou submetidos ganharam muito força nos debates produzidos no campo da História: as memórias da violência do Estado brasileiro contra negros e indígenas e as memórias da repressão promovida pelo regime militar.

Segundo Heymann (2006, p. 21), os impactos dessas duas demandas são diferentes, pois destaca que as memórias da repressão e do sofrimento oriundos das práticas adotadas pelos governos ditatoriais são acionadas mais da parte dos agentes individuais ou coletivos que com ela se identificam, porém, a evocação pública dessa memória não “remete a uma obrigação socialmente compartilhada”.

Desta forma, no entendimento da autora, os usos destas memórias apresentam mais a marca dos combates individuais do que a dos imperativos morais, visto que “no caso das vítimas da ditadura, tem-se a impressão de que cabe apenas ao Estado assumir responsabilidades e efetuar reparações” (HEYMANN, 2006, p. 26).

Camargo (2016, p. 265) ainda considera que a Lei de Anistia de 1979 funcionou como uma espécie de “bloqueio ao trabalho de memória criando um constrangimento institucional à ação das lideranças políticas e do estabelecimento de profundas medidas de justiça de transição”.

Guazzelli (2010), por sua vez, assume que a questão em torno da memória da ditadura militar não se encontra tão presente na discussão pública, pois mesmo com a atuação de grupos como “Tortura Nunca Mais” e a “Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos” estimularem a elaboração de demandas em prol da reparação e da verdade, a realidade brasileira deixa ainda muito a desejar, pois existem muitas dificuldades no que se refere à abertura e divulgação de muitos arquivos relacionados ao período da Ditadura Militar.

No que se concerne à demanda memorial relacionada às violências sofridas pelos povos africanos e indígenas, existe um consenso na bibliografia consultada que ela ocupa um espaço maior no interior da sociedade brasileira. Heymann (2006) aponta para algumas políticas de reparação, adotadas Estado para com as populações afrodescendentes como, por exemplo, a inclusão da obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos e da cultura afro-

brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio (a partir de 2003)⁵⁶, fruto da atuação dos militantes do Movimento Negro, o estabelecimento no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” e as políticas de ações afirmativas como a implantação das cotas para, por exemplo, o acesso aos cursos universitários.

Heymann (2006, p.25-26) também considera que os debates em torno deste dever de memória em torno dos sofrimentos gerados aos povos africanos e indígenas apresentam maior repercussão do que aqueles produzidos pelas vítimas do governo da Ditadura Militar, pois a memória é ativada não “por um grupo cujos limites estão definidos e cujas demandas remetem estritamente ao passado, mas como referência a uma violência que continua a ser praticada no presente, e contra a qual se propõem medidas que podem atingir o futuro de toda a população”, tornando, por conseguinte, o debate público mais complexificado, pois:

no caso da comunidade negra, historicamente excluída e explorada, estamos mais próximos da ideia de que toda a sociedade tem uma dívida diante das injustiças que, desde os tempos coloniais, têm atingido essa parcela da população. Ainda que os críticos das políticas de ação afirmativa busquem deslocar a discussão das noções de “raça” e “cor”, o passado escravista e a memória de discriminação que a comunidade negra evoca remetem a uma obrigação socialmente compartilhada. Os contornos dessa comunidade, os impactos e efeitos das medidas propostas, o debate entre políticas universais e políticas focadas, tudo isso mobiliza e divide opiniões. Parece consensual, no entanto, que algum tipo de responsabilidade compartilhada está, nesse caso, em jogo (HEYMANN, 2006, p. 26).

Independente do grau de repercussão de tais temáticas, interessa-me estudá-las em torno das narrativas produzidas no campo discursivo do ENEM, pois são assuntos que interagem com as discussões voltadas aos “temas / passados sensíveis ou controversos”, que também se encontram presentes nas discussões referentes ao Currículo de História.

Alberti (2014) salienta que os temas do ensino de questões sensíveis ou controversas englobam assuntos diversos como a religião na Irlanda do Norte, o holocausto, o racismo e a escravidão, dentre outros e abrangem a “ideia de que injustiças foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, podendo levar a disparidades entre o que é ensinado nas aulas de história e o que é transmitido nas histórias familiares ou comunitárias” (ALBERTI, 2014, p.2).

Trata-se de um novo terreno de produção e disputas em torno de memórias que acabam impactando naquilo que se ensina na instituição escolar. Para Alberti, o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar os estudantes, mas sim fomentar reflexões sobre eixos temáticos que versem na ênfase na diversidade de experiências,

⁵⁶ É importante destacar que esta lei 10639/2003 acabou reverberando na lei 11645 / 2008 que inclui a obrigatoriedade de incluir no Currículo da Educação Básica o ensino da história e cultura dos povos indígenas.

problematizando as homogeneizações que tradicionalmente são atribuídas a determinados grupos sociais quando se estuda alguns períodos históricos específicos⁵⁷.

Falaize (2014) destaca que há, pelo menos, vinte anos a questão do ensino de temas sensíveis da História aparece nos debates escolares, públicos e políticos produzidos na França. Em decorrência disso, “as atividades de sala de aula estão sujeitas à interrogação de uma sociedade inteiramente convidada a examinar o interior da escola de seus conteúdos de ensino da história, a fim de ver nele ocultamentos, omissões ou amnésias nacionais” (FALAIZE, 2014, p. 227-228).

No entendimento deste autor, o impacto das discussões sobre os passados sensíveis ou controversos marcou uma ruptura com a forma tradicional de narrar a História francesa (pautada nos sentimentos cívicos e patrióticos e na valorização de “heróis nacionais” e “fatos), dessacralizando e questionando as narrativas produzidas. Em seu parecer:

Se olhássemos rapidamente para esta atualidade memorial em plena renovação (BONAFoux, DE COCK, FALAIZE, 2007), seríamos tentados a ver nela uma verdadeira revolução, ou pelo menos uma ruptura com o passado da disciplina histórica e do seu lugar na escola francesa. (...) é o romance nacional que parece fragilizado, questionado e reavaliado sob uma nova luz. Não há volta às aulas, ou uma atualização memorial ou legislativa, sem que os conteúdos de história abordados na escola, ou mesmo a maneira de contar a história da França, sejam questionados, interrogados e ordenados a dar conta dos traumas do passado nacional (FALAIZE, 2014, p. 228)

O trecho acima faz uma articulação interessante entre a discussão do dever de memória e do ensino de temas sensíveis, mostrando que esta relação gera novas formas de se questionar os passados narrados, através dos conteúdos escolhidos e das tramas construídas, no interior das instituições escolares.

Isso me permite pensar que o estudo das discussões em torno das relações entre verdade - memória - currículo - conteúdo pode se posicionar na ordem da contingência sem abrir mão de costuras ou suturas, ainda que provisórias, em torno de um sentido de "história nacional". Não se trata, pois, de negar a importância dessa escala de análise na operação historiográfica, mas sim apontar para o caráter ontológico do conhecimento histórico escolar através da emergência de uma variedade de memórias que aparecem, se hibridizam e disputam espaço no cenário nacional gerando impactos importantes no âmbito da seleção curricular de conteúdos escolares.

⁵⁷ A autora questiona o predomínio de narrativas que colocam grupos como os judeus e os escravizados apenas na posição de “vítimas” como se não existissem outras posições de sujeito que pudessem ocupar dentro das narrativas históricas legitimadas.

Selecionar as questões de História do ENEM e analisá-las com o objetivo de investigar os fluxos de cientificidade e verdade hegemonzados em sua produção a partir das contribuições das teorizações do Currículo e as da História - que focalizam a interface narrativa - memória- é o caminho, portanto, que busquei trilhar e que apresentarei nos próximos capítulos.

Como já mencionado, nesse movimento, escolhi algumas tramas que compõem a narrativa nacional didatizada a partir das discussões em torno do “uso público da História”, “do dever de memória”/ “dever de história” e “dos passados sensíveis ou controversos”. Com efeito, essas discussões me impulsionaram a investir no estudo das temáticas da Ditadura Militar e dos povos africanos e indígenas ao longo dos diferentes capítulos que constituem a chamada História Nacional.

Reafirmo que parto do pressuposto de pensar o ENEM como espaço discursivo importante, legitimador, dentro da área do Currículo, dos saberes escolares validados que sofrem constantes processos de transposição didática. Com isso, considero que é um espaço marcado pela permanência de certas tradições narrativas e pela formação de outras e novas articulações discursivas em função das transformações ocorridas no universo historiográfico bem como das novas demandas que aparecem no interior dos movimentos sociais e da própria instituição escolar.

Justifico, portanto, os recortes temáticos a serem desenvolvidos na presente tese argumentando que tais assuntos apresentam constantes revisitações bibliográficas acadêmicas e disputas historiográficas incessantes na atualidade. Apresento o interesse em investigar de um lado, as narrativas sobre o regime militar brasileiro pelo fato de mobilizar discussões polêmicas - ainda em nosso presente - sobre memória, silenciamentos, verdades como mostram os debates atuais sobre o funcionamento da Comissão Nacional da Verdade.

Por outro lado, desejo igualmente investigar sobre os povos africanos e indígenas pelo fato de sua inserção nos currículos escolares ter sido fruto de intensos debates e mobilizações sociais que culminaram nas leis 10639 (2003) e 11645 (2008), forçando assim o deslocamento de fronteiras de *o que él deve ser/ interessa que seja* o conhecimento histórico validado e legitimado como objeto de ensino e que, como tal, vem sendo incorporados no espaço discursivo do ENEM.

Em suma, pelo fato de serem temas muito debatidos na sociedade brasileira como um todo e apresentarem constantes processos de formulação de memórias e demandas, justifico a relevância em identificar quais regimes de verdade e quais narrativas escolares históricas se mobilizam / se entrecruzam com o intuito de fixar sentidos de conhecimento legitimado para a

Educação Básica. Acredito, outrossim, que pelo fato de serem temas que fomentam constantes revisitações ao passado, me ajudam a operar e sustentar a hipótese de que eles tendem a ser as temáticas que mais trazem transformações e mudanças no espaço dos itens do ENEM.

Assim, a reflexão sobre as narrativas da Ditadura Militar e da Atuação dos povos Africanos e Indígenas produzidas no contexto escolar sugere a emergência de indagações como: Diante dessa constante revisitação ao passado, quais versões sobre a História nacional emergem e se estabilizam nas avaliações de História? Quais verdades sobre estes conhecimentos são reconstruídas por espaços de configuração histórica como o ENEM? Que tradições são mantidas? Que outras narrativas aparecem para disputar a fixação do nacional? Quais memórias são lembradas e silenciadas? Quais são as articulações entre estes conteúdos com as demandas do tempo presente?

Tais questionamentos se interagem com o entendimento de que os estudantes da Educação Básica precisam do conhecimento histórico escolar de modo a terem suporte necessário para exercerem o denominado “direito ao passado” (OLIVEIRA, 2003). Por este direito entendo que “conhecer e compreender o passado, seus vínculos com o presente, consiste primeiramente em conhecer e confrontar as narrativas que a memória histórica conservou e compôs, mas sem identificar uma dessas narrativas como a única que secreta a verdade histórica” (FERRO, 1989, p.123).

Trata-se de defender a dimensão política-epistemológica e ontológica incontornável das narrativas históricas escolares no espaço das salas de aula da Educação Básica, destacando que o que “é definido oficialmente como 'passado' é e deve ser claramente uma seleção particular da infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado” (HOBSBAWM, 1998, p. 23).

Trata-se de defender a importância de estar no domínio do verdadeiro, mas que este domínio é marcado por seleções e silenciamentos. Em linhas gerais, trata-se de enfrentar algumas questões como: Por que algumas versões dos passados da História Nacional aparecem no ENEM e outras não? Como estes passados validados neste exame dialogam com as novas memórias e com certas visões que aparecem arraigadas no senso comum?

Aposto, por conseguinte, na relevância que as narrativas produzidas sobre a Ditadura Militar e sobre os Povos Africanos e Indígenas para justificar a escolha por tais temas no presente estudo. Importa sublinhar que essa aposta se afasta, todavia, de análises que se apoiam exclusivamente nas linguagens das denúncias e das prescrições. Interessa-me avaliar o processo ontológico de constituição destas narrativas, analisando os caminhos de mudanças e continuidades por que atravessam os fluxos de cientificidade validados através dos conteúdos

escolares de História presentes no Exame Nacional do Ensino Médio ao longo do seu atual período de existência.

3.2- Os lugares ocupados pela disciplina escolar História no espaço do ENEM

Antes de iniciar a análise dos itens referentes às temáticas selecionadas, considero importante avaliar como a disciplina escolar História aparece nos itens do ENEM dentro do recorte temporal escolhido. Para isso, quantificarei os itens referentes a esta disciplina em dois momentos: de 1998 a 2008 e de 2009 a 2017.

Tal recorte foi feito pelo fato da matriz de referência ter sido alterada a partir do ano de 2009 e porque o desenho desta avaliação foi transformado. Até a edição de 2008, a prova era composta por 63 questões em que não havia nenhuma espécie de divisão, ou seja, os itens de determinada área do conhecimento não se encontravam divididos e ocorria a possibilidade de um item da área de Ciências Humanas aparecer depois de um item da área de Ciências da Natureza, por exemplo.

A partir da edição de 2009, o ENEM passou a ser realizado em dois dias diferentes e cada área possui um conjunto específico de 45 questões. Como o exame se dividiu em quatro áreas, os candidatos realizam um total de 180 itens. No campo que me interessa aqui, destaco que os itens de História passaram a se situar dentro das 45 questões voltadas para a área de “Ciências Humanas e Suas Tecnologias”.

Meu objetivo nesta seção é apresentar, portanto, os espaços ocupados pelos itens de História neste exame entre os anos de 1998 e 2017, considerando as mudanças ocorridas dentro deste período. Assim sendo, a proposta principal desta seção é fazer um levantamento de dados sobre como a disciplina escolar História aparece nos itens do ENEM e, mais especificamente, avaliar como a chamada História Nacional é mobilizada neste exame.

Pretendo, assim, olhar de mais perto os temas que configuram a chamada “História Geral” e identificar os recortes temporais aos quais se vinculam. Ao mesmo tempo, farei o mesmo com os itens sobre História do Brasil de modo a verificar quais são as temáticas mais recorrentes e que, por conseguinte, estão sendo mais “cobradas” neste exame de escala nacional.

Trata-se aqui, de realizar um breve exercício de indicação dos temas que aparecem nestas edições, visto que não me concentrarei neste momento em analisar o teor das narrativas presentes nos respectivos itens. A expectativa é construir um panorama mais geral da trajetória da disciplina escolar História para depois trazer um olhar mais específico sobre os conteúdos selecionados neste exame.

3.2.1- Os Itens de História no ENEM entre as edições de 1998 e 2008

Destaco de antemão que o critério principal que adotei para delimitar se um item pertencia ou não à área de História foi o aspecto da temporalidade. A escolha desse critério se justifica pelo lugar ocupado por essa dimensão no entendimento da singularidade da História em relação às demais ciências sociais. Afinal, como afirma Souza:

É possível perceber que, tanto no âmbito da discussão sobre o que constitui a História como ciência, como na reflexão teórica que sustenta essa cientificidade e na sua execução em forma de método e pesquisa histórica, é na análise das questões relativas a temporalidade ou comportamento temporal das sociedades observado através das diferentes fontes de informação e que, a partir das singularidades, procura dar respostas globais as questões relativas a mudança social no tempo. É isso o que caracteriza a disciplina História ou pelo menos o qualificativo histórico (SOUZA, 2016, p. 89)

Além da marca da temporalidade, os itens selecionados e considerados como pertencentes à disciplina escolar História deveriam de alguma forma mobilizar a presença de sujeitos históricos em suas configurações narrativas ou trazer fontes e/ ou artigos historiográficos no texto-base ou trazer recortes temporais / cronológicos ou possibilitar o aparecimento de conceitos e vocabulários relacionados aos assuntos voltados para a área da História como “Memória”, “Identidade”, “Cidadania”, “Governos”, “Guerras”, “Processos”, “Revoluções”, “Cultura”, dentre outros.

O item abaixo relacionado à disciplina escolar História pode ilustrar como utilizei os critérios acima mencionados para compor meu acervo de questões para a análise empírica.

Item 21 – Edição 2014B⁵⁸

Os escravos, obviamente, dispunham de poucos recursos políticos, mas não desconheciam o que se passava no mundo dos poderosos. Aproveitaram-se das divisões entre estes, selecionaram temas que lhes interessavam do ideário liberal e anticolonial, traduziram e emprestaram significados próprios às reformas operadas no escravismo brasileiro ao longo do século XIX. REIS, J. J. Nos achamos em campo a tratar da liberdade: a resistência negra no Brasil oitocentista. In: MOTA, C. G. (Org.). Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: Senac, 1999.

Ao longo do século XIX, os negros escravizados construíram variadas formas para resistir à escravidão no Brasil. A estratégia de luta citada no texto baseava-se no aproveitamento das

A estruturas urbanas como ambiente para escapar do cativeiro.

B dimensões territoriais como elemento para facilitar as fugas.

C limitações econômicas como pressão para o fim do escravismo.

D contradições políticas como brecha para a conquista da liberdade⁵⁹.

E ideologias originárias como artifício para resgatar as raízes africanas. (ENEM, 2014)

⁵⁸ O termo 2014B significa que o item foi cobrado na segunda aplicação do exame no ano de 2014. Neste mesmo capítulo explicarei melhor a utilização de letras depois do ano das edições.

⁵⁹ Todos os gabaritos dos itens mobilizados para a presente tese serão destacados em negrito para facilitar a identificação da resposta considerada correta.

No exemplo acima, é perceptível que a marca da temporalidade corresponde ao recorte cronológico do século XIX. Além disso, traz em seu texto-base informações históricas referentes à resistência escrava no Brasil oitocentista de modo a construir uma intriga do passado escravista englobando sujeitos como “escravos” e conceitos como “liberal”, “anticolonial”, “liberdade”, dentre outros. Por fim, há de se destacar a presença de um texto de caráter historiográfico no texto-base de modo a explicar os motivos de situar esse item no campo da História Escolar.

Como mencionado anteriormente, meu foco não foi identificar quais habilidades estão sendo avaliadas em cada item, mas sim mapear o que vem se cobrando nos itens de História do ENEM de modo a observar possíveis tendências, hegemonizações e mudanças.

Para iniciar esta reflexão, elaborei a Tabela 1 que indica a quantidade de itens relacionados à área de Ciências Humanas e a quantidade de itens voltado à disciplina História. Desta forma, a tabela abaixo pode nos oferecer alguns indícios sobre os lugares ocupados pelo conhecimento histórico escolar neste exame:

Tabela 1- Os itens de História no ENEM (1998-2008)

Edição	Itens de Ciências Humanas	Itens da Disciplina Escolar História	Itens de História Geral	Itens de História do Brasil
1998	18	7	3	4
1999	23	9	8	1
2000	26	7	4	3
2001	27	8	6	2
2002	22	4	2	2
2003	22	5	1	4
2004	24	7	3	4
2005	16	2	1	1
2006	21	6	2	4
2007	26	10	3	7
2008	23	10	6	4
Total	248	75	39	36

Observa-se que para este primeiro momento, foram analisados os 63 itens que compunham as edições de 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008, perfazendo um total de 693 itens analisados.

Como se pode apreender da tabela acima, destes 693 itens, encontramos 248 que se situam na área das chamadas Ciências Humanas. Isso significa afirmar que 35,8 % dos itens do ENEM, dentro das suas 11 edições iniciais, pertencem às disciplinas da Geografia, da História, da Sociologia e da Filosofia. Sem fazer uma análise aprofundada, pode-se constatar que dentro do universo das disciplinas escolares, a área de Humanas aparece ocupando um espaço menor nos itens do ENEM se compararmos com a presença de questões associadas aos conhecimentos escolares da Língua Portuguesa, da Literatura, da Matemática, da Biologia, da Química e da Física durante a primeira fase do exame.

No que se refere à disciplina escolar História, observa-se que apenas 75 itens podem ser categorizados como pertencentes a esta área de conhecimento. Assim sendo, concordo com Souza e Stamatto (2014) quando apontam para a baixa presença da disciplina História no exame naquele momento, visto que apenas 10,8% dos itens podem ser classificados como situados nesta disciplina.

Verifico ainda que existe um equilíbrio entre os itens de História Geral (itens que abarcam períodos como História Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea cujo foco são acontecimentos ou processos históricos ocorridos em outras partes do mundo sem ser o Brasil) e a História Nacional, uma vez que entre estes 10,8% de itens, 5,6% associam-se à História Geral e os outros 5,2% se filiam aos diferentes períodos cronológicos da História do Brasil.

Concentrando minha análise apenas nos itens imbricados às Ciências Humanas, percebe-se que o espaço ocupado pela História também é pequeno se comparado com a quantidade de itens voltados para a disciplina escolar Geografia. A tabela nos permite constatar que 248 itens são considerados como itens característicos da área de Ciências Humanas. Destes, apenas 75 se situam na área de História. Por conseguinte, apenas 30,2% das questões específicas às disciplinas de Ciências Humanas estão concentradas no bloco das questões de História, havendo igualmente um relativo equilíbrio entre os itens de História Geral (15,7%) e de História do Brasil (14,5%) nesta reflexão.

Visualizo em termos numéricos a baixa quantidade dos itens de História nesta primeira fase do ENEM. Acredito, inclusive, que novos estudos podem ser produzidos no sentido de compreender as motivações que levaram a esta baixa incidência dos assuntos históricos neste exame. Este não é, todavia, o foco desta pesquisa.

Como já venho salientando ao longo da escrita, meu interesse aparece menos na perspectiva do quanto se avalia do que na perspectiva do que e do como se avalia e se legitima

nos itens do ENEM. Imbuído desta preocupação é que elaborei a tabela 2 para apresentar os temas presentes nos itens de História neste momento inaugural do ENEM que, relembro, não era o principal veículo de acesso ao ensino superior nas universidades federais. Destaco que para facilitar a identificação, usei o termo H.G. para me referir à História Geral e H.B. para destacar os itens de História do Brasil.

Tabela 2 – Assuntos Abordados nos Itens de História do ENEM (1998-2008)

Edição	Total de Itens de História	Temas de História Geral	Temas de História do Brasil
1998	7 (3 H.G. e 4 H.B.)	1-Uso de Armas Nucleares e relações políticas entre Índia e Paquistão (década de 90); 2-Os impactos da Globalização; 3-Os processos de formação social e econômica da América Latina Contemporânea	1-Diferentes Visões sobre Vargas; 2-Dois itens sobre Conflitos Agrários no Brasil Contemporâneo: Disputas entre proprietários rurais e MST (duas questões para um mesmo enunciado); 3-Abolicionismo e Cidadania no Brasil (perspectiva de comparação com o tempo presente)
1999	9 (8 H.G. e 1 H.B.)	1-Transformações desenvolvidas pelos seres humanos ao longo do tempo; 2-Surgimento da Agricultura; 3-Relações entre Fé e Razão (perspectiva comparada de pensamentos de São Tomás de Aquino e Papa João Paulo II); 4-Dois itens sobre a Guerra Fria; 5-Crise de 1929; 6-Renascimento Cultural;	Início do processo de industrialização no Brasil durante o século XIX.

		7-Revolução Industrial	
2000	7 (4 H.G. e 3 H.B.)	<p>1-Os períodos da República e do Império Romano e suas relações com as leis;</p> <p>2-Diferenças existentes nos diversos calendários;</p> <p>3-Dois itens sobre Liberalismo e o Pensamento de John Locke</p>	<p>1-O trabalho de um escravo sineiro ao final do século XIX;</p> <p>2-Diferentes Visões Econômicas sobre o Brasil (comparação entre integração regional e política de substituição de importações; diferenças econômicas entre a Era Vargas e o governo de FHC);</p> <p>3-Demarcação de Terras Indígenas</p>
2001	8 (6 H.G. e 2 H.B.)	<p>1-Os operários e a divisão das funções nas etapas de produção;</p> <p>2-Dois itens sobre Renascimento Cultural;</p> <p>3-Diferentes concepções sobre a guerra a partir das visões de Hobbes e Bobbio;</p> <p>4-Intervenção da OTAN no Iraque (1991) e na Sérvia (1999);</p> <p>5-Cronologia histórica envolvendo os períodos da Idade Média e da Idade Moderna.</p>	<p>1-Diferentes discursos sobre “à integração do índio à chamada civilização brasileira” (este é o termo que aparece no item);</p> <p>2-Diferentes discursos sobre a figura de Calabar e sobre a reputação de traidor da pátria</p>
2002	4 (2 H.G. e 2 H.B.)	<p>1-Diferentes sentidos ao termo “terrorismo” e aplicações relacionadas a</p>	<p>1-Sincretismo nos hábitos alimentares entre indígenas e europeus durante o século XIX;</p>

		<p>casos ocorridos durante os séculos XX e XXI;</p> <p>2-Invenções tecnológicas e impactos nas diferentes sociedades ao longo do tempo</p>	<p>2-Comparação entre as práticas guerreiras dos povos tupinambás com as dos europeus ocorridas durante o século XVI</p>
2003	5 (1 H.G. e 4 H.B.)	<p>A escravidão segundo o pensamento de Montesquieu</p>	<p>1-Expansão Territorial da América Portuguesa;</p> <p>2-Discursos de Bonifácio e Eurico Dutra sobre a importância da transferência da capital do Brasil;</p> <p>3-Comparação iconográfica entre um ritual antropofágico indígena no Brasil e a imagem do esquartejamento de Tiradentes;</p> <p>4-Relato de Jean de Léry sobre o patrimônio cultural indígena</p>
2004	7 (3 H.G. e 4 H.B.)	<p>1-Olimpíadas e superação de conflito armado (século XX);</p> <p>2-Declaração Universal dos Direitos Humanos e suas implicações práticas para os países signatários;</p> <p>3-Revolução Francesa e mudanças no vocabulário</p>	<p>1-Processo de formação da sociedade brasileira;</p> <p>2-A atuação do movimento hip hop no Brasil e sua ligação com os negros;</p> <p>3-Visões sobre o Poder Moderador;</p> <p>4-Diferentes pontos de vista sobre a questão étnica no Brasil</p>
2005	2 (1 H.G. e 1 H.B.)	<p>Fronteiras étnicas e políticas da África</p>	<p>Suicídio de Getúlio Vargas</p>

2006	6 (2 H.G. e 4 H.B.)	<p>1-Diferentes visões sobre as Cruzadas;</p> <p>2-A Sociedade do Antigo Regime.</p>	<p>1-Sítios Arqueológicos do Brasil e teorias que buscam explicar a chegada dos seres humanos ao continente americano;</p> <p>2- Visão europeia sobre os indígenas no contexto do século XIX;</p> <p>3-Acontecimentos históricos no Brasil entre 1954 e 1964;</p> <p>4-A conquista da Copa do Mundo de Futebol em 1970 e seus usos pelo governo da Ditadura Militar.</p>
2007	10 (3 H.G. e 7 H.B.)	<p>1-Colonização e exploração da África pelos europeus;</p> <p>2- Articulações entre a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa;</p> <p>3- Conflitos árabe-israelense.</p>	<p>1-Discussão sobre Patrimônio Imaterial;</p> <p>2-Divisão social do trabalho no Brasil Colonial;</p> <p>3- Estrutura econômica do Brasil no contexto da Independência;</p> <p>4-Linha do tempo da Abolição da Escravidão no Brasil;</p> <p>5-A imigração europeia no Brasil;</p> <p>6-Crise da República Oligárquica e candidatura de Vargas;</p> <p>7-Pintura rupestre em um sítio arqueológico brasileiro.</p>
2008	10 (6 H.G. e 4 H.B.)	<p>1-Colonização Inglesa no continente asiático;</p>	<p>1-Diversidade Cultural, relações entre povos</p>

	2-Relações entre Judaísmo e Islamismo; 3-Peste Negra; 4-Hitler e a política expansionista nazista; 5-Atuação dos movimentos guerrilheiros e terroristas; 6-Cronologia e pinturas rupestres	indígenas e orientação espacial; 2-Abolição da Escravidão; 3-Impacto da Colonização Portuguesa para a população indígena; 4- A atuação de Carlos Lacerda entre 1954 e 1964
--	--	---

Já observei anteriormente que existe um relativo equilíbrio entre os itens de História Geral e de História do Brasil, havendo uma ligeira quantidade a mais de itens para os assuntos não relacionados à História Nacional, demonstrando, por conseguinte, que os itens que mobilizam o conhecimento histórico escolar aparecem em uma posição marginalizada e subordinada dentro da parte das chamadas Ciências Humanas se comparado o universo total de itens.

A título de constatação, vale ressaltar que nas edições de 1998, 2003, 2004, 2006 e 2007, os itens de História do Brasil apareceram em maior quantidade do que os itens de História Geral. Destaco também que nas edições de 1999, 2001 e 2007 aparece um relativo desequilíbrio entre os itens de História do Brasil e de História Geral. Considero ainda que as edições de 2007 e 2008 foram aquelas que mais tiveram itens de História ,nesta fase do exame , e esta mesma edição de 2007 marca o maior aparecimento de itens de História do Brasil em uma edição do ENEM com sete questões elaboradas.

Após estas averiguações, cabe fazer alguns comentários sobre os temas encontrados nas questões produzidas. No que se refere aos itens da chamada História Geral, observa-se que dos seus 39 itens, o quantitativo de 12 versa sobre a História do século XX, ou seja, sobre uma História com um recorte temporal mais próximo ao período de realização daquelas edições. Atenta-se, por conseguinte, para a prioridade concedida neste espaço aos acontecimentos situados em marcos temporais de maior proximidade cronológica.

Na maior parte deles, apresentam-se temáticas relacionadas a matérias como guerras e conflitos armados. Verifica-se outrossim a intensa presença de narrativas voltadas para os enfrentamentos bélicos entre nações ou entre determinados grupos. Ao mesmo tempo, foram encontrados três itens que abordam colonização europeia nos continentes da África e da Ásia.

Em todos eles, refletem a problemática da colonização a partir do olhar europeu, das estratégias por eles adotadas para implementarem seu poder, negligenciando, por conseguinte, a atuação e os interesses dos povos nativos daqueles continentes.

A análise evidenciou a presença de discussões sobre o Renascimento Cultural e seu caráter de diferenciação em relação ao período medieval, terminologia esta que lembra bastante a forma como este conteúdo é narrado nos livros didáticos voltados para o Ensino Médio, trazendo poucas articulações entre estes eixos temporais.

A presença das chamadas “vulgatas históricas”, ou seja, assuntos tradicionais e recorrentes nas aulas de História da Educação Básica também foi visível nesta análise dos itens produzidos entre os anos de 1998 e 2008, uma vez que foram encontrados itens arrolados, por exemplo, aos autores relacionados ao pensamento iluminista e às Revoluções Francesa e Industrial. Constatou-se a presença de um teor narrativo destes itens muito similar àqueles presentes nos materiais didáticos, principalmente no que se refere à exaltação das mudanças e transformações derivadas destes acontecimentos e pensamento.

Por fim, cabe destacar que os discursos sobre História Geral estabelecem a Europa como narrativa hegemônica e muitas outras narrativas tradicionais sobre a chamada História Geral foram silenciadas e / ou negligenciadas neste primeiro momento como, por exemplo, a Primeira Guerra Mundial e a Expansão Marítima Europeia. Ao mesmo tempo, observo que muitos itens (tanto de História Geral quanto de História do Brasil) valorizam certos objetivos / habilidades como comparar visões de diferentes autores, seja para ressaltar um mesmo ponto de vista, seja para captar as diferenciações nos pontos de vista; interpretar documentos e textos e analisar /constatar transformações ocorridas ao longo do tempo⁶⁰.

No que se refere aos temas voltados para a História Nacional, dos 36 itens encontrados, destaco a presença de nove que apresenta alguma relação com a temática indígena. Esta discussão será trabalhada de forma mais aprofundada no quarto capítulo quando farei uma análise mais detida sobre os itens referentes a tal abordagem.

Com relação aos outros assuntos selecionados, verifiquei a existência de apenas um item especificamente sobre a Ditadura Militar e de seis sobre a atuação dos povos africanos, com destaque para a discussão do abolicionismo no Brasil ao final do século XIX. Fica, momentaneamente, a indagação se seria esta temática a hegemônica no que se refere aos povos

⁶⁰ Esta tese não investe nesta discussão, mas essa breve análise pode gerar futuros estudos que abordem as fronteiras entre a interpretação textual e as habilidades relativas ao conhecimento histórico escolar.

africanos e afro-brasileiros. Novamente, destaco que este tema não será esgotado aqui, pois o sexto capítulo concentrará sua reflexão nessa temática.

Neste primeiro momento do exame, encontrei itens que versam sobre aspectos tradicionais das narrativas históricas escolares como a discussão dos personagens/ sujeitos históricos (como aparece no item sobre o caráter de “traidor da pátria” ou não da atitude de Calabar) e o enfoque em alguns itens sobre a estrutura econômica, apresentando um forte diálogo com a corrente da historiografia escolar fortemente influenciada pelo pensamento marxista.

Destaco, igualmente, a quantidade de itens que colocam Getúlio Vargas, ou como figura central ou como algum aspecto de seus governos (1930-1945 e 1950-1954) é colocado em evidência, como personagem de relevância nacional. É inegável que neste primeiro momento do ENEM ele é a personalidade da História do Brasil mais evocada, porém pouco se observa do caráter ditatorial e autoritário de seu governo durante o período do chamado “Estado Novo” (1937-1945).

Por fim, faço duas sinalizações: a primeira refere-se à existência de itens sobre sítios arqueológicos, o que causa uma certa surpresa, visto que durante muito tempo esta parte foi negligenciada no ensino da História do Brasil a qual tradicionalmente começava com a chegada dos portugueses a este território em 1500. Já a segunda pauta-se mais na quantidade de silenciamentos produzidos no que se refere às vulgatas históricas, já que não foram encontrados itens sobre assuntos como período Regencial (1831-1840), início do período republicano (1889-1930) e período pós-Ditadura (1985-2017), soando até contraditório com o enfoque que se deu ao final do século XX para os itens de História Geral.

Após estas observações iniciais, cabe refletir sobre o teor das narrativas presentes nas edições entre 2009 e 2017 de modo a perceber que continuidades e mudanças ocorreram no exame após as transformações realizadas em seu formato e objetivos.

3.2.2- Os Itens de História no ENEM entre as edições de 2009 e 2017

A partir da edição de 2009, os itens de História passaram a se concentrar no bloco de questões das chamadas Ciências Humanas e Suas Tecnologias, composto em todas suas edições por 45 itens. Desta forma, o INEP equilibrou a quantidade de itens por áreas, uma vez que o novo ENEM passou a conter 180 itens no total, sendo 45 para cada área do conhecimento (Ciências Humanas e Suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; Matemática

e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Suas Tecnologias), perfazendo um total de 25% dos itens para cada uma delas.

Para a análise em questão, escolhi avaliar os itens produzidos em todas as aplicações do ENEM, ou seja, estou também levando em consideração os itens do ENEM PPL (ENEM para pessoas privadas de liberdades), visto que ele é também formulado de acordo com as matrizes de referência adotadas para o ENEM e porque, em algumas situações específicas, ele foi utilizado como o exame de ingresso ao Ensino Superior para algumas pessoas que sofreram imprevistos na realização do ENEM⁶¹. Além disso, os candidatos do ENEM PPL também podem concorrer às vagas oferecidas para estudar no Ensino Superior. Além do mais, todas as provas de segunda aplicação constam no espaço “Provas e Gabaritos” presente no sítio eletrônico do INEP. Por estes motivos, resolvi incluir também os itens do ENEM PPL por considerá-lo um elemento importante e legítimo dentro desta discussão que estou investigando sobre os itens de História produzidos no exame.

Ressalto que esta modalidade começou a ser aplicada no ano de 2010. Com isso, apenas a edição de 2009 consta com uma única aplicação da prova. As edições de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2017 tiveram duas aplicações. Um caso excepcional foi o ano de 2016, marcado pela realização de três aplicações do ENEM, pois em decorrência da ocupação de muitas escolas que seriam locais de realização da primeira aplicação e de problemas como falta de energia elétrica, o INEP marcou uma segunda aplicação para estes candidatos, deixando a terceira aplicação para os candidatos do ENEM PPL.

Neste sentido, foram avaliados os itens de Ciências Humanas de 18 exames diferentes: 2009, 2010A (primeira aplicação), 2010B (segunda aplicação), 2011A (primeira aplicação), 2011B (segunda aplicação), 2012A (primeira aplicação), 2012B (segunda aplicação), 2013A (primeira aplicação), 2013B (segunda aplicação), 2014A (primeira aplicação), 2014B (segunda aplicação), 2015A (primeira aplicação), 2015B (segunda aplicação), 2016A (primeira aplicação), 2016B (segunda aplicação), 2016 C (terceira aplicação), 2017A (primeira aplicação) e 2017B (segunda aplicação). Vejamos o lugar ocupado pela disciplina História neste novo desenho da prova:

⁶¹ Cito aqui o caso da primeira aplicação do ENEM 2017 em uma faculdade particular localizada em Teresina, estado do Piauí. No dia 05 de Novembro, ocorreu uma queda de energia em um prédio onde seria aplicado o exame. Com isso, a avaliação foi cancelada e os candidatos fizeram a prova no dia da aplicação do PPL, resolvendo os mesmos itens que foram realizados pelas pessoas privadas de liberdade e pelos jovens sob medidas socioeducativas que incluem privação de liberdade. Para maiores informações, ver <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/estudantes-com-provas-canceladas-no-piaui-vaio-fazer-nova-prova-em-dezembro.ghhtml>. Acesso em 29 de Janeiro de 2018.

Tabela 3- Os itens de História no ENEM (2009-2017)

Edição	Quantidade de Itens de Ciências Humanas	Itens da Disciplina Escolar História	Itens de História Geral	Itens de História do Brasil
2009	45	24	10	14
2010A	45	26	8	18
2010B	45	24	8	16
2011A	45	21	5	16
2011B	45	17	5	12
2012A	45	20	11	9
2012B	45	18	9	9
2013A	45	20	8	12
2013B	45	16	9	7
2014A	45	22	7	15
2014B	45	19	7	12
2015A	45	17	8	9
2015B	45	14	6	8
2016A	45	14	3	11
2016B	45	18	5	13
2016C	45	14	5	9
2017A	45	17	8	9
2017B	45	15	4	11
Total	810	336	126	210

Os dados presentes na tabela acima apontam para a existência de 810 itens de Ciências Humanas e Suas Tecnologias dentro destas 18 diferentes edições da prova. Deste quantitativo total, verifica-se a existência de 336 itens que podem ser definidos como pertencentes à disciplina escolar História, estabelecendo, por conseguinte, que 41,5% dos itens da área de Ciências Humanas situam-se no âmbito do conhecimento histórico escolar.

Levando em consideração apenas os itens de Ciências Humanas, destaco que a disciplina escolar História passou a ocupar um espaço maior no ENEM se comparado com o período entre 1998 e 2008. Neste sentido, é válido afirmar que a reestruturação pela qual atravessou o ENEM a partir de 2009 colocou a disciplina escolar História em um patamar de maior evidência no quadro de comparação com outras disciplinas escolares.

A informação mais relevante que pode ser feita através da interpretação da Tabela 3 relaciona-se com os lugares ocupados pela História Geral e pela História do Brasil nesta nova configuração do exame, visto que das 336 questões, 210 podem ser classificadas como pertencendo ao campo da História Nacional.

Se entre 1998 e 2008, houve um relativo equilíbrio entre estas temáticas, percebe-se que neste segundo momento há uma considerável diferença no quantitativo dos itens, visto que em

termos dos 810 itens de Ciências Humanas, 15,5 % pertencem à História Geral e 25,9% situam-se na História do Brasil.

A diferença adquire maiores proporções se concentramos o foco nas 336 questões produzidas entre 2009 e 2017, pois 62,5% dos itens estão inseridos na História Nacional enquanto os restantes 37,5% dos itens podem ser atribuídos à História Geral. Isso mostra que a chamada História Nacional passou a ocupar um espaço mais relevante no espaço discursivo do ENEM apenas a partir da edição de 2009. Suspeito que a participação das universidades federais e de seus pesquisadores (muitos deles com elevada produção em pesquisas acadêmicas referentes aos diferentes recortes cronológicos da chamada História do Brasil) na elaboração destes itens tenha contribuído para esta ascensão da área, porém deixo estas ideias para enfrentar em futuros estudos.

Analisando a Tabela 3, verifica-se que apenas nas edições 2012A e 2013B os itens de História Geral ultrapassaram os de História Brasileira, confirmando, portanto, o processo de crescimento e a validação dos conhecimentos históricos escolares relativos às narrativas de brasilidade como hegemônicos na política curricular analisada.

Os números servem apenas como um suporte para constatar a elevação na quantidade de itens elaborados referentes à História Nacional, porém não avançarei em uma análise quantitativa, visto que meu foco é operar com a discussão pós-fundacional do discurso em diálogo com as teorizações sobre as articulações entre Tempo, História e Narrativa.

Assim sendo, considero importante fazer o movimento de apresentar os conteúdos abordados nestas edições analisadas de modo a apontar algumas tendências que podem me auxiliar na análise dos recortes estabelecidos. Vejamos então a Tabela 4:

Tabela 4 – Assuntos Abordados nos Itens de História do ENEM (2009-2017)

Edição	Total de Itens de História	Temas de História Geral	Temas de História do Brasil
2009	24 (10 H.G. e 14 H.B)	1-Pirâmides do Egito; 2-Corte do Antigo Regime / Habitação dos reis da França; 3-Idade Média e suas interpretações ao longo do tempo;	1-Sepultamentos e compreensão da vida política das sociedades; 2-Os Yanomami e suas relações com o meio ambiente;

		<p>4-Causas dos conflitos ocorridos na primeira década do século XX;</p> <p>5-Mobilização da Juventude e Regimes Totalitários do século XX;</p> <p>6-Guerra Fria;</p> <p>7-Movimentos de 1968;</p> <p>8- O mundo pós-Guerra Fria;</p> <p>9-Revolução Industrial, mudanças tecnológicas e novas formas de trabalho;</p> <p>10-Consequências da Revolução Industrial</p>	<p>3-Pequeno debate entre as ideias de Caio Prado Junior, Sergio Buarque de Hollanda e Celso Furtado e expectativas quanto à formação do Brasil;</p> <p>4-Constituições de 1891 e 1934 e o direito ao voto;</p> <p>5-Exaltação da figura de Vargas e da legitimação do Estado Novo;</p> <p>6-Era Vargas e “Hora do Brasil” (enfoque na legislação trabalhista);</p> <p>7-Inquisição no Brasil durante o período Colonial;</p> <p>8-Colonização e formação dos Estados Nacionais na América, na Ásia e na África);</p> <p>9-A Independência do Brasil (influências da Revolta ocorrida no Haiti);</p> <p>10-Brasil e Relações Internacionais;</p> <p>11-Desagregação política, econômica e social do Brasil através do exemplo de um romance que narra a história da decadência de uma família aristocrática em Minas Gerais;</p>
--	--	--	--

			<p>12-Criação das ferrovias, cultivo do café e trabalho dos imigrantes no Brasil;</p> <p>13-Semelhanças entre Grécia Antiga e Povos do Xingu (1200- 1600);</p> <p>14-Território brasileiro e acordos entre Portugal e Espanha</p>
2010A	26 (8 H.G. e 18 H.B.)	<p>1-Revolução Industrial e seus impactos urbanos;</p> <p>2-O estágio de produção artesanato;</p> <p>3-A sociedade Inca;</p> <p>4-Revolução Francesa;</p> <p>5-Movimentos sociais (como o ludismo) de contestação à degradação do trabalho;</p> <p>6-A Revolução Industrial, os trabalhadores e a produção de riquezas;</p> <p>7-A contribuição do Judiciário na Ditadura Chilena;</p> <p>8-A adoção de novas tecnologias na economia capitalista contemporânea</p>	<p>1-Guerra do Contestado;</p> <p>2-A exploração da borracha e a importância do Acre no território brasileiro;</p> <p>3-Tradições e Especificidades dos povos Tupi-Guarani;</p> <p>4-A atuação dos tropeiros;</p> <p>5-Canudos e o patrimônio cultural material;</p> <p>6-Guerra do Paraguai;</p> <p>7-Luiz Gama e a luta pela liberdade (Questão do Direito como forma de luta pela abolição da escravidão);</p> <p>8-O fracasso do projeto de industrialização do Brasil em 1808;</p> <p>9-Vinda da Família Real para o Brasil;</p>

			<p>10-A transformação de Tiradentes em mártir pelo governo republicano;</p> <p>11-O Código Penal Republicano e a criminalização de práticas culturais afrodescendentes;</p> <p>12-Era Vargas e legislação trabalhista;</p> <p>13-Os conflitos ocorridos antes do Golpe de 1964;</p> <p>14-MPB e a denúncia da situação social e política do país em 1964;</p> <p>15-A televisão como espaço de utilidade pública a favor da Democracia;</p> <p>16-Homofobia (passado e presente – Período Colonial e em 2009)</p> <p>17- Relações entre História e Memória. (Memória dos monumentos históricos)</p> <p>18- O Período Regencial</p>
2010B	24 (8 H.G. e 16 H.B.)	<p>1-A utilização do conhecimento para criar equipamentos que permitiram compensar suas limitações.</p> <p>2-Revolução Francesa / Revolução Industrial;</p> <p>3-Conceito de hibridização cultural;</p>	<p>1-Sensualidade no Brasil Colônia;</p> <p>2-Os escravos de aluguel no século XIX;</p> <p>3-Abolição da escravidão;</p> <p>4-Contato entre portugueses e indígenas;</p> <p>5-Crise do Escravismo no Brasil;</p>

		<p>4-O teatro como expressão dos valores e problemas das sociedades;</p> <p>5-Processo de Cercamento dos Campos;</p> <p>6-Guerra do Vietnã;</p> <p>7-A importância da biblioteca como espaço de preservação do legado da cultura;</p> <p>8-Guerra Fria</p>	<p>6-Conjuração Baiana;</p> <p>7-República Velha;</p> <p>8-Contatos entre Portugueses e Indígenas;</p> <p>9-Guerra do Paraguai;</p> <p>10-Era Vargas e o Movimento Político de 1930;</p> <p>11-Revolta da Chibata;</p> <p>12-Era Vargas;</p> <p>13-O movimento tropicalista;</p> <p>14-AI -5;</p> <p>15-Diretas – Já;</p> <p>16-A censura no período militar.</p>
2011A	21 (5 H.G. e 16 H.B.)	<p>1-Primavera Árabe;</p> <p>2- O Fascismo;</p> <p>3- O desenvolvimento urbano e comercial na Idade Média,</p> <p>4-Renascimento Cultural;</p> <p>5-Apropriações da Igreja Católica quanto ao consumo do café</p>	<p>1-Movimento dos Caras-Pintadas;</p> <p>2-Coronelismo;</p> <p>3-A Democracia e a atuação dos movimentos sociais na década de 1990;</p> <p>4-Constituição de 1824;</p> <p>5-A política do café-com-leite;</p> <p>6-A proporção de eleitores e a Constituição de 1988;</p> <p>7-A construção do evento “Proclamação da República” pelos defensores da Revolução de 1930;</p>

			<p>8-As diferenças sociais entre negros libertos ou em melhores condições durante a ordem escravocrata;</p> <p>9-Diferenças entre europeus e indígenas;</p> <p>10-Lei 10639 e o reconhecimento da pluralidade étnico-racial;</p> <p>11-O cultivo da cana-de-açúcar;</p> <p>12- Independência do Brasil;</p> <p>13-O padroado no período colonial;</p> <p>14-As diferentes apropriações do conceito de reforma entre UDN e CGT na década de 1960;</p> <p>15-Centro Popular de Cultura e as críticas direcionadas a ele pelos setores conservadores e de direita;</p> <p>16-Revolta da Vacina</p>
2011B	17 (5 H.G. e 12 H.B.)	<p>1-Mudanças no capitalismo e impactos na produção;</p> <p>2-Relações entre escravidão e capitalismo;</p> <p>3-Movimento Ludista;</p> <p>4-Comuna de Paris;</p>	<p>1-Política Trabalhista Era Vargas;</p> <p>2-Lutas camponesas pelas terras e atuação do MST;</p>

		<p>5-Patrimônio Cultural Imaterial</p>	<p>3-Estratégias de Colonização adotadas pela Coroa Portuguesa;</p> <p>4-Visão europeia sobre como se deveria tratar os indígenas (século XVIII);</p> <p>5-Eleições no Brasil e restrição à cidadania;</p> <p>6-Invasões Holandesas no Brasil Colonial;</p> <p>7-AI-5;</p> <p>8-Ditadura Militar e propaganda realizada com a conquista da Copa do Mundo de Futebol de 1970;</p> <p>9-Abolição da Escravidão;</p> <p>10-Limites da cidadania no período Imperial;</p> <p>11-Conquista do Acre (início do século XX);</p> <p>12-Política Trabalhista na Era Vargas</p>
2012A	20 (11 H.G. e 9 H.B.)	<p>1-Absolutismo Monárquico;</p> <p>2-Participação dos EUA na 2ª Guerra Mundial;</p> <p>3-Movimento Negro (Direitos Cívicos) nos EUA;</p> <p>4-A atuação de Gandhi na Índia;</p> <p>5-A conquista espanhola da América;</p> <p>6- Revolução Gloriosa;</p>	<p>1-Escravidão e formação de uma identidade cultural afro-brasileira.</p> <p>2- Revolução Constitucionalista;</p> <p>3-Criação do SPHAN (1937);</p> <p>4- Ditadura Militar e a morte de Vladimir Herzog;</p>

		<p>7-Expansionismo romano;</p> <p>8-Modelo fabril, linha de montagem;</p> <p>9-As diferenças entre a crise de 1929 e 2008;</p> <p>10-Movimentos dos Anos 60;</p> <p>11-Renascimento Cultural</p>	<p>5-Primeiro Reinado (Noite das Garrafadas);</p> <p>6-A criação de aldeamentos indígenas;</p> <p>7-Relações entre Paixão de Cristo e trabalho escravo no período colonial;</p> <p>8- Organização Sindical durante a Era Vargas;</p> <p>9-Manifestações religiosas do período colonial</p>
2012B	18 (9 H.G. e 9 H.B.)	<p>1-Guerra Civil Espanhola;</p> <p>2-Propaganda na Alemanha Nazista;</p> <p>3-Cidadania e Democracia na Sociedade Ateniense;</p> <p>4-Ditadura Argentina, Desaparecimento de Pessoas e Movimento das Mães da Praça de Maio;</p> <p>5-Taylorismo</p> <p>6-Relação entre ciência e fé no pensamento de Galileu Galilei;</p> <p>7-Atuação feminina na sociedade ateniense;</p> <p>8-Relações entre governantes e governados na Europa ao longo do tempo;</p> <p>9-Especialização do trabalho no sistema fabril</p>	<p>1-Governos Autoritários e censura/ controle dos meios de comunicação;</p> <p>2-A distensão política, divergências entre os militares e o atentado do Riocentro;</p> <p>3-Movimentos Guerrilheiros contra a Ditadura Militar;</p> <p>4-Produção Açucareira no Brasil Colonial;</p> <p>5-Organização social no Brasil Colônia;</p> <p>6-Joaquim Nabuco e a solução do problema escravista no Brasil;</p> <p>7-Patrimônio Imaterial e o Ofício das Baianas do Acarajé;</p>

			8-Organização espacial dos engenhos: Casa-Grande e senzala; 9-Patrimônio Cultural
2013A	20 (8 H.G. e 12 H.B.)	1-Os astecas e a dominação espanhola; 2-Guerra Civil Espanhola; 3-A produção cinematográfica sobre a África; 4-As transformações nas formas de lidar com a morte ao longo do tempo; 5-Cidadania em Roma Antiga; 6-O Apartheid; 7-Iluminismo; 8-Ampliação da cidadania para os homossexuais	1-Colonização do Brasil e a prática da catequese; 2- Política dos Governadores; 3-O carnaval como matéria de disputas sociais; 4-Direito ao voto das mulheres; 5-Ditadura Militar e o Bipartidarismo; 6-Festas no período Colonial; 7-Políticas de subsídio governamental para o fomento da imigração no Brasil (século XIX).; 8-Imagens sobre D. Pedro I e D. Pedro II.; 9-Manifestações culturais de origem africana; 10-Governo JK; 11-Representação social das mulheres no século XIX; 12-Abolição da Escravidão no Brasil
2013B	16 (9 H.G. e 7 H.B.)	1-Imperialismo europeu na África e Ásia; 2-Guerra Fria;	1-Atuação dos sindicatos no final da Ditadura Militar;

		<p>3-Atentados de 11/09/2001;</p> <p>4-Revolução Industrial;</p> <p>5-Atuação da OTAN em diferentes períodos;</p> <p>6-Relações entre ciência e fé nos pensamentos de Copérnico e Darwin;</p> <p>7-Conquista da América;</p> <p>8-Comuna de Paris,</p> <p>9-Transformações na Europa Ocidental durante a Baixa Idade Média</p>	<p>2-Diferentes formas de ocupação das regiões da América Portuguesa;</p> <p>3-Lei Eusébio de Queiroz e suas consequências;</p> <p>4-Memória sobre o movimento de Canudos;</p> <p>5-Reforma Urbana de Pereira Passos;</p> <p>6-Discurso de posse de Vargas e críticas à República Oligárquica;</p> <p>7-Vinda da Família Real para o Brasil</p>
2014A	22 (7 H.G. e 15 H.B.)	<p>1-Imagens nos templos católicos medievais;</p> <p>2-Costumes e fusão de elementos culturais diferentes;</p> <p>3-Isonomia / Leis na Grécia Antiga;</p> <p>4-Expansão Marítima Europeia e Imaginário;</p> <p>5-O Imperialismo;</p> <p>6-Espaço público como lugar de memória da história nacional;</p> <p>7-Meios de comunicação e mobilização política</p>	<p>1-Impactos da crise de 29 no Brasil;</p> <p>2-Relação entre indígenas e jesuítas;</p> <p>3-Patrimônio Cultural Brasileiro;</p> <p>4-Constituição de 1988 e ausência de direitos sociais;</p> <p>5-A Frente Negra Brasileira e seu fechamento no Estado Novo;</p> <p>6-A atuação da Comissão Nacional da Verdade;</p> <p>7-Parecer DCN para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira;</p> <p>8-Revolta do Vintém;</p>

			<p>9-A sustentação ideológica do conservadorismo da sociedade brasileira;</p> <p>10-Política dos Governadores;</p> <p>11-Expansão ferroviária na primeira República;</p> <p>12-Visões diferentes sobre o golpe de 1964;</p> <p>13-A vinda da Família Real para o Brasil;</p> <p>14-A defesa do Federalismo no Segundo Reinado;</p> <p>15-Guerra do Paraguai</p>
2014B	19 (7 H.G. e 12 H.B.)	<p>1-Trabalho Feminino;</p> <p>2-Mudanças de sentidos na palavra “deputado” (séculos XVIII e XXI);</p> <p>3-Taylorismo;</p> <p>4-Neocolonialismo;</p> <p>5-Atividades Comerciais desenvolvidas na Baixa Idade Média;</p> <p>6-Imperialismo europeu na África;</p> <p>7-Guerra Fria</p>	<p>1-Relações entre os medos apresentados durante o período da abolição da escravidão com o tempo atual e as preocupações com a aprovação do sistema de cotas;</p> <p>2-Era Vargas;</p> <p>3-Patrimônio Cultural Imaterial;</p> <p>4-Processo de Colonização do Brasil;</p> <p>5-Estratégias de resistência à escravidão adotadas no Brasil durante o século XIX;</p> <p>6-Abolição da Escravidão;</p>

			<p>7-Vinda da Família Real para o Brasil;</p> <p>8-Estratégias de catequização dos povos indígenas;</p> <p>9-Invasões holandesas ao território da América Portuguesa;</p> <p>10-Reforma Urbana de Pereira Passos;</p> <p>11-Segundo Reinado;</p> <p>12-Monumentos</p>
2015A	17 (8 H.G. e 9 H.B.)	<p>1-Transformações no mundo do trabalho e da produção;</p> <p>2-Organização estamental social na Idade Média;</p> <p>3-O Pan-Africanismo de Agostinho Neto;</p> <p>4-Concepção de tempo na Idade Média;</p> <p>5-Participação africana na Segunda Guerra Mundial;</p> <p>6-Democracia Ateniense,</p> <p>7-Os intelectuais na Idade Média;</p> <p>8-Atuação do Estado Islâmico e destruição do patrimônio histórico</p>	<p>1-Visão dos Portugueses sobre os povos indígenas;</p> <p>2-Produção de Memórias sobre o movimento bandeirante (século XX);</p> <p>3-Atuação da Justiça Eleitoral no Brasil;</p> <p>4-Política Econômica adotada durante o período da Ditadura Militar;</p> <p>5-Era Vargas e Práticas Autoritárias;</p> <p>6-Diferentes visões sobre a Guerra de Canudos;</p> <p>7-Abolição da Escravidão;</p> <p>8-Atuação dos movimentos sociais no processo de Redemocratização Brasileira;</p>

			9-Representações iconográficas de D. Pedro II
2015B	14 (6 H.G. e 8 H.B.)	<p>1-Pré-História e o Nomadismo;</p> <p>2-Discussão em trono dos sentidos de “Colonizar” no século XX;</p> <p>3-Mudanças Culturais na Idade Média;</p> <p>4-Atuação inglesa na Ásia (século XIX);</p> <p>5-Representações cartográficas durante o período das Cruzadas;</p> <p>6-Revolução Industrial</p>	<p>1-Reforma Eleitoral (fim do século XIX);</p> <p>2-Administração e Propaganda durante a Era Vargas;</p> <p>3-Problematização do Mito da Democracia Racial no Brasil;</p> <p>4-Mobilização popular pelo impeachment de Collor;</p> <p>5-Guerra do Paraguai e formação dos “Voluntários da Pátria”;</p> <p>6-Ausência de eleições diretas para o Executivo Federal durante a Ditadura Militar;</p> <p>7-Impactos da Lei Eusébio de Queiróz;</p> <p>8-Relações entre o projeto de Independência e a construção do Estado Nacional no Brasil</p>
2016A	14 (3 H.G. e 11 H.B.)	<p>1-Revolução Industrial;</p> <p>2-Roma Antiga;</p> <p>3-O Apartheid na África do Sul</p>	<p>1-Relações entre o governo da “Nova República” e da Ditadura Militar;</p>

			<p>2-Formas de designação dos povos nativos pelos europeus;</p> <p>3-Relações entre África Ocidental e Brasil escravista;</p> <p>4-Diferenças entre a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana;</p> <p>5-Discussão sobre Patrimônio;</p> <p>6-Atuação da Operação Condor durante a Ditadura;</p> <p>7-Atuação da Justiça de Trabalho durante a Era Vargas;</p> <p>8-Igreja Católica e estratégias de conversão da população afro-brasileira;</p> <p>9-Política de Imigração no Estado Novo;</p> <p>10-Primeira República e Coronelismo;</p> <p>11-O papel do Brasil na economia mundial (início do século XX)</p>
2016B	18 (5 H.G. e 13 H.B.)	<p>1-Revolução Industrial;</p> <p>2-Roma Antiga e a Lei das Doze Tábuas;</p> <p>3-Guerra Fria;</p> <p>4-O ofício do historiador;</p> <p>5-Chegada dos europeus à América</p>	<p>1-Atuação dos movimentos sindicais durante o final da Ditadura Militar;</p> <p>2-Segundo Reinado e Iconografia;</p> <p>3-Educação Patrimonial;</p>

			<p>4-Alterações na legislação eleitoral do Brasil (final do século XIX);</p> <p>5-Propaganda musical na Era Vargas;</p> <p>6- Impactos da lei 10639/2003;</p> <p>7-Relação entre trabalhador e patrão na República Velha;</p> <p>8-Divergências no interior do movimento negro brasileiro ao longo do século XX;</p> <p>9-Sincretismo religioso no Brasil Colônia;</p> <p>10-Vinda da Família Real para o Brasil;</p> <p>11-Formação identitária brasileira e culinária;</p> <p>12-Período final do Segundo Reinado;</p> <p>13-Elites intelectuais e a defesa do embranquecimento da população (século XIX)</p>
2016C	14 (5 H.G. e 9 H.B.)	<p>1-Escravidão na Roma Antiga,</p> <p>2-Fascismo,</p> <p>3-Segunda Revolução Industrial,</p> <p>4-Guerra Fria,</p>	<p>1-Heranças Culturais da Escravidão;</p> <p>2-Movimento social e direito ao voto para as mulheres (década de 1930);</p>

		<p>5-Controlle britânico sobre a Palestina no período entre 1918 e 1939</p>	<p>3-Fundação de um espaço de convivência por negros (anos 1950);</p> <p>4-Os jongos como estratégias de resistência cultural dos escravos;</p> <p>5-Construção das memórias da atuação dos bandeirantes;</p> <p>6-Produção artística na Ditadura e enfrentamento à censura;</p> <p>7-Proclamação da República no Brasil;</p> <p>8- Festividades em torno da Independência do Brasil</p> <p>9-Diretas Já</p>
2017A	17 (8 H.G. e 9 H.B.)	<p>1-Império Mali (século XIV);</p> <p>2-Holocausto;</p> <p>3-Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão;</p> <p>4-Primeira Guerra do Golfo;</p> <p>5-New Deal;</p> <p>6-Avanços técnicos na Europa durante a Idade Média;</p> <p>7-Questão Palestina;</p> <p>8-Roma e Grécia Antiga</p>	<p>1-Direitos dos povos indígenas;</p> <p>2-Iconografia e cultura escravista no Brasil (meados do século XIX);</p> <p>3-Resistência Cultural escrava no Brasil;</p> <p>4-Propaganda política no Estado Novo;</p> <p>5-Lei de Terras de 1850;</p> <p>6-Movimento Queremista;</p> <p>7-Inconfidência Mineira;</p> <p>8-Posicionamento do clero frente ao golpe de 1964;</p>

			9-Produção artística de resistência durante a Ditadura Militar
2017B	15 (4 H.G. e 11 H.B.)	<p>1-Os direitos civis surgidos nas lutas contra o Absolutismo Monárquico;</p> <p>2-Processo de formação da identidade nacional na Europa (século XIX);</p> <p>3-Uso de talheres ao longo do tempo;</p> <p>4-Crise de 1929</p>	<p>1-Política patrimonial e Era Vargas;</p> <p>2-Declínio na atividade econômica da borracha (início do século XX);</p> <p>3-Condições de trabalho na industrialização brasileira;</p> <p>4-Mudanças na constituição identitária frente à discriminação racial ;</p> <p>5-Posicionamento do cacique xavante em relação ao sistema religioso externo (século XX);</p> <p>6-Abolição da Escravidão;</p> <p>7-Atuação do movimento negro no Brasil (século XX);</p> <p>8-Demarcação de terras indígenas;</p> <p>9-Relação entre governo e sindicatos durante a Era Vargas;</p> <p>10-Legislação trabalhista no Brasil no início do século XX;</p> <p>11-Festividades religiosas e heranças culturais africanas</p>

Como se pode depreender da tabela acima, o quantitativo dos itens de História aumentou consideravelmente a partir de 2009. É perceptível também constatar que os conteúdos trabalhados na esfera da Educação Básica (presentes nos livros didáticos e nas variadas propostas curriculares) também aparecem da edição de 2009 em diante.

Face à tamanha a quantidade de temáticas abordadas, vou me concentrar em apontar algumas tendências observadas nesta análise inicial, pois não é o objetivo deste trabalho fazer uma reflexão exaustivo de todos os itens produzidos nestas diferentes edições. Assevero que a análise meticulosa dos itens sobre os povos indígenas, sobre a Ditadura Militar e sobre a atuação dos povos africanos e afro-brasileiros ficará, respectivamente, para os capítulos quatro, cinco e seis.

No que se refere aos itens situados na chamada “História Geral”, é importante destacar a ênfase na quantidade de itens relacionados ao conteúdo da Revolução Industrial e suas transformações geradas nos âmagos da produção e do mundo do trabalho. A forte presença dessa temática pode estar, talvez, relacionada ao fato de ela se constituir em uma narrativa que ocupa uma posição hegemônica, usando a terminologia laclauiana, na reflexão sobre a demanda em torno de uma educação que deve ser orientada para a dimensão do trabalho como é preconizado pela LDB.

A variedade de temas cobrados é intensa, mas é necessário ressaltar que o recorte cronológico mais explorado é o da chamada História Contemporânea, em especial o período situado no século XX. A lógica da centralização dos conteúdos na Europa permanece, bem como o pouco espaço concedido para se abordar outros continentes como Ásia, África e América. Estes dois últimos são constantemente mobilizados em uma narrativa histórica que reafirma as políticas de dominação e colonização europeia, concedendo pouco espaço para o caráter de resistência nestas relações de poder. Persiste, portanto, uma visão de dominação unilateral europeia na maior parte dos itens que abordam de alguma forma outros lugares do mundo.

Em paralelo a tal movimento, destaco as diversas estratégias discursivas adotadas que mobilizam inúmeros itens relacionados ao conceito de Democracia. Em linhas gerais, considero que a ênfase de itens relacionados ao mundo do trabalho e à noção de democracia tentam, no âmbito do bloco de questões de Ciências Humanas, responder às demandas por uma educação voltada simultaneamente à formação das dimensões da cidadania e à preparação para a condição social de trabalhador.

A utilização de manifestações artísticas como estratégias de resistência e mobilização é também explorada em uma quantidade considerável de itens referentes à História Geral. Ao mesmo tempo, verifico a eclosão de assuntos do tempo presente marcando presença no ENEM como a Primavera Árabe, discussões em torno da permanência de práticas de tortura, a atuação de variados movimentos sociais pelo mundo e a importância dos veículos de comunicação para o fortalecimento de lutas democráticas. Por fim, saliento ainda a discussão de eixos temáticos agregando diferentes temporalidades, uma estratégia adotada em alguns itens do ENEM que julgo pertinente tecer algumas palavras a mais nos próximos capítulos, visto que, esta estratégia foi encontrada em alguns itens analisados no material empírico selecionado.

A chamada História Nacional, foco deste trabalho, adquire maior relevância no interior do exame. O aumento na quantidade de itens e a variedade de temas utilizados corroboram este processo de fortalecimento da História do Brasil no processo de hegemonização da “fina flor dos validados” no que se refere aos conteúdos históricos escolares.

Continuando o exercício de apontar tendências a partir da observação da Tabela 4, chamo a atenção para a maior quantidade de itens referentes ao século XX da História do Brasil, o que acaba configurando um predomínio de questões voltadas para o recorte cronológico do Período Republicano (1889-2017).

Destaco a presença recorrente de itens voltados à política trabalhista e de propaganda adotada durante a chamada Era Vargas, trazendo contornos de continuidade para aquilo que havia apontado nas reflexões referentes à primeira fase do ENEM no que se refere à primazia da figura pública de Vargas no espaço deste exame. Um dado curioso, que também não será aprofundado nesta tese, mas que merece ser mencionado, é o fato da dimensão autoritária, violenta e ditatorial do governo de Getúlio Vargas, em especial o chamado Estado Novo, continuar sendo negligenciada e silenciada. Julgo pertinente a produção de futuros estudos que investiguem mais detalhadamente as narrativas escolares do período Vargas e o porquê desta manutenção do mito de “Pai dos Pobres” no universo da disciplina escolar História. Aliás, a própria discussão em torno das memórias construídas e legitimadas, em diferentes contextos temporais, como nos períodos do Império ou da República em torno de indivíduos como D. Pedro II ou grupos como os bandeirantes são temáticas que atravessam os fluxos de cientificidade no exame aqui em análise.

A dimensão da cidadania também emerge intensamente nos itens voltados à História do Brasil, havendo notável presença de questões que abordam os eixos do direito ao voto, das constituições e das restrições à participação popular nos diferentes momentos históricos

vivenciados pelo país, mostrando o status de prestígio que o INEP reserva a estas discussões dentro da área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias.

Sem esgotar o tema que será trabalhado de forma mais profunda nos capítulos seguintes, constato a emergência de um quantitativo considerável dos itens relacionados aos chamados “passados sensíveis” da História Nacional. Por exemplo, considero acentuado o quantitativo de itens ligados às temáticas da escravidão, das heranças culturais, identitárias e sociais oriundas desta prática, do patrimônio cultural, das memórias produzidas e das questões étnico-raciais (nas diferentes temporalidades). Os assuntos relacionados ao processo abolicionista e à atuação dos movimentos negros também aparecem com frequência considerável nos itens analisados, incluindo reflexões de caráter mais historiográfico.

As narrativas sobre a Ditadura Militar são igualmente mobilizadas nesta nova fase do ENEM. A princípio, constato a gama de itens voltados às discussões das memórias produzidas e das dimensões da repressão, violência, censura, controle, propaganda e resistência. A análise do teor narrativo destes itens será o cerne das minhas considerações no capítulo cinco.

A dimensão da chamada História Indígena aparece em muitos itens a partir dos contatos, encontros e confrontos com os povos europeus. Além disso, a dimensão religiosa, seja na lógica das tentativas de imposições por parte da Igreja Católica (através do Tribunal do Santo Ofício ou da atuação dos jesuítas) seja no viés das trocas culturais e práticas sincréticas também aparecem quando pensamos nas narrativas voltadas aos povos indígenas e africanos produzidas no contexto discursivo do ENEM.

É neste sentido que reafirmo a escolha por esses três eixos temáticos, visto que, além de englobar as discussões teóricas desenvolvidas no início deste terceiro capítulo, são assuntos que apresentam uma quantidade importante de itens cobrados nas avaliações do ENEM. Iniciarei o próximo capítulo comentando sobre as estratégias metodológicas adotadas e construídas, sinalizando quais espaços dos itens foram analisados e como procedi à análise discursiva das narrativas selecionadas. Adianto que os conceitos de “práticas articulatórias”, “hegemonia”, “antagonismos” e “deslocamento” fornecerão potentes chaves de leitura para desenvolver as reflexões em torno das disputas mobilizadas nas narrativas voltadas ao conhecimento histórico escolar que se pretendem fixar como “verdadeiras” aos estudantes da Educação Básica.

Capítulo 4: Narrativas fixadas no ENEM sobre os povos indígenas do Brasil (1998-2017)

Nos capítulos anteriores, desenvolvi reflexões com o intuito de justificar do ponto de vista político-teórico minha escolha em investigar os itens de História produzidos no ENEM. Contemplado pelas discussões mobilizadas no último capítulo, justifiquei os eixos temáticos que serão alvos da minha pesquisa.

Começarei minha imersão no material empírico selecionado com a temática da atuação dos povos indígenas no Brasil. Tal escolha deve-se ao fato de ser o assunto com menos itens produzidos no espaço do ENEM dentro dos três eixos temáticos priorizados para a presente tese. Neste sentido, resolvi encadear a sequência destes três últimos capítulos adotando a ordem crescente no que se refere à quantidade de itens encontrados.

Desta forma, este quarto capítulo versa sobre a História dos Povos Indígenas, o quinto capítulo abordará a temática da Ditadura Militar e o sexto capítulo apreciará as discussões acerca as atuações dos povos africanos e afro-brasileiros nas narrativas referentes à chamada História Nacional. Isso, de modo algum, significa pressupor uma maior importância a um conteúdo em detrimento de outros, pois trata-se apenas de um critério adotado para organizar a exposição sobre o lugar de cada um destes temas nas configurações narrativas formuladas na política curricular enfatizada.

O presente capítulo foi estruturado em torno de quatro seções. Na primeira, tecerei algumas reflexões sobre a metodologia adotada no presente estudo, apresentando as contribuições do quadro teórico pós-fundacional para o desenvolvimento da análise aqui proposta bem como destacando o percurso eleito para analisar os itens de História.

Na segunda, abordo a discussão sobre as tendências atuais da produção historiográfica sobre a atuação / presença dos povos indígenas no Brasil. Adianto que não tenho a intenção de esgotar a reflexão sobre o assunto, mas sim pontuar algumas mudanças presentes neste campo. Logo, minha intenção não será a de fazer um levantamento bibliográfico exaustivo dessa temática, mas sim, apontar brevemente alguns deslocamentos que a produção historiográfica mais recente vem sinalizando sobre este eixo.

Na terceira, focalizo minhas reflexões sobre as narrativas históricas escolares hegemônicas no âmbito da Educação Básica bem como sobre os objetivos da implementação da Lei 11645/2008 para a Educação Básica que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas indígenas dentro do universo escolar.

Na seção quatro, analiso os itens do ENEM abarcando o período total de sua duração (1998-2017). Adianto que a princípio minha estratégia era investigar tais itens separando os

períodos de 1998 a 2008 e de 2009 a 2017 pelo fato de nestes períodos o ENEM possuir formatos, objetivos e matrizes de referências distintas. Assim sendo, o momento de compilação desses dados foi realizado de modo a contemplar essas diferentes fases.

Todavia, como encontrei aspectos de continuidades entre estes dois momentos, considerei mais potente trazê-los em conjunto de modo a evitar a repetição em meus argumentos nas seções de análise empírica. Isso, contudo, não significará que deixarei de fazer observações relacionadas a algumas mudanças nas narrativas produzidas que tenham sido encontradas entre esses diferentes momentos do exame aqui analisado. Todos estes procedimentos serão realizados nos três últimos capítulos do presente estudo.

4.1- Estratégias Metodológicas para a Análise Empírica

Em termos de procedimentos metodológicos para análise dos itens, destaco que esta investigação foi desenvolvida mediante uma análise discursiva dos itens a partir da postura epistêmica a qual se filia este trabalho, a teorização pós-fundacional do discurso. Como este referencial não se encontra preso a uma estratégia metodológica específica⁶², delineei alguns caminhos que me auxiliassem no tratamento empírico. O primeiro passo adotado foi inventariar as questões de História do Brasil do ENEM de modo a compilar todos os itens referentes às temáticas selecionadas e agrupá-las em dois blocos: o bloco 1, referente aos itens encontrados nas edições entre 1998 e 2008 e o bloco 2, marcado pelos itens produzidos entre as edições de 2009 e 2017.

O passo posterior foi analisar os discursos produzidos em cada item. Como destaquei anteriormente considero o ENEM como um espaço curricular que opera com sentidos de “verdades históricas” e “não-verdades históricas” sob o formato de um exame de múltipla escolha. Assim sendo, a análise discursiva se deu, inicialmente, separando as respostas consideradas corretas (nomeadas pelo INEP de gabarito) daquelas consideradas incorretas (denominadas de distratores), levando em consideração, principalmente, as afirmativas presentes em cada gabarito.

A proposta era analisar quais narrativas relacionadas aos povos indígenas e africanos bem como à Ditadura Militar estavam sendo mobilizadas no domínio do verdadeiro e simultaneamente o que era considerado de incorreto / equivocado sobre essas temáticas a partir

⁶² Howarth (2000) destaca que esta teorização não opera com métodos e procedimentos puros de investigação de ciência social. Ao mesmo tempo, isso não significa afirmar que ela é favorável a um “anarquismo metodológico”, posto que sugere que, em cada caso de pesquisa concreta, os pesquisadores devem articular seus conceitos para se adequar aos problemas particulares aos quais estão abordando.

da observação e da comparação entre as narrativas fixadas como corretas (gabarito) e erradas (distratores).

Entretanto, em muitas alternativas, o gabarito encontrava-se diretamente relacionado às informações presentes no texto-base (que é o momento inicial da questão, podendo ser um texto escrito, uma imagem, um gráfico ou qualquer outro elemento discursivo). Por este motivo, considerei que minha análise ficaria empobrecida se me dedicasse apenas ao que aparecia nas opções, não levando em considerações as informações presentes anteriormente no espaço discursivo do texto-base.

Em virtude desse amálgama entre estas diferentes partes que constituem um item no que se refere aos jogos discursivos de produção de “verdades históricas” e de legitimação de determinadas memórias e narrativas, considerei pertinente avaliá-los mediante uma ficha de análise contendo perguntas direcionadas a cada um dos itens situados dentro dos eixos temáticos escolhidos. Por conseguinte, como estratégia metodológica de análise, produzi a seguinte ficha:

Ano da Prova-
Tema Geral da Questão-
Recorte Temporal do Item-
Qual é o enunciado da questão? O que pretende que o candidato reflita?
Qual é o gabarito? Qual é a ideia por ele transmitida?-
Quais elementos do conhecimento histórico escolar o candidato deve dominar para acertar essa questão?
Qual é a função do texto-base? Como ele se relaciona com o gabarito? Qual é a visão historiográfica adotada? Se for fonte primária, como é trabalhada?
Quais são os conceitos históricos centrais dessa questão?

A questão se relaciona com a demanda por cidadania? Como?
Com quais memórias (hegemônicas na sociedade) relacionadas ao assunto o item procura dialogar?
O item dialoga com alguma concepção de revisão / atualização historiográfica? Qual?
O presente item apresenta aproximação ou distanciamento com as concepções referendadas na História Escolar? Quais?
O item promove articulações entre as dimensões temporais do passado e do presente? Quais?
Como esta questão se apresenta frente a outros itens que abordam a mesma temática (em anos anteriores)?
Quais são os apagamentos / silenciamentos no Item?
Qual é a concepção hegemônica sobre este tema no exame? O item dialoga com esta concepção ou traz rupturas? Quais?

Levando em conta a complexidade de informações presentes em um só item, considero que a ficha de análise acima me possibilita investigar de forma mais apurada sobre os sentidos hegemônicos nas narrativas de História, uma vez que contempla uma quantidade considerável de questões, o que, em meu entendimento, torna a análise mais aprofundada do que se me restringisse a avaliar os discursos produzidos nos espaços do gabarito e dos distratores como era minha proposta inicial.

Isso não significa que descartei realizar uma análise comparativa entre os gabaritos e distratores dos itens que apresentam as mesmas temáticas. Apenas reforço que a análise caminhará para além deste exercício, uma vez que proponho averiguar os sentidos de “verdade

histórica” fixados bem como identificar permanências / rupturas dentro daquilo que se define como verdade para um mesmo conteúdo histórico escolar ao longo do tempo.

Do mesmo modo, assumo que a análise ficaria demasiadamente longa se avaliasse resposta por resposta produzida em cada ficha. Foi nesta direção que precisei encontrar ferramentas teóricas, dentro do quadro pós-fundacional, que me permitissem fazer fechamentos e suturas (provisórias) para minhas indagações acadêmicas.

Selecionei a categoria de análise laclauiana "articulação" ou "práticas articulatórias" para me auxiliar metodologicamente no processo de análise dos dados empíricos. Como destacado anteriormente, o diálogo com o quadro teórico aqui adotado permite-me ressaltar o caráter relacional e diferencial em todo processo de estabilização de sentidos. Relacional, pois as relações exercem um papel constitutivo no jogo político da definição; diferencial na medida em que a sistematicidade do discurso pressupõe um corte antagônico que estabelece, ainda que provisoriamente, o que está dentro de cada sistema discursivo e quais discursos ocupam a posição de exterior constitutivo.

No entendimento do autor, “nenhum conteúdo particular traz inscrito em sua especificidade ôntica seu significado numa formação discursiva. Tudo depende das articulações diferenciais e de equivalência em que ele está situado” (LACLAU, 2013, p. 141). Neste viés, a noção de prática articulatória simboliza a articulação estabelecida entre elementos que, a partir de um “ponto nodal”, imbricam-se entre si, tornando-se momentos em relação a uma determinada articulação estabelecida e fixando parcialmente determinados sentidos hegemônicos.

Dito de outra forma, considero que nos distintos processos de constituição do social, ocorre um movimento de fixação parcial dos sentidos possíveis. Em decorrência disso, alguns significantes do discurso ocupam posições privilegiadas no jogo político de totalização discursiva da cadeia de significação, sendo denominados de pontos nodais. Estes, por sua vez, propiciam o estabelecimento de relações de equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória. Segundo Lopes (2011), a ausência de pontos nodais significaria a ausência de processos articulatórios, prevalecendo apenas a lógica da diferença (LOPES, 2011).

A mobilização das práticas articulatórias nos processos de significação é um processo que se encontra imbricado aos jogos políticos de estabilização de sentidos hegemônicos e antagônicos nos diferentes espaços discursivos. Levando em conta o espaço aqui privilegiado, considero, portanto, a categoria “práticas articulatórias” potente para minha análise, uma vez

que procurei analisar as respostas produzidas na ficha elaborada em diálogo com os discursos presentes nos espaços do texto-base, do gabarito e dos distratores.

Portanto, meu interesse em mobilizar a categoria "práticas articulatórias" consiste em investigar quais narrativas históricas se entrecruzam e se hibridizam na definição de passados nacionais validados. Meu objetivo, destarte, é analisar os fluxos de sentido que emergem hegemonicamente na definição das narrativas selecionadas, procurando captar as marcas discursivas predominantes para aquilo que é apontado como "verdadeiro" e para aquilo que é definido como "não-verdadeiro" no jogo político do currículo de História.

Nesse movimento foi possível identificar determinadas estratégias discursivas para desenvolver a análise empírica dos itens relacionados às temáticas escolhidas, levando em consideração as repostas produzidas nas fichas de análise dos itens. Tais estratégias discursivas foram organizadas em dois grupos: o primeiro grupo engloba às práticas articulatórias diretamente relacionadas às disputas pela hegemonização de matrizes historiográficas e o segundo grupo envolve as disputas em torno da fixação da verdade ou de regimes de verdade.

De modo mais detalhado, explico que nesse primeiro grupo, concentrarei a análise refletindo os seguintes pontos: (i) formas de visitar o passado: "sob os signos do mesmo, do outro ou do análogo" (Ricoeur, 2010) na produção de narrativas ; (ii) a questão da agência que pode ser articulada tanto à presença nas narrativas produzidas de sujeitos e/ou grupos que ,em função da matriz historiográfica privilegiada, são mais ou menos silenciados / subalternizados quanto à ideia da identidade narrativa (Ricoeur 2010) que permite focalizar a reflexão na figura do narrador procurando responder as seguintes indagações: Quem narra a história nacional? Quem brasileiroiza quem?; (iii) a articulação entre memória, história e esquecimento; (iv) o recorte cronológico enfatizado nas narrativas produzidas.

Do segundo grupo, proponho analisar as temáticas a partir de três eixos: (i) a função discursiva dos distratores; (ii) as formas de articulação e /ou de hibridização entre os fluxos de cientificidade e os fluxos de saberes hegemonizados nos/ pelos movimentos sociais que interpelam o currículo escolar; (iii) as formas de lidar com os estereótipos historicamente produzidos.

Adianto que não trabalharei com todas essas dimensões em cada um dos três últimos capítulos. O movimento metodológico aqui privilegiado foi selecionar dentro dos eixos de cada um dos grupos os discursos que mais se hegemonizam para cada um dos temas selecionados. Nesse sentido, a discussão em torno da identidade narrativa, por exemplo, pode aparecer nas

reflexões sobre os povos indígenas e não ser vista no capítulo dos temas voltados à Ditadura Militar.

Do mesmo modo, algumas narrativas hegemônicas mobilizaram mais de um eixo simultaneamente. Para organizar minha escrita, em algumas análises desenvolverei tópicos englobando diferentes eixos⁶³.

Por último, destaco que em alguns capítulos a quantidade de estratégias discursivas encontradas será maior que em outros. Justifico isso argumentando que determinados temas apresentaram continuidades em suas narrativas fazendo com que houvesse pouca variedade nos discursos mobilizados.

Em suma, considero que o referencial teórico aqui adotado me fornecerá possibilidades metodológicas de avaliar as articulações discursivas produzidas na fixação e na mobilização de sentidos hegemônicos e antagônicos para cada temática selecionada. Lembro que esta seleção foi feita em articulação com a hipótese de que estes temas dialogam com as discussões sobre conteúdos sensíveis ao currículo de História e que, por este motivo, são temáticas que apresentam potenciais para produzir narrativas deslocadoras daquelas versões tradicionais disciplinares. Portanto, considero temáticas férteis para a produção de novos regimes de verdade no jogo político da seleção curricular presente na constituição das narrativas históricas.

É neste caminho que destaco que minha investigação consistirá em apresentar os discursos majoritariamente mobilizados para cada temática selecionada, procurando avaliar as memórias que constantemente são legitimadas e fixadas, as memórias que se negligenciam e marginalizam e as narrativas que são validadas porque operam no domínio do verdadeiro. Na quarta subseção apresento a análise empírica, deixando entrever como minhas reflexões foram estruturadas em diálogo com as estratégias discursivas elencadas.

4.2- Tendências historiográficas recentes no estudo do tema dos povos indígenas

Predominantes em nossa historiografia e continuamente alimentadas pela mídia e pelas narrativas históricas em escolas, colégios e universidades, essas ideias foram facilmente incorporadas no imaginário da população brasileira, com imensos prejuízos para todos, mas principalmente para os índios. Duplamente violentados, como afirmou Carneiro da Cunha (1992), pois além de terem enfrentado as trágicas consequências dos processos históricos vivenciados, sofreram e ainda sofrem os efeitos da história disciplina, na qual figuram em papéis secundários e depreciativos, entre as posições de vítimas passivas, bons selvagens ou bárbaros sanguinários. Historicídio, nas palavras de Hill (1996), que contribuiu para reforçar em nossa sociedade ideias preconceituosas e estereotipadas sobre eles (ALMEIDA, 2017, p.4)

⁶³ Um exemplo disso é o eixo do recorte cronológico das narrativas, uma vez que é uma dimensão que abarca todas as estratégias discursivas presentes neste trabalho.

Defendo a importância de resgatar a discussão historiográfica sobre a temática indígena no Brasil, uma vez que os conteúdos escolares, um dos focos deste estudo, apresentam relações com o conhecimento produzido no ambiente da universidade. Não quero com isso fazer apologia a concepções que colocam estes diferentes tipos de conhecimento em uma espécie de balança para medir qual é o mais importante ou o mais legítimo. Destaco apenas o caráter diferencial entre eles bem como defendo a pertinência da articulação entre os mesmos.

É interessante visualizar as tradições e as inovações historiográficas que permeiam esta temática até para nos dar uma relativa dimensão referente aos processos de transposição atravessados para produzir as narrativas escolares, embora este não seja o cerne da nossa investigação.

De todo jeito, destaco do trecho acima o conceito de “historicídio” para analisar a produção da historiografia acadêmica e escolar referente aos povos indígenas. Segundo Tempesta (2009, p. 283), este termo significa a “prática de remoção dos povos da história” de modo a obscurecer determinados processos históricos. Citando Hill, a autora sinaliza que esta prática gerou a eliminação na esfera do conhecimento histórico da produção de narrativas de diferentes povos.

Este conceito se remete ao de “invisibilização”, cunhado por Barão e Fraga (2010, p. 144-145), para se referir à ideia de que a existência indígena, no espaço das instituições escolares, ficou “restrita ao passado do Brasil nos princípios da ocupação humana”, sofrendo ao longo do tempo um processo de extermínio e de extinção. E os agrupamentos sobreviventes eram tratados “como exemplos de um passado atrasado, como elementos exóticos dos tempos primitivos”, encontrando-se distantes do restante da sociedade brasileira.

Quando se focaliza nas narrativas indígenas históricas uma variedade de imagens aparecem em cena. Em todas elas, hegemônica-se uma concepção que tende a colocar os indígenas em uma posição subalterna e estereotipada. É possível afirmar que a estratégia do historicídio tende a fixar determinados grupos e povos no lado exterior e antagônico da fronteira daquilo que significa uma “História Nacional validada”, tendo suas histórias silenciadas e até mesmo marginalizadas na sociedade brasileira.

No âmbito da historiografia, as ideias referentes aos povos indígenas produziram durante muito tempo concepções estáticas, que davam pouco conta das dinamicidades pelas quais passaram e passam estes povos. Segundo Bicalho (2010, p. 36), durante muito tempo na historiografia brasileira, o índio figurou como sujeito fragilizado e “fadado a deixar de ser índio para tornar-se civilizado, um brasileiro como todos os outros”. John Monteiro (2001, p.4), por

sua vez, destaca a forte presença de imagens cristalizadas direcionadas aos povos indígenas, “seja como habitantes de um passado longínquo ou de uma floresta distante”, limitando assim o olhar produzido sobre estes povos.

Outros autores como por exemplo, João Pacheco, Manuela Carneiro, Viveiro de Castro apresentam estudos bastante relevantes na área da historiografia indígena, trazendo principalmente novas abordagens com o intuito de problematizar as concepções até hoje enraizadas. Como o presente estudo não está especificamente voltado para a produção historiográfica referente aos povos indígenas, apoio-me nas as ideias de Almeida (2017) por considerar uma produção atualizada no que diz respeito às abordagens historiográficas predominantes no Brasil sobre os povos indígenas e às mudanças ocorridas neste campo ao longo das últimas três décadas.

A autora assevera que os povos indígenas nunca deixaram de aparecer nos capítulos da História do Brasil, uma vez que se encontravam posicionados enquanto “força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos” (ALMEIDA, 2017, p. 2-3). Por conseguinte, eram recorrentes a produção de configurações narrativas que concediam pouca importância às atuações indígenas e que acabavam produzindo apagamentos de suas identidades étnicas em detrimento da valorização do europeu, pois segundo Almeida:

As narrativas de conquista e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles. Nos anos 1960 e 1970, uma historiografia de base marxista, propulsora da chamada história dos vencidos, criticava essas abordagens com denúncias sobre as atrocidades cometidas contra os índios. Desconstruíam o caráter heroico dos nossos colonizadores, porém mantinham a perspectiva anterior de supervalorização de seu desempenho, na medida em que consideravam os índios como vítimas incapazes de agir diante da violência de um sistema no qual não tinham outra alternativa a não ser a fuga, a morte pela rebeldia ou a submissão aos dominadores. A mensagem subjacente em narrativas como essas, nas quais um grupo, na condição de herói ou de vilão, vencia, dominava e anulava o outro enquanto agente social, parece bem clara na afirmação da superioridade de uns sobre os outros (ALMEIDA, 2017, p. 3-4).

Apresentando inúmeras vertentes temáticas atuais referentes às produções acadêmicas dedicadas ao estudo da História Indígena, a autora argumenta que as novas pesquisas colocam a figura dos povos indígenas em outras abordagens. Em linhas gerais, Almeida sublinha que as novas interpretações históricas contribuem na desconstrução de preconceitos e estereótipos, pois colocam os índios como protagonistas.

Enfatiza-se, por exemplo, as ações e as escolhas indígenas nesses estudos, destacando que limitaram e possibilitaram a ocorrência de diferentes processos de conquista e colonização das variadas regiões pertencentes ao território brasileiro (ALMEIDA, 2017, p. 2-3). Na

percepção da autora, conseqüentemente, os novos estudos da área comprovam que, mesmo havendo violência contra os índios bem como persistindo condições díspares de negociação entre eles e os europeus, suas atuações impuseram uma série de limites aos colonizadores. A principal mudança ocorre na presença de narrativas que:

Sob essa perspectiva, ao invés de heróis portugueses derrotando índios selvagens com o apoio de índios fiéis e submissos que teriam se convertido completamente aos valores socioculturais portugueses, deparamos com grupos étnicos e sociais distintos que lutavam e negociavam, cada qual procurando fazer valer seus interesses. Os índios, por sua vez, deixam de ser vistos como tolos e manipulados, pois suas ações passam a ser entendidas como fruto de escolhas próprias condizentes com as lógicas de suas sociedades e com as possibilidades disponíveis. Escolhas limitadas, sem dúvida, pois as relações eram assimétricas e ocorriam em meio a um cenário caótico de extrema violência (ALMEIDA, 2017, p. 7).

Considerando a importância de incorporar as ideias de pacto, negociação e cultura política no que se refere à agência destes povos, a autora finaliza o artigo pontuando que estas novas abordagens historiográficas, ao restituir a condição de sujeitos, são necessárias para “desconstruir ideias preconceituosas e racistas ainda muito presentes em nossas sociedades”. Além disso, argumenta que estas “novas narrativas têm o efeito de fortalecer sua autoestima, na medida em que se veem representados como agentes de suas próprias histórias” (ALMEIDA, 2017, p. 18). Trata-se de uma renovação historiográfica que promove uma reparação a um conjunto heterogêneo de povos, vítimas até hoje de discursos inculcadores de silenciamentos, encobrimentos e, principalmente, desfignações (BERGAMASCHI, 2010, p.155)

4.3- Discussões acerca da história indígena no espaço do conhecimento escolar e os impactos da Lei 11645/2008

Sou o filho esquecido do mundo
Minha cor é vermelha de dor
O meu canto é bravo e forte
Mas é hino de paz e amor

Sou guerreiro imortal derradeiro
Deste chão o senhor verdadeiro
Semente eu sou a primeira
Da pura alma brasileira!

Jamais se curvar, lutar e aprender
Escuta menino, Raoni ensinou
Liberdade é o nosso destino
Memória sagrada, razão de viver

Andar onde ninguém andou
Chegar aonde ninguém chegou
Lembrar a coragem e o amor dos irmãos
E outros heróis guardiões
Aventuras de fé e paixão

O sonho de integrar uma nação

Kararaô, Kararaô, o índio luta pela sua terra
Da Imperatriz vem o seu grito de guerra! (Samba-Enredo Imperatriz
Leopoldinense, 2017)

O fragmento acima, extraído do samba-enredo de 2017 do Grêmio Recreativo Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense, traz alguns trechos que sintetizam a discussão atual em que se encontra a temática indígena no espaço escolar. Apesar destas narrativas geralmente possuírem uma dimensão muito ligada às versões tradicionais da História, considero o samba acima como um híbrido que se articula com as discussões referentes aos povos indígenas.

De um lado, permanecem recorrentes as narrativas tradicionais de sofrimento e dor, de idealização e exaltação, de essencialismos marcantes (“semente da pura alma brasileira”) e da não-presença no interior da sociedade brasileira. Por outro lado, vejo com o impulso da lei 11645/2008 e das transformações historiográficas, a gestação e o aparecimento de narrativas embrionárias que defendem as dimensões da resistência, da luta por direitos e afirmação e pelo combate aos mais variados estereótipos.

É no diálogo entre estas duas tendências, e não na dicotomia, que pretendo seguir nesta discussão que levanto agora. Concebendo o currículo de História como um espaço marcado pela disputa de narrativas, por que não o estudar de forma a romper os dualismos essencialistas que não contribuem para deslocar as fronteiras do conhecimento escolar? É nesta concepção ricoeuriana das configurações narrativas como amálgamas de sedimentações e inovações que convido os leitores a avaliarem algumas tendências indicadas nos estudos referentes aos povos indígenas na esfera do conhecimento histórico escolar.

A maior parte da bibliografia consultada salienta a percepção das manutenções das narrativas sobre os povos indígenas convergentes, em termos mais amplos, com a produção historiográfica predominante até as décadas de 1970 e 1980. Estudos como os de Bittencourt (2013) compreendem, por exemplo, que os povos indígenas são temas que integram uma determinada tradição no Currículo de História, visto que compõem um conjunto fragmentado de conteúdos que são lecionados no contexto da Educação Básica. Geralmente, sendo uma temática inserida, na maioria das ocasiões, nas aulas / capítulos de História do Brasil ou História da América dentro do recorte cronológico da chamada Idade Moderna.

Essa autora enfatiza que os textos escolares atuaram no sentido de reforçar narrativas que colocavam o indígena em uma posição de “atraso civilizatório” (BITTENCOURT, 2013, p. 108). Alternando entre concepções como “primitivos”, “mestiços” e “vítimas da exploração capitalista”, Bittencourt destaca que os “povos indígenas se inserem em tópicos da fase

denominada Colonização, sendo que, nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena” (BITTENCOURT, 2013, p. 101).

Por fim, destaca que estes povos entram em processo de esquecimento no espaço dos livros didáticos após a apresentação de assuntos como a expulsão dos jesuítas e a atuação dos bandeirantes, havendo um silenciamento sobre eles ao longo dos capítulos referentes aos períodos do Império e da República.

Coelho e Bichara (2017) seguem no mesmo sentido constatando que a representação sobre os povos indígenas inviabiliza seu protagonismo e sua agência no curso dos acontecimentos históricos. Os autores acrescentam que a dimensão das mudanças por que estes povos passam é basicamente ignorada nas narrativas didáticas, retratando-os “não apenas como isento de história, mas também como um sujeito passivo” (COELHO, BICHARA, 2017, p. 80).

Na percepção dos autores:

Enfim, as produções sobre História Indígena desconstroem as formulações que desenham a figura do Índio ingênuo e passivo diante do Outro, que não se reinventa e não vivencia mudanças. A questão que emerge, então, diz respeito ao descompasso da literatura didática frente ao que vem produzindo a historiografia especializada (COELHO, BICHARA, 2017, p. 86)

Autores como Silva (2013) e Fernandes (2012) defendem, em consonância com as discussões presentes nos demais autores citados, a associação frequente que se faz nas narrativas didáticas entre os povos indígenas e o eixo temporal do passado assim como o fato de não serem narrados na posição de atores sociais, mas sim como vítimas da cultura e da invasão europeia.

Domingues (2016) aborda a discussão sobre as presenças e ausências dos povos indígenas em uma coleção didática de História em diálogo com o quadro teórico pós-fundacional, defendendo que a “ausência da história indígena nos currículos escolares ou sua apresentação de forma secundária, como evidência das disputas políticas que essas escolhas representam” (DOMINGUES, 2016, p.12). Considerando as narrativas presentes nos livros didáticos de História como decorrentes de processos seletivos que expressam consensos e esquecimentos, Domingues concorda com os autores citados anteriormente destacando que:

De forma geral, as narrativas configuradas na coleção didática analisada, indicaram uma tendência de estabilização de práticas articulatórias hegemônicas, na qual a história indígena fixada encontra-se subalternizada no âmbito da História do Brasil fixada nos currículos escolares. Reproduzem, portanto, uma tradição na qual uma perspectiva eurocêntrica é hegemônica, tanto do ponto de vista da seleção daquilo que deve ser ensinado, quanto da ordenação cronológica de base linear (DOMINGUES, 2016, p. 110).

A manutenção das narrativas sedimentadas perdura segundo apontamento da bibliografia consultada. Uma das formas de enfrentar esta questão é analisando a lei 11645/2008 e dimensionar quais são os seus objetivos ao longo do tempo. Antecipo que não me situo entre os defensores de que a simples aprovação de uma legislação carrega consigo transformações a curto prazo, contudo é interessante situarmos o debate referente a ela, visto que implica na possibilidade da formação de novos deslocamentos e hegemonias no interior das cadeias de equivalência fixadoras de sentidos que envolvem o lugar atribuído aos povos indígenas nas narrativas nacionais.

Bittencourt (2013) assume que tal lei estabelece expectativas que visam romper com a manutenção da tradição escolar predominante acerca destes povos, propondo diferenciadas perspectivas e abordagens no trato desta temática. Silva (2012), por sua vez, defende que a inclusão da temática indígena no texto da lei 11.645/2008⁶⁴ resultou da atuação e do engajamento político dos movimentos indígenas e indigenistas. Em seu ponto de vista, representa um movimento importante na esfera da discussão das problemáticas envolvendo as relações étnico-raciais, pois possibilita alterações nas concepções “europeizantes” da disciplina escolar História e fomenta a “representação de grupos que, historicamente, foram ou marginalizados ou vítimas de estereótipos” (SILVA, 2012, p. 153).

Sousa (2017) também entende que a obrigatoriedade desta lei representa traços de políticas de reparação e de reconhecimento à correção de desigualdades raciais e sociais existente no Brasil, uma vez que a abordagem concedida aos povos indígenas em materiais como os livros didáticos tem sido, por vezes, inapropriada.

Bergamaschi (2010), por sua vez, elabora duas questões para refletir sobre a referida lei: Por que uma lei para obrigar o estudo desses outros, os povos indígenas? Até que ponto e em que medida os povos indígenas são outros em relação a nós? (BERGAMASCHI, 2010, p. 151-152). Para respondê-las, parte de alguns pressupostos. O primeiro é que entende que prevalece no Brasil uma desconsideração em relação à presença dos povos indígenas e, em geral, sua existência é admitida apenas nos espaços da Amazônia ou do Xingu.

O segundo é que observa um sistemático processo de encobrimento e de silenciamento nas narrativas históricas sobre os povos indígenas. Em outra pesquisa por ela realizada, destaca

⁶⁴ A lei 11645/2008 estabelece que o conteúdo programático a ser ministrado no âmbito da Educação Básica incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, tais como “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (SOUSA, 2017, p. 10).

que nos materiais didáticos que circulam no espaço escolar existem certas imagens preponderantes como, por exemplo:

a) índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada; b) índio exótico, bárbaro, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente; c) índio romântico, vinculada à ideia do bom selvagem, apresentado, sempre no passado, como uma figura ambígua, de herói e perdedor; d) índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional e, por fim, e) índio histórico, concepção mais recente que enfatiza a historicidade, a dinâmica cultural das sociedades indígenas (BERGAMASCHI, 2010, p. 156)

Com exceção da última imagem, verifica-se a manutenção das imagens que se perpetuam ao longo do tempo. Pensando em seu contexto de atuação, no caso o estado do Rio Grande do Sul, argumenta ainda sobre a baixa quantidade de momentos em que os povos indígenas figuram no currículo escolar como nas comemorações relacionadas ao dia 19 de Abril (“Dia do Índio”), nas aulas relacionadas ao período colonial e, mais particularmente, nas temáticas das reduções jesuíticas e nas narrativas que os colocam como povos do passado.

Bonin (2010) concorda com a afirmação acima, considerando que estes povos indígenas figuram como temática vinculada às datas comemorativas. E isso significa um grande problema, pois segundo a autora, “o discurso comemorativo opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas” (BONIN, 2010, p.78).

Isso significa que tais povos acabam sendo mais associados a aspectos folclóricos brasileiros e menos como conteúdos escolares mobilizadores de fluxos de cientificidade e de sentidos de verdade. Trata-se de uma operação discursiva que coloca os povos indígenas como dissociados daquilo que se considera conhecimento escolar legítimo, ocupando uma posição de relativo destaque apenas em determinadas datas e eventos escolares e, ainda assim, aparecendo em diálogos com visões deturpadoras e violentas. Segundo Bonin:

O índio, objeto de conhecimento e de celebração no “Dia do Índio” é, quase sempre, uma figura genérica, estereotipada, exótica, representada pela alegria, ingenuidade, liberdade. Um dos efeitos de tais representações é a produção de um lugar para eles sempre no passado. Além disso, se produz uma rede de saberes que, limitando-se a uns poucos significados compulsivamente repetidos, empobrece os estilos de vida indígenas, conferindo-lhes certos atributos, posicionando-os num conjunto de práticas consideradas estranhas ou exóticas. E porque são vistos como sujeitos genéricos, amalgamados à natureza, causa-nos grande estranhamento a presença de indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que eles estão submetidos na atualidade brasileira (BONIN, 2010, p.78-79).

As reflexões desenvolvidas nas duas últimas seções reforçam o entendimento de que as narrativas produzidas sobre os povos indígenas em materiais como os livros didáticos

reproduzem visões que homogenizam e marginalizam estes povos e, simultaneamente, não atentam para as dinâmicas históricas de atuação no tempo. O desafio agora é avaliar como esta discussão aparece no universo empírico dos itens de História do ENEM.

4.4- Narrativas sobre os Povos Indígenas no ENEM entre as edições de 1998 e 2017

Durante as primeiras onze edições do exame, encontrei nove itens que versavam diretamente sobre a História dos Povos Indígenas. O quadro abaixo auxilia a compreender alguns pontos que pretendo destacar nos próximos parágrafos.

Quadro 1- Itens de História dos Povos Indígenas no ENEM (1998-2008)

Edição	Tema	Recorte Cronológico Mobilizado
2000	As lutas dos povos indígenas pela demarcação das terras e as dificuldades para ter esta demanda atendida bem como a violência sofrida por estes povos.	Final do Século XX
2001	Discussões de pontos de vista antagônicos sobre a relação dos povos indígenas com a sociedade brasileira.	Final do Século XX
2002	Hábitos Alimentares Comuns dos povos europeus e indígenas.	Período entre os séculos XVI e XIX
2002	Relativismo Cultural e problematização da ideia de classificar os povos indígenas como “bárbaros”.	Século XVI
2003	Relativização das ideias de “barbárie” e “civilização”, desconstrução da ideia dos povos indígenas como “canibais” e problematização dos costumes europeus da época.	Séculos XVI e XIX
2003	Valorização /apropriação do patrimônio cultural indígena por parte dos europeus	Século XVI
2006	Visão negativa dos europeus sobre os indígenas e desvalorização do patrimônio cultural destes	Século XIX

2008	Mitologia de alguns povos indígenas e a noção de diversidade cultural	Séculos XX / XXI
2008	Diferenças entre povos indígenas das Américas Inglesa e Portuguesa no que se refere à prática da catequização e semelhanças com relação aos sofrimentos oriundos destes processos	Séculos XVI, XVII e XVIII

O primeiro ponto que merece destaque é a ausência de itens referentes a este assunto nas edições de 1998, 1999, 2004, 2005 e 2007, ou seja, em quase da metade das edições desta primeira fase não se abordou em termos históricos a temática indígena. Trata-se de um processo de esquecimento sistemático se levarmos em conta o fato desta temática aparecer constantemente em materiais didáticos desta disciplina como fora apontada pelos autores consultados nas seções anteriores.

Considerando-se os temas presentes neste conjunto de nove questões, percebe-se o predomínio de itens que versam sobre as relações entre os povos indígenas e os povos europeus durante o período colonial que, em termos de História do Brasil, abarca os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX.

No segundo momento do ENEM (2009-2017), foram encontrados 15 itens voltados à temática da História Indígena que podem ser apresentados da seguinte forma:

Quadro 2- Itens de História dos Povos Indígenas no ENEM (2009-2017)

Edição	Tema	Recorte Cronológico Mobilizado
2009	As formas como os povos yanomamis significam a importância das florestas e da natureza para o funcionamento de suas sociedades	Não informa.
2009	Temática sobre povos indígenas do Xingu comparando com uma cidade-estado grega e trazendo aspectos de semelhanças.	Período de 750-338 a. C. para falar da Grécia Antiga e recorte cronológico de 1200-1600 d. C para se referir aos povos do Xingu.

2010A	Temática relacionada aos Povos Indígenas na Atualidade- Questão das Disputas pelo Acesso e Demarcação das Terras	Período Contemporâneo (século XXI)
2010A	Características dos povos tupi-guarani.	Não traz este dado ⁶⁵ .
2011A	Diferenças culturais entre povos indígenas e europeus	Século XVI
2011B	Visão dos europeus sobre como deveriam tratar os indígenas	Século XVIII
2012A	Política indigenista pombalina e a criação de aldeamentos	Século XVIII
2013A	Carta de Pero Vaz de Caminha e o projeto da colonização de catequizar os indígenas	Século XVI
2014A	Relações entre os povos indígenas e os jesuítas	Séculos XVI- XVIII
2015A	Relato de cronista português sobre ausência das letras L, F e R entre os povos nativos e desconhecimento dos hábitos e costumes indígenas	Século XVI
2016A	Comparação de textos ressaltando o olhar etnocêntrico dos europeus para com os povos indígenas.	Séculos XVI e XVII
2016B	A Culinária Brasileira e a presença da tradição cultural indígena	Não tem uma datação. Parece falar de um tempo mais contemporâneo ⁶⁶ .
2017A	As demandas indígenas na atualidade pela aplicação do que está garantido na Constituição de 1988	Século XXI
2017B	Demarcação das Terras Indígenas e a atuação do STF (Supremo Tribunal Federal)	Primeira Década do Século XXI

⁶⁵ O livro “O Brasil antes dos brasileiros” (PROUS, 2005), que é a referência do texto-base, dá a entender que é no período histórico anterior ao processo que culminou na chegada dos portugueses ao território em 1500, porém também não está explícita esta informação no decorrer do item.

⁶⁶ O texto-base é um trecho do artigo intitulado “Cardápio Brasil” oriundo da Revista Nossa História, datado de março de 2006.

2017B	Indígenas e religiosidade católica	Século XX

O quadro acima evidencia a existência de itens sobre a atuação dos povos indígenas no Brasil em todos os anos, demonstrando, por conseguinte, que desde a aprovação da lei 11645/2008, a temática de alguma forma é contemplada no exame. O recorte cronológico majoritário está contido no período que compreende desde o século XVI até o século XVIII, apresentando pontes de contato com o que havia identificado na análise referente aos itens produzidos entre 1998 e 2008.

A investigação realizada através da análise possibilitou-me identificar algumas estratégias discursivas que tendem a ser mobilizadas de forma articulada, ora para reforçar ou reativar narrativas sobre os povos indígenas sedimentadas e hegemônicas na cultura escolar, ora para subvertê-las. As estratégias que se apresentam recorrentes são significadas em duas perspectivas: (i) a formulação de itens voltadas ao combate de estereótipos tradicionalmente atribuídos aos povos indígenas, tendência encontrada principalmente nos itens situados entre as edições de 1998 a 2008. Nessa situação, os distratores apresentam uma função estratégica, no sentido de totalizar de colocar na cadeia definidora do “errado” certos mitos e visões tradicionais estabelecidas sobre esses povos; (ii) a produção de itens que tendem a reafirmar narrativas historiográficas que colocam os indígenas em uma posição subalternizada em relação aos europeus no contexto do passado colonial. No caso, predominam discursos produzidos pelos europeus para definir e narrar esses povos. A seguir procuro evidenciar esses efeitos das combinações de estratégias discursivas mobilizadas no ENEM por meio da análise de alguns itens selecionados.

4.4.1- Narrativas sobre/ dos povos indígenas estabilizadas e reatualizadas no ENEM

Uma primeira observação a ser destacada é a forte presença da perspectiva eurocêntrica nas narrativas produzidas sobre os povos indígenas no ENEM. Mesmo reconhecendo a presença de narrativas que buscam deslocar e desestabilizar essa abordagem -como explorarei mais adiante na próxima subseção - o olhar eurocêntrico marca profundamente as narrativas históricas validadas nesse exame nacional. A análise dos sentidos de “verdade” fixados para esse passado sensível apontou a hegemonização de um entendimento singular desses povos resultante de operações discursivas por meio das quais os povos indígenas são narrados, de forma recorrente, na sua relação com o europeu e principalmente a partir do olhar europeu sobre

esses povos que os coloca na posição subalterna de dominados e violentados, com pouca capacidade de agência.

Com efeito, a maioria dos itens analisados aponta para a ênfase na presença do elemento europeu como mecanismo de legitimação dos discursos sobre os povos indígenas. Essa presença dos europeus nas narrativas referentes aos povos indígenas confirma o argumento defendido por Oliveira (2015):

As narrativas históricas e literárias sobre o Brasil têm início no século XVI, com a chegada dos portugueses e o surgimento das primeiras descrições da natureza e dos costumes indígenas. Elas se revelam nas crônicas, cartas de viagem, diários de navegação e tratados descritivos que dão a conhecer as plantas, os animais, o clima, a terra e as sociedades indígenas, constituindo guias de objetos e sentidos encontrados na América. Viajantes, exploradores e missionários do período colonial forneceram, por meio delas, as primeiras imagens das sociedades indígenas, criando um imaginário que em muitos aspectos perdura até nossos dias, tecendo os contornos identitários da nação brasileira e corroborando práticas sociais de exclusão e marginalização dos indígenas (OLIVEIRA, 2015, p. 62-63)

Segundo essa autora, o uso das narrativas coloniais em livros didáticos de História acabou contribuindo para difundir um olhar eurocêntrico, endossando uma perspectiva de história baseada no silêncio, na inferiorização e na negação das práticas indígenas; produzindo uma história que “acabou negando-lhes o direito de ter especificidades e particulares históricas e culturais reiterando uma série de conceitos globalizantes e essencialistas a respeito de suas identidades e diferenças” (OLIVEIRA, 2015, p. 65). As narrativas fixadas no item abaixo reafirmam a pertinência das reflexões desta autora:

Item 5- Edição 2013A

De ponta a ponta, é tudo praia-palma, muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares [...]. Porém o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. Carta de Pero Vaz de Caminha. In: MARQUES, A.; BERUTTI, F.; FARIA, R. História moderna através de textos. São Paulo: Contexto, 2001. A carta de Pero Vaz de Caminha permite entender o projeto colonizador para a nova terra.

Nesse trecho, o relato enfatiza o seguinte objetivo:

A Valorizar a catequese a ser realizada sobre os povos nativos.

B Descrever a cultura local para enaltecer a prosperidade portuguesa.

C Transmitir o conhecimento dos indígenas sobre o potencial econômico existente.

D Realçar a pobreza dos habitantes nativos para demarcar a superioridade europeia.

E Criticar o modo de vida dos povos autóctones para evidenciar a ausência de trabalho. (ENEM, 2013A)

A questão 5/2013 relaciona-se com a memória mais tradicional da dominação portuguesa (seja em termos econômicos, seja em termos religiosos) sobre os povos indígenas. Tal perspectiva interage com o que foi defendido por Coelho (2017) quando salienta que as narrativas didáticas voltadas ao tema do processo de colonização assumem a perspectiva europeia como princípios de sua estruturação. Em outros termos, o autor aponta que as narrativas escolares são herdeiras diretas de uma tradição narrativa (oriunda do século XIX) construtora de enredos que colocam a História Nacional como desdobramento da História Europeia.

No item em destaque, a resposta correta pontua que a carta de Caminha prioriza a tarefa a qual os europeus estavam imbuídos, que era a de valorizar a prática de catequização a ser realizada sobre os povos indígenas (letra A). Apagam-se memórias de resistência ao colocar em posição de destaque as narrativas indicativas do que os portugueses queriam ou fizeram para dominá-los de modo a atender seus interesses. Nesse sentido, o ENEM como política curricular legitimadora de verdades e memórias produz narrativas sobre os povos indígenas que simplificam em demasia relações de contornos tão complexos.

Entre as operações ou estratégias discursivas que ressaltam da análise, a permanência de matrizes historiográficas que operam com uma chave de leitura eurocêntrica ocupa, pois, um lugar de destaque. O exemplo abaixo permite ilustrar esse argumento:

Item 59 – Edição 2008

Na América inglesa, não houve nenhum processo sistemático de catequese e de conversão dos índios ao cristianismo, apesar de algumas iniciativas nesse sentido. Brancos e índios confrontaram-se muitas vezes e mantiveram-se separados. Na América portuguesa, a catequese dos índios começou com o próprio processo de colonização, e a mestiçagem teve dimensões significativas. Tanto na América inglesa quanto na portuguesa, as populações indígenas foram muito sacrificadas. Os índios não tinham defesas contra as doenças trazidas pelos brancos, foram derrotados pelas armas de fogo destes últimos e, muitas vezes, escravizados.

No processo de colonização das Américas, as populações indígenas da América portuguesa

A foram submetidas a um processo de doutrinação religiosa que não ocorreu com os indígenas da América inglesa.

B mantiveram sua cultura tão intacta quanto a dos indígenas da América inglesa.

C passaram pelo processo de mestiçagem, que ocorreu amplamente com os indígenas da América inglesa.

D diferenciaram-se dos indígenas da América inglesa por terem suas terras devolvidas.

E resistiram, como os indígenas da América inglesa, às doenças trazidas pelos brancos. (ENEM, 2008).

“Sacrificadas”, “não tinham defesas contra as doenças trazidas pelos brancos”, “foram derrotados”, “escravizados”... Com esta narrativa, o texto-base já deixa claro sua perspectiva

historiográfica e aponta os fluxos de cientificidade e de verdade que espera de um candidato do ENEM durante o ano de 2008. Embora destaque a dimensão do confronto na região da chamada América Inglesa, nenhuma palavra nesse sentido foi esboçada para a América Portuguesa. Essa formulação reforça uma visão vitimizadora e passiva dos povos indígenas na História das relações com os europeus, se aproximando das narrativas históricas escolares sedimentadas em materiais como os livros didáticos.

Percebe-se assim, tal como apontado por Coelho e Bichara (2017), que a ação indígena está a serviço do colonizador, pois no entendimento destes autores as narrativas hegemônicas em livros didáticos afirmam a “passividade indígena perante a colonização, reforçando uma visão polarizada sobre índios e não índios – passivos/ agentes, vítimas/algozes, coadjuvantes/protagonistas” (COELHO, BICHARA, 2017, p.86)

A análise do gabarito do item 59/2008, permite interpretar que, diferentemente do que teria ocorrido na América inglesa, os povos indígenas da América portuguesa sofreram um processo de catequização e doutrinação religiosa (letra E). A questão, tal como formulada, coloca esses povos na posição de vítimas de um processo de conversão religiosa pouco trabalhando questões caras à historiografia mais atual como, por exemplo, a resistência e/ou sincretismo cultural.

Valoriza-se uma visão eurocêntrica da História, enfatizando a ação colonizadora dos portugueses. Como podemos perceber, o item produz uma narrativa histórica a partir da dominação europeia sobre as terras da América, apresentando uma perspectiva que vai no sentido oposto ao que os estudos acadêmicos e os movimentos sociais indígenas defendem, isto é, dar mais espaço para salientar a importância destes povos na "formação cultural brasileira".

O item 31 da edição de 2011 é outro exemplo da afirmação de um discurso estruturado pelo binarismo europeu-indígena. Interessante observar que esse dualismo é mobilizado mesmo quando é possível identificar de traços de uma leitura positiva dos modos de vida desses povos:

Item 31- Edição 2011A

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 arapotã, 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.
- (ENEM, 2011A)

O texto-base desse item é um relato escrito por Jean de Léry, no ano de 1557, apresentando um diálogo entre franceses e tupinambás sobre os diferentes usos do pau-brasil. Trata-se, portanto, do relato de um viajante europeu, informação que é indispensável para o candidato acertar este item, pois nele se encontra a ideia solicitada no gabarito da questão. Ele propõe compreender as diferenças entre europeus e indígenas com relação à utilização e exploração dos elementos / recursos naturais. No que se refere ao gabarito mobilizado, a diferença residia no "destino dado ao produto do trabalho" (pau-brasil) nestes diferentes sistemas culturais, pois enquanto os tupinambás pensavam na questão da madeira para aquecer, os europeus viam o potencial econômico de explorar a tinta oriunda do pau-brasil (letra A).

É possível perceber a intencionalidade em trazer para dentro do exame uma reflexão sobre os diferentes usos do pau-brasil, abrindo assim, espaço para as narrativas que versam, de alguma forma, sobre as diferenças em relação às formas de lidar com a natureza e sobre determinadas especificidades dos povos indígenas quando comparados aos europeus.

O item 31/2011 destaca, por conseguinte, memórias que dicotomizam e antagonizam as representações da figura do europeu explorador de riqueza naturais e da imagem do indígena como preservador da natureza. A construção de sentidos via a formação deste antagonismo é perceptível em outros itens do exame:

Item 54- Edição 2009

Os Yanomami constituem uma sociedade indígena do norte da Amazônia e formam um amplo conjunto linguístico e cultural. Para os Yanomami, urihi, a “terrafloresta”, não é um mero cenário inerte, objeto de exploração econômica, e sim uma entidade viva, animada por uma dinâmica de trocas entre os diversos seres que a povoam. A floresta possui um sopro vital, wixia, que é muito longo. Se não a desmatarmos, ela não morrerá. Ela não se decompõe, isto é, não se desfaz. É graças ao seu sopro úmido que as plantas crescem. A floresta não está morta pois, se fosse assim, as florestas não teriam folhas. Tampouco se veria água. Segundo os Yanomami, se os brancos os fizerem desaparecer para desmatá-la e morar no seu lugar, ficarão pobres e acabarão tendo fome e sede. ALBERT, B. Yanomami, o espírito da floresta. Almanaque Brasil Socioambiental. São Paulo: ISA, 2007 (adaptado).

De acordo com o texto, os Yanomami acreditam que

- A a floresta não possui organismos decompositores.
- B o potencial econômico da floresta deve ser explorado.
- C o homem branco convive harmonicamente com urihi.
- D as folhas e a água são menos importantes para a floresta que seu sopro vital.
- E Wixia é a capacidade que tem a floresta de se sustentar por meio de processos vitais.** (ENEM, 2009)

O gabarito (letra E) enfatiza que os indígenas yanomamis defendem que a floresta é uma entidade viva e que possui um sopro vital, a wixia, que faz a floresta se sustentar por meio de processos vitais. A questão, tal como formulada, reafirma assim, a visão sobre os indígenas como povos que não utilizam a terra como mera forma de exploração econômica e nem como desmatadores. Tal qual o item anterior, valoriza-se a diferença nas formas de lidar e usar os elementos naturais entre os povos indígenas e os homens brancos (principalmente europeus), criando uma fronteira definidora "do ser índio no Brasil".

Interessante observar a função discursiva dos distratores utilizados nesse item. Dois deles abordam aspectos que merecem ser trazidos para esta reflexão: um destaca que o potencial econômico da floresta deve ser explorado, já o outro coloca o homem branco convivendo harmonicamente com a "terra floresta". Entendo que estes distratores efetuam uma operação discursiva que investem na sedimentação das diferenciações já sinalizadas por meio da qual o sentido de indígena é fixado como sujeito que respeita a natureza e seus ciclos vitais enquanto o "homem branco" é apresentado como sujeito explorador de riquezas. Reforçam-se, assim, definições de "floresta" a fixando como lócus de visibilidade para os povos indígenas e elemento chave na diferenciação entre europeus e povos nativos.

. Outros elementos de comparação, diferenciação e hierarquização entre os povos indígenas e europeus são igualmente mobilizados nas narrativas históricas produzidas ao longo das várias edições do ENEM. Os itens abaixo exemplificam essa afirmação:

Item 14- Edição 2011B

Como tratar com os índios

A experiência de trezentos anos tem feito ver que a aspereza é um meio errado para domesticar os índios; parece, pois, que brandura e afago são os meios que nos restam. Perdoar-lhes alguns excessos, de que sem dúvida seria causa a sua barbaridade e longo hábito com a falta de leis. Os habitantes da América são menos sanguinários do que os negros d'África, mais mansos, tratáveis e hospitais. VILHENA, L. S. A Bahia no século XVIII. Salvador: Itapuã, 1969 (adaptado).

O escritor português Luís Vilhena escreve, no século XVIII, sobre um tema recorrente para os homens da sua época. Seu posicionamento emerge de um contexto em que

A o índio, pela sua condição de ingenuidade, representava uma possibilidade de mão de obra nas indústrias.

B a abolição da escravatura abriu uma lacuna na cadeia produtiva, exigindo, dessa forma, o trabalho do nativo.

C o nativo indígena, estereotipado como um papel em branco, deveria adequar-se ao mundo do trabalho compulsório.

D a escravidão do indígena apresentou-se como alternativa de mão de obra assalariada para a lavoura açucareira.

E a escravidão do negro passa a ser substituída pela indígena, sob a alegação de os primeiros serem selvagens. (ENEM, 2011B)

Item 35 –Edição 2012A

A experiência que tenho de lidar com aldeias de diversas nações me tem feito ver, que nunca índio fez grande confiança de branco e, se isto sucede com os que estão já civilizados, como não sucederá o mesmo com esses que estão ainda brutos. NORONHA, M. Carta a J. Caldeira Brant. 2 jan.1751. Apud CHAIM, M. M. Aldeamentos indígenas (Goiás: 1749-1811). São Paulo: Nobel, Brasília: INL, 1983 (adaptado).

Em 1749, ao separar-se de São Paulo, a capitania de Goiás foi governada por D. Marcos de Noronha, que atendeu às diretrizes da política indigenista pombalina que incentivava a criação de aldeamentos em função

A das constantes rebeliões indígenas contra os brancos colonizadores, que ameaçavam a produção de ouro nas regiões mineradoras.

B da propagação de doenças originadas do contato com os colonizadores, que dizimaram boa parte da população indígena.

C do empenho das ordens religiosas em proteger o indígena da exploração, o que garantiu a sua supremacia na administração colonial.

D da política racista da Coroa Portuguesa, contrária à miscigenação, que organizava a sociedade em uma hierarquia dominada pelos brancos.

E da necessidade de controle dos brancos sobre a população indígena, objetivando sua adaptação às exigências do trabalho regular. (ENEM, 2012A)

O item 14/2011B reatualiza o discurso eurocêntrico baseado em preconceitos e estereótipos com relação aos povos indígenas, deixando entrever a marca da visão tradicional e hegemônica construída sobre os indígenas que os significa como seres “bárbaros” e “dóceis”. Seu gabarito, embora contextualizado no século XVIII, remete à ideia de que o nativo indígena, “estereotipado como papel em branco”, deveria se adequar às formas de trabalho compulsórias. Essa forma de apresentar os indígenas parece ser bastante familiar às narrativas fixadas no espaço da história escolar.

Os próprios distratores reforçam essas concepções tradicionais e já digeridas pelo senso comum. Um exemplo disso é a alternativa A que associa a figura indígena com a noção de “ingenuidade”, ideia regularmente difundida para atribuir sentidos e valores a esses povos. Isso dialoga com o que foi escrito por Coelho e Bichara (2017, p. 81), pois na concepção destes autores, ainda que os livros didáticos dediquem capítulos para a reflexão sobre os povos indígenas, estes continuam sendo representados por dois atributos: ingenuidade e vitimização.

O item 35/2012A, por sua vez, apresenta igualmente uma aproximação com as tendências recorrentes no currículo de História ao reforçar a dimensão da dominação e do controle português sobre os indígenas. Elegendo a temática da criação dos aldeamentos para construir esta configuração narrativa, a questão enfatiza em seu gabarito que aqueles espaços

foram instituídos para controlar a população indígena, visando sua adaptação às exigências do trabalho regular.

A política de aldeamentos no ENEM aparece, tal como foi pontado por Coelho e Bichara (2017, p. 82), como estratégia para reforçar a superioridade europeia na medida em que essa política é apresentada como uma criação dos europeus para submeter os povos indígenas ao processo de conversão ao catolicismo, colocando estes não como agentes da mudança, mas apenas como objeto.

Esta perspectiva de apontar as políticas de aldeamento sem levar em consideração os interesses e o protagonismo indígena negligencia os regimes de verdade fixados pela produção historiográfica atual que aponta que os povos indígenas, em muitas ocasiões, fizeram acordos e reivindicações ao rei para possibilitarem a formação destes aldeamentos. Como destaca Almeida (2017, p.9), “nos séculos XVI e XVII, a dependência dos portugueses em relação aos índios era imensa, e a construção do projeto de colonização dependia, em grande parte, das dinâmicas locais”.

Pontos de interação podem assim, ser encontrados nestes dois últimos itens citados. Destaco, principalmente, o protagonismo europeu para fazer os sujeitos indígenas se adaptarem ao mundo do trabalho e que reforçam tanto os estereótipos quanto as narrativas da dominação imposta pelos europeus.

Outra estratégia utilizada com recorrência nas elaborações dos itens cujos vestígios aparecem nesses últimos itens remete o debate à questão da agência desses sujeitos nas narrativas de brasilidade. Tal ordem de reflexão pode ser articulada à reflexão de Ricoeur sobre a categoria "identidade narrativa". No entendimento deste autor, “a história narrada diz o quem da ação. Afinal, a identidade do *quem* é apenas, portanto, uma identidade narrativa.” (apud COSTA, 2012, p. 84). No caso dos itens analisados, verifica-se que as construções identitárias e definidoras dos povos indígenas são feitas majoritariamente pelo “outro”, o europeu. Dito de outra maneira, os discursos que produzem sentidos de “verdadeiro” envolvendo os povos indígenas são pouco disputados por eles mesmos, tendo suas intrigas / configurações narrativas legitimadas pelas vozes de sujeitos antagônicos, situados como exterior constitutivo da fronteira definidora do ser indígena. Em síntese, no ENEM, os povos indígenas tendem a serem posicionados na condição de sujeitos narrados, mas não aparecem como narradores de suas experiências no tempo. Essa é uma marca discursiva catacrética dentro dos itens analisados.

A dimensão da identidade narrativa possibilita igualmente compreender que em cada presente diferentes passados e futuros são combinados (GABRIEL; COSTA, 2011, p. 136).

Que articulações entre passados e futuros envolvendo os povos indígenas vem sendo privilegiadas na construção das narrativas de brasilidade nessas duas últimas décadas? Ou ainda, continuando o diálogo com Paul Ricoeur, que formas de visitar o passado indígena tem sido privilegiada na produção da história nacional? Para Ricoeur (2010b) existem três possibilidades ou modalidades de visitar o passado: sob o signo do Mesmo, sob o signo do Outro e sob o signo do Análogo.

Segundo Ricoeur, a primeira forma de visitá-lo implica na adoção de estratégias que estimulam eliminar as distâncias temporais. Nesse viés, trata-se de compreender a história como uma “reefetuação do passado” (RICOEUR, 2010b, p. 240), pressupondo de toda maneira “uma persistência do passado no presente” (COSTA, 2012, p. 85) e fundindo “as duas temporalidades no presente do historiador” (GABRIEL; COSTA, 2011, p. 136).

A modalidade do “passado sob o signo do Outro”, por sua vez, coloca a História na direção do afastamento entre as dimensões do passado e do presente, protagonizando sentidos de “distância temporal” (RICOEUR, 2010b, p.248) em que:

Voltamos assim ao enigma da distância temporal, enigma sobredeterminado pelo afastamento axiológico que nos tornou estrangeiros aos costumes dos tempos passados, a ponto de a alteridade do passado com relação ao presente prevalecer sobre a sobrevivência do passado no presente (RICOEUR, 2010b, p. 252).

Em linhas gerais, a segunda modalidade parte de um pressuposto inverso ao identificado na primeira (GABRIEL; COSTA, 2011). Já a modalidade do “passado sob o signo do análogo” associa as esferas do “mesmo e do outro”. (RICOEUR, 2010b, p. 255). A perspectiva do Análogo, por conseguinte, “conserva em si a força da reefetuação e da colocação a distância” (RICOEUR, 2010b, p. 264-265) e opera na tensão entre continuidade e mudança, familiaridade e estranhamento, “possibilitando a produção de identidades em meio a disputas da memória a partir das demandas do presente” (COSTA, 2012, p. 85).

Comparando as diferentes modalidades para pensar essas articulações temporais, argumento que na maior parte dos itens analisados neste capítulo, os povos indígenas tendem a ser retratados em interação com a perspectiva do “passado sob o signo do outro” (RICOEUR, 2010b), reforçando o distanciamento entre as dimensões do passado e do presente. Isso pode ser evidenciado na forma como e quando esses povos indígenas aparecem como sujeitos históricos nas intrigas nacionais fixadas nesse exame. Com efeito sua presença nessas narrativas se limita a um passado distante, isto é, ao período colonial (principalmente o século XVI, momento da chegada do europeu ao território do que hoje se chama Brasil), pouco sendo narrados na condição de cidadãos que estão presentes na sociedade brasileira.

Dialogando com a abordagem discursiva aqui privilegiada, observa-se uma configuração marcada pela hegemonização da validação do tempo de contato e de dominação portuguesa. Trata-se de uma operação hegemônica que coloca a figura do europeu como um “outro” necessário para fixar sentidos de indígenas. A análise constata que os itens delimitam o período colonial e constroem narrativas sobre as formas como os portugueses concebiam / dominavam/ convertiam, universalizando, conseqüentemente, sentidos particulares para os povos indígenas.

É esta narrativa particular que, em entrecruzamento com outras, é mobilizada como hegemônica nos jogos políticos de significação sobre a atuação destes povos no espaço do ENEM. Portanto, a operação catacrética em questão mobiliza a presença e o protagonismo europeu durante os séculos XVI, XVII e XVIII, legitimando a produção de discursos que destacam os indígenas na função de catequizados, trabalhadores submissos ou como “povos das florestas”⁶⁷.

Considero que os itens até aqui analisados caminham, pois, em um sentido oposto ao que a lei 11645 / 2008 estabelece que é a de fortalecer a imagem dos povos indígenas como sujeitos ativos dos processos de construção da sociedade brasileira. Em linhas gerais, prevalece um discurso que pontua as relações com a figura do europeu em diferentes aspectos, seja por meio das semelhanças e diferenças, seja por meio das estratégias de dominação adotadas para submetê-los enquanto mão-de-obra.

Parece-me contraditório um exame como o ENEM, desde 2009, principal exame validador dos saberes necessários para ingressar no Ensino Superior, recuperar narrativas que os adeptos da lei 11645/2008 combatem no seio do conhecimento histórico escolar. Essa constatação torna-se ainda mais paradoxal quando a análise aponta que a desestabilização dessas narrativas hegemônicas, como por exemplo, a desconstrução do par binário barbárie - indígena, encontra mais espaço na primeira fase desse exame - edições de 1998-2008 - , período anterior à promulgação da lei 11645.

Particularmente, apostava que poderia encontrar este tipo de questão de forma mais intensa a partir de 2009. Este resultado, até aqui, de certo modo apresenta-se como surpreendente. Longe de imaginar que as narrativas tradicionais fossem superadas por completo, pela força da lei, operava com a hipótese da possibilidade de um texto legislativo

⁶⁷ Esta última concepção foi destacada por Fernandes (2012, p. 260) quando assume ainda no século XXI predomina a associação do índio com o isolamento e vida na floresta, decorrentes de um processo de generalização e de uma tendência pejorativa e anacrônica.

impactar as produções narrativas de um exame de escala nacional em um relativo período curto de tempo. No período de 2009 a 2017, o binarismo europeu- indígena atravessa a maioria das narrativas produzidas. Como já mencionado, a figura do europeu é mobilizada como exterior constitutivo e / ou como antagonico na cadeia de equivalência de definição dos povos indígenas, reforçando a visão de indígenas como seres submissos e narrados pelos europeus com pouca articulação com o tempo presente

Como explicar que no momento em que demandas de memória indígenas produzidas em espaços dos movimentos sociais e do campo historiográfico clamam por novas narrativas para revisitar este passado, emergem no ENEM com mais força, as narrativas europeizantes da conquista e colonização, que insistem manter os indígenas na posição de sujeitos coadjuvantes de todo este processo?

Como procurei evidenciar, nesta subseção, as narrativas do ENEM aqui analisadas não subvertem as lógicas que sinalizam para a dominação europeia e para a presença destes povos no processo da colonização. Ou, dito de outra maneira, elas não produziram deslocamentos discursivos significativos face às variadas demandas de memórias que interpelam o currículo escolar na atualidade.

O domínio do verdadeiro nesta temática distancia-se das atualizações historiográficas bem como das demandas e produções oriundas da implementação da lei 11645/2008. O ENEM acaba fixando, em muitas ocasiões, o sentido de verdade histórica como estando associado às perspectivas que colocam a colonização europeia como um movimento unilateral. Caberia perguntar se a hipótese de que os chamados temas sensíveis estimulam a produção de narrativas outras não se comprova no caso da temática analisada no presente capítulo. A seguir busco responder a essa interrogação a partir da análise de itens, paradoxalmente, concentrados principalmente na primeira fase do ENEM.

4.4.2- Narrativas indígenas desestabilizadoras de visões sedimentadas

Início esta subseção trazendo para a análise o item 58 da edição do ENEM de 2002, pois ele apresenta elementos que permitem considerá-lo como uma amostra fecunda para as reflexões que pretendo aqui desenvolver:

Item 58- Edição 2002

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 esquarterar 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 lemos mas vimos 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, *Ensaio*, 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 diferença 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. (ENEM, 2002)

A leitura atenta desse item permite evidenciar traços desestabilizadores das narrativas sobre esses povos indígenas em meio a discursos recorrentes hegemônicos como os apontados na subseção anterior. Com efeito, se por um lado é possível observar a presença do olhar europeu sobre esses povos já na escolha do texto-base, que opera com o discurso de um viajante europeu do século XVI, de outro lado, ele apresenta tanto no gabarito quanto nos distratores vestígios de deslocamentos que merecem ser explorados na análise.

Considerando o foco deste estudo na dimensão das “verdades” fixadas no âmbito deste exame, verifica-se que o gabarito estabelece a ideia de que a diferença de costumes não pode ser um critério válido para julgar diferentes sociedades (letra B), uma vez que em seu entendimento os povos europeus cometeram atos de “barbárie” mais acentuados que os indígenas, tradicionalmente apontados como “selvagens” e “bárbaros”.

Assim sendo, o item procura desconstruir o caráter de “selvageria” dos povos indígenas frequentemente associados a rituais de canibalismo, demonstrando atos violentos cometidos pelos povos europeus naquele contexto em que o continente vivenciava as chamadas “guerras de religião” entre seguidores do catolicismo e do protestantismo.

O item em destaque apresenta o potencial de vislumbrar uma perspectiva desconstrucionista de visões que durante muito tempo estiveram enraizadas na sociedade brasileira sobre os povos indígenas, pois por meio da fonte escrita por Montaigne pretende deslocar as associações e dicotomizações reducionistas que insistem em colocar o par “índios/bárbaros” de um lado e, do outro, a associação entre “europeus e civilização”. A questão

objetiva, assim, esclarecer que tal divisão não é coerente se analisar as formas violentas utilizadas pelos europeus durante as guerras religiosas ocorridas durante o século XVI.

O item desconstrói a abordagem das relações entre europeus e indígenas focadas apenas na dominação, violência. Ao mesmo tempo, busca problematizar a noção de etnocentrismo e “superioridade europeia”, argumentando que os rituais antropofágicos não podem ser considerados parâmetros para julgar os povos indígenas como “bárbaros”, visto que as violências militares exercidas pelos europeus não os credenciam para fazer tal julgamento. O foco desta questão é, portanto, defender que hábitos que não eram considerados “civilizados” (segundo a lógica etnocêntrica) também faziam parte do cotidiano europeu, contribuindo para reforçar as críticas endereçadas às perspectivas que operam com visões dicotômicas julgando e categorizando diferentes povos, com modos de organização, rituais, costumes e valores distintos.

A presença de narrativas que procuraram desconstruir binômios que associavam os indígenas a termos como “atraso”, “primitivo”, “selvagem” e, simultaneamente, problematizavam o conceito de “civilização” parece ser a tônica assumida pelos movimentos de desestabilização na primeira década do século XXI. A problematização dos costumes europeus como viés para desestabilizar visões eurocêntricas, que se ainda fazem presentes no âmbito do Currículo de História, aparece como uma estratégia discursiva potente naquele primeiro momento do ENEM.

Aparecem nitidamente os discursos que buscam equiparar hábitos indígenas, que durante muito tempo foram condenados (como a antropofagia), com as estratégias violentas adotadas pelos europeus para matar os adversários ou os sujeitos perseguidos políticos. O combate contra visões estereotipadas assumiu uma função discursiva estratégica naquele momento, como deixa entrever o próximo item:

Item 50- Edição 2002

Comer com as mãos era um hábito comum na Europa, no século XVI. A técnica empregada pelo índio no Brasil e por um português de Portugal era, aliás, a mesma: apanhavam o alimento com três dedos da mão direita (polegar, indicador e médio) e atiravam-no para dentro da boca.

Um viajante europeu de nome Freireyss, de passagem pelo Rio de Janeiro, já no século XIX, conta como "nas casas das roças despejam-se simplesmente alguns pratos de farinha sobre a mesa ou num balainho, donde cada um se serve com os dedos, arremessando, com um movimento rápido, a farinha na boca, sem que a mínima parcela caia para fora". Outros viajantes oitocentistas, como John Luccock, Carl Seidler, Tollenare e Maria Graham descrevem esse hábito em todo o Brasil e entre todas as classes sociais. Mas para Saint-Hilaire, os brasileiros "lançam [a farinha de mandioca] à boca com uma destreza adquirida, na origem, dos indígenas, e que ao europeu muito custa imitar".

Aluísio de Azevedo, em seu romance *Girândola de amores* (1882), descreve com realismo os hábitos de uma senhora abastada que só saboreava a moqueca de peixe "sem talher, à mão".

Dentre as palavras listadas abaixo, assinale a que traduz o elemento comum às descrições das práticas alimentares dos brasileiros feitas pelos diferentes autores do século XIX citados no texto.

- (A) Regionalismo (caráter da literatura que se baseia em costumes e tradições regionais).
- (B) Intolerância (não-admissão de opiniões diversas das suas em questões sociais, políticas ou religiosas).
- (C) Exotismo (caráter ou qualidade daquilo que não é indígena; estrangeiro; excêntrico, extravagante).
- (D) Racismo (doutrina que sustenta a superioridade de certas raças sobre outras).
- (E) Sincretismo (fusão de elementos culturais diversos, ou de culturas distintas ou de diferentes sistemas sociais)** (ENEM, 2002)

Neste caso, o gabarito dialoga com o termo sincretismo (letra E), destacando que o hábito alimentar de utilizar as mãos (tanto da parte dos indígenas quanto da parte dos europeus) foi fruto de trocas e fusões envolvendo sistemas culturais distintos. Considerando que é também uma questão da edição de 2002, logo seis anos antes da publicação da lei 1164/2008, o item apresenta o potencial de apontar para a perspectiva de diálogos e apropriações culturais que, segundo Almeida (2017), é uma abordagem muito presente nas novas produções historiográficas que estudam as atuações dos povos indígenas no território da América Portuguesa.

Percebe-se, pois, que não se trata, nos exemplos acima, de uma narrativa que enfatiza a dominação, a violência ou o sofrimento de um povo específico, mas sim, de uma narrativa que busca evidenciar traços comuns entre povos diferentes. Pode-se destacar igualmente a presença do europeu nesses itens analisados quando se trata de abordar os hábitos indígenas, aspecto, como mencionado anteriormente, recorrente nas narrativas produzidas, todavia, ele introduz uma outra possibilidade de interpretar a interface europeu-indígena. Fica clara a intencionalidade de desconstruir a ideia de que comer com as mãos era um costume "selvagem" inerente apenas aos povos nativos, produzindo, assim, um olhar referente às trocas simbólicas que ajudam a desconstruir muitas visões estereotipadas sobre os povos indígenas.

É possível visualizar alguns pontos de convergência entre os dois itens aqui citados, posto que o primeiro caminha mais no sentido de investir no respeito às diferenças entre cada povo e que, portanto, por este motivo, não é válido estabelecer quem é "civilizado" ou "bárbaro". Já no segundo destaca-se a discussão sobre os processos de sincretismos e hibridizações culturais existentes. Penso que tais itens podem ser apontados como potentes na

desconstrução de estereótipos, pois destacam suas contribuições culturais bem como relativizam os valores negativos, atribuídos pelos europeus, às suas práticas.

Operar nos fluxos de sentidos de “verdadeiro” na esfera do ENEM implica também avaliar os distratores. Abarcando os dois itens selecionados, é possível tecer algumas observações. Primeiro é o fato de que muitas opções se tornam inviáveis pelo fato de utilizarem termos que pouco se relacionavam com a ideia defendida ao longo do texto-base, uma vez que a habilidade da interpretação textual é importante no acerto do item. Essa é uma tendência que aponto para todas as temáticas analisadas, visto que a força do discurso presente no texto-base na maioria das vezes aparece com intensidade para direcionar a marcação do gabarito.

Segundo, é a presença nos distratores de certos termos que são empregados tradicionalmente nas narrativas hegemônicas para caracterizar as relações entre europeus e indígenas como, por exemplo, o uso de termos como “racismo” e “intolerância” no segundo item. Constata-se a mobilização de práticas articulatórias que operam com as lógicas da equivalência e da diferença com o intuito de desestabilizar narrativas, durante muito tempo, hegemônicas no conhecimento histórico escolar na medida em que deslocam para a posição “do falso” ou do “erro histórico” conceitos que durante muito tempo eram considerados legítimos e validados para pensar as relações entre estes diferentes povos.

Terceiro ponto a destacar é a presença de respostas que envolvem alguns mitos direcionados aos povos indígenas sedimentados na sociedade durante muito tempo. Usando um exemplo da primeira questão selecionada, a alternativa D, baseia-se também em uma dicotomia (barbárie x civilização) que durante muito tempo foi propagada, principalmente, pelos europeus, mas que é refutada no trecho escrito por Montaigne. Já a alternativa E, relaciona-se com o mito do “bom selvagem indígena” se interligando ao termo “ingenuidade” e também à dicotomização com o conceito de “racionalidade” para designar os povos europeus.

Sintetizando, considero que entre as edições de 1998 a 2008, a constituição do verdadeiro associa-se a jogos discursivos que o relacionam à desconstrução de estereótipos e à valorização das hibridizações e relativizações culturais ao mesmo tempo que os mitos e as concepções mais tradicionais que permeiam a área do conhecimento escolar são deslocados para o domínio do falso ou errado. O item a seguir corrobora com essa afirmação.

Item 52- Edição 2003

Jean de Léry viveu na França na segunda metade do século XVI, época em que as chamadas guerras de religião opuseram católicos e protestantes. No texto abaixo, ele relata o cerco da cidade de Sancerre por tropas católicas.

(...) desde que os canhões começaram a atirar sobre nós com maior freqüência, tornou-se necessário que todos dormissem nas casernas. Eu logo providenciei para mim um leito feito de um lençol atado pelas suas duas pontas e assim fiquei suspenso no ar, à maneira dos selvagens americanos (entre os quais eu estive durante dez meses) o que foi imediatamente imitado por todos os nossos soldados, de tal maneira que a caserna logo ficou cheia deles. Aqueles que dormiram assim puderam confirmar o quanto esta maneira é apropriada tanto para evitar os vermes quanto para manter as roupas limpas (...).

Neste texto, Jean de Léry

- (A) despreza a cultura e rejeita o patrimônio dos indígenas americanos.
- (B) revela-se constrangido por ter de recorrer a um invento de "selvagens".
- (C) reconhece a superioridade das sociedades indígenas americanas com relação aos europeus.
- (D) valoriza o patrimônio cultural dos indígenas americanos, adaptando-o às suas necessidades.**
- (E) valoriza os costumes dos indígenas americanos porque eles também eram perseguidos pelos católicos. (ENEM, 2003)

Como é possível observar, termos como “superior”, “selvagens” e “perseguidos” vestígios de visões eurocêntricas hegemônicas aparecem nos distratores, espaço reservado às respostas equivocadas. O gabarito (D), por sua vez, aponta para a ideia de que o autor europeu “valoriza o patrimônio cultural indígena, adaptando às suas necessidades”. O enfoque do item reside pois, nas concepções de apropriação cultural e alteridade, valorizando, conseqüentemente, determinada prática indígena e sua reelaboração pelos europeus.

A maior parte dos itens investigados nesta primeira fase do ENEM procura evidenciar as contribuições que os povos indígenas trouxeram para os povos europeus, destacando o que estes aprenderam com aqueles. Desse modo, me parece possível afirmar que essas formulações discursivas tendem a subordinar a dimensão de dominação e o protagonismo europeu a uma intriga histórica que protagoniza a presença de hábitos indígenas decorrentes dos contatos / intercâmbios realizados a partir do século XVI.

No contexto específico aqui analisado, o jogo político da significação constitui-se assim, a partir de uma operação discursiva que estabiliza sentidos de povos indígenas dissociados da cadeia de equivalência que abarca as noções de “primitivos”, “selvagens”, “atrasados”, destacando suas contribuições culturais bem como relativiza julgamentos de valor e de sentidos sobre determinadas práticas adotadas. Fixa-se uma ideia de verdade que desestabiliza determinadas memórias que se perpetuaram ao longo do tempo nas narrativas históricas escolares sobre aqueles povos.

Outro aspecto que merece ser destacado refere-se à presença de itens que hibridizam leituras contrárias, apostando na ambiguidade como possibilidade de estratégia discursiva de desestabilização. Essa ambiguidade pode ser nitidamente visível em um mesmo item, como

ilustra o próximo exemplo no que se refere às formas de abordar a existência e a presença dos povos indígenas ao longo da História Nacional.

Item 54- edição 2001

Os textos referem-se à integração do índio à chamada civilização brasileira.

I - “Mais uma vez, nós, os povos indígenas, somos vítimas de um pensamento que separa e que tenta nos eliminar cultural, social e até fisicamente. A justificativa é a de que somos apenas 250 mil pessoas e o Brasil não pode suportar esse ônus.(...) É preciso congelar essas idéias colonizadoras, porque elas são irreais e hipócritas e também genocidas.(...) Nós, índios, queremos falar, mas queremos ser escutados na nossa língua, nos nossos costumes.” Marcos Terena, presidente do Comitê Intertribal Articulador dos Direitos Indígenas na ONU e fundador das Nações Indígenas, Folha de S. Paulo, 31 de agosto de 1994.

II - “O Brasil não terá índios no final do século XXI (...) E por que isso? Pela razão muito simples que consiste no fato de o índio brasileiro não ser distinto das demais comunidades primitivas que existiram no mundo. A história não é outra coisa senão um processo civilizatório, que conduz o homem, por conta própria ou por difusão da cultura, a passar do paleolítico ao neolítico e do neolítico a um estágio civilizatório.” Hélio Jaguaribe, cientista político, Folha de S. Paulo, 2 de setembro de 1994.

Pode-se afirmar, segundo os textos, que

(A) tanto Terena quanto Jaguaribe propõem idéias inadequadas, pois o primeiro deseja a aculturação feita pela “civilização branca”, e o segundo, o confinamento de tribos.

(B) Terena quer transformar o Brasil numa terra só de índios, pois pretende mudar até mesmo a língua do país, enquanto a idéia de Jaguaribe é anticonstitucional, pois fere o direito à identidade cultural dos índios.

(C) Terena compreende que a melhor solução é que os brancos aprendam a língua tupi para entender melhor o que dizem os índios. Jaguaribe é de opinião que, até o final do século XXI, seja feita uma limpeza étnica no Brasil.

(D) Terena defende que a sociedade brasileira deve respeitar a cultura dos índios e Jaguaribe acredita na inevitabilidade do processo de aculturação dos índios e de sua incorporação à sociedade brasileira.

(E) Terena propõe que a integração indígena deve ser lenta, gradativa e progressiva, e Jaguaribe propõe que essa integração resulte de decisão autônoma das comunidades indígenas. (ENEM, 2001)

Com efeito, mesmo apresentando um discurso de defesa e valorização cultural dos povos indígenas no trecho I, o mesmo item reforça em um outro trecho concepções que tendem a apagar a presença destes povos na formação e constituição da sociedade brasileira quando se demarca que “o Brasil não terá índios no final do século XXI” e quando afirma a “inevitabilidade do processo de aculturação dos índios e de sua incorporação à sociedade.

Por meio do primeiro enunciado, estimula a reflexão sobre as particularidades dos povos indígenas e principalmente coloca os indígenas como narradores de suas histórias de lutas (uma exceção em relação ao que se observa no conjunto de textos). Contudo, no segundo texto, ela reforça visões negativas propaladas sobre estes povos por meio da reativação de uma ideia de

civilização marcada por diferentes estágios e estabelecendo uma ideia de eliminação e ausência dos povos indígenas no interior da sociedade brasileira.

Procurando estimular uma reflexão sobre os diferentes pontos de vista, o gabarito mostra que um texto defende a importância de se respeitar as especificidades culturais dos povos indígenas enquanto que o segundo texto busca destacar a “inevitabilidade do processo de aculturação dos índios e de sua incorporação à sociedade brasileira”. A questão mobiliza a discussão sobre integração à “civilização brasileira”, colocando os povos indígenas em um patamar de inferioridade, no seio de um exame como o ENEM.

Em nome de uma abordagem que busque trazer diferentes olhares e argumentos, o ENEM reatualiza discursos que sugerem o caráter “primitivo” e “excluído” dos povos indígenas em relação à sociedade brasileira. Não temos como saber no presente estudo o impacto deste discurso, mas trazer uma argumentação como essa sobre um povo que sofreu constantes processos de apagamentos, silenciamentos e historicídio pode produzir resultados contrários aos preceitos de uma formação voltada para o exercício da cidadania, da pluralidade e da democracia.

Embora tal item possa estar relacionado ao problema de se pautar a produção de uma questão pensando apenas em habilidades e / ou competências - uma vez que a ênfase na questão é na confrontação de ideias - que um candidato deve dominar sem atentar para a dimensão do conteúdo e do teor presente na narrativa, ele tende a reatualizar certos estereótipos como “índios são povos atrasados, isolados e que estão parados no tempo”, uma vez que acaba reforçando narrativas do sofrimento, da violência, da dominação e das ausências que durante muito tempo foram escritas sobre estes povos.

Como já destacado, entre 2009 a 2017, poucos itens apresentaram uma importante dimensão de virada narrativa sobre a atuação dos povos indígenas no Brasil. O exemplo abaixo pode ser visto como uma das raras exceções:

Item 39 – Edição 2016B

Simples, saborosa e, acima de tudo, exótica. Se a culinária brasileira tem o tempero do estranhamento, esta verdade decorre de dois elementos: a dimensão do território e a infinidade de ingredientes. Percebe-se que o segredo da cozinha brasileira é a mistura com ingredientes e técnicas indígenas. É esse o elemento que a torna autêntica. POMBO, N. Cardápio Brasil. Nossa História, n. 29, mar. 2006 (adaptado).

O processo de formação identitária descrito no texto está associado à

A imposição de rituais sagrados.

B assimilação de tradições culturais.

C tipificação de hábitos comunitários

D hierarquização de conhecimentos tribais.
E superação de diferenças etnorraciais. (ENEM, 2016B)

O item afirma que o processo de formação da identidade brasileira encontra-se associado à noção de assimilação de tradições culturais (letra B), destacando a questão das trocas e dos hibridismos culturais, ou seja, uma ênfase diferenciada ao que foi apontado na subseção anterior ao longo desta seção. Com relação aos distratores percebe-se que alguns deles carregam vestígios de discursos - “rituais sagrados”, “hábitos comunitários” e “conhecimentos tribais” - que podem ser associados às concepções eurocêntricas.

Outrossim, o item 39/2016B defende a ideia da influência cultural indígena na formação identitária brasileira, sem estabelecer relações dicotômicas e hierarquizadas com os europeus, que como vimos, marca as narrativas hegemônicas no ENEM em sua segunda fase. Essa questão, ao permitir interpretar os povos indígenas como personagens inscrites em intrigas para além das narrativas do sofrimento, da dominação, do antagonismo e da diferenciação em relação ao europeu, aponta para possibilidades alternativas de deslocamentos.

Outro item selecionado, e que pode ser visto como exceção à regra nessa segunda fase do ENEM, abarca a temática da relação entre os povos indígenas e o catolicismo. Como indica o enunciado, nessa questão pretende-se que o candidato identifique o objetivo do posicionamento político do cacique Xavante Aniceto.

Item 76 – Edição 2017B

Pude entender o discurso do cacique Aniceto, na assembleia dos bispos, padres e missionários, em que exigia nada mais, nada menos que os índios fossem batizados. Contestava a pastoral da Igreja, de não interferir nos costumes tribais, evitando missas e batizados. Para Aniceto, o batismo aparecia como sinal do branco, que dava reconhecimento de cristão, isto é, de humano, ao índio. MARTINS, J. S. A chegada do estranho. São Paulo: Hucitec, 1993 (adaptado).

O objetivo do posicionamento do cacique xavante em relação ao sistema religioso externo às tribos era

- A flexibilizar a crença católica e seus rituais como forma de evolução cultural.
- B acatar a cosmologia cristã e suas divindades como orientação ideológica legítima.
- C incorporar a religiosidade dominante e seus sacramentos como estratégia de aceitação social.**
- D prevenir retaliações de grupos missionários como defesa de práticas religiosas sincréticas.
- E reorganizar os comportamentos tribais como instrumento de resistência da comunidade indígena. (ENEM, 2017B)

O gabarito destaca que o objetivo do posicionamento do cacique era incorporar a religiosidade dominante e seus sacramentos como estratégia de aceitação social. O item traz uma abordagem diferenciada para esta discussão sobre a religiosidade indígena, pois tradicionalmente predominou o olhar que colocava a conversão como um processo de

dominação unilateral. Neste caso, destaca como uma liderança indígena dos séculos XX e XXI entendia a importância social deste processo.

Verifica-se uma virada narrativa neste caso, pois trabalha com um recorte temporal pouquíssimo presente nos itens analisados bem como coloca uma percepção indígena no sentido de legitimar sua existência e aceitação. Destaca, em suma, uma postura e uma escolha indígena em nome de uma luta por afirmação social.

Esse item se situa na contramão das memórias que pensam na dizimação, na violência e na imposição de costumes, valores e crenças por parte dos europeus. Sua abordagem é diferenciada, pois mostra como os povos indígenas se movimentavam e se movimentam dentro dos campos de possibilidades, marcados por relações assimétricas de poder em meio a processos que envolvem o sagrado e a religiosidade.

Importa sublinhar como a percepção, defendida neste item, do uso pelos povos indígenas dos valores europeus com fins estratégicos é mobilizada na historiografia mais atual sobre essa temática. De acordo com Almeida (2017), algumas destas práticas ocorriam nos séculos da colonização.

A evangelização dos índios e suas complexas relações com os missionários nas aldeias também têm merecido novas interpretações baseadas nas abordagens interdisciplinares. As concessões, tolerâncias e apropriações de elementos culturais indígenas por parte dos jesuítas em suas práticas de catequese e de gestão administrativa, tão evidentes na documentação do Rio de Janeiro e de várias outras regiões, explicam como dois missionários podiam controlar centenas ou até milhares de índios em suas aldeias. O catolicismo imposto aos índios já não é visto simplesmente como instrumento de dominação. Ao focar as próprias formas de compreensão e usos da religiosidade por parte dos conversos, as pesquisas atuais revelam novas compreensões sobre as relações com os missionários e as práticas de religiosidade na colônia (ALMEIDA, 2017, p. 10).

A questão segue neste mesmo sentido, incorporando este aspecto de revisão historiográfica. Entretanto, o item se situa no contexto do século XX, indicando uma continuidade desta luta dos povos indígenas para obterem aceitação. Comparando os diferentes períodos históricos, pode-se constatar que a religiosidade católica não foi usada apenas como forma dos europeus dominarem os povos indígenas, mas também como instrumentos para esses povos se adaptarem às sociedades e atuarem politicamente (ALMEIDA, 2017).

O item traz uma dimensão que foi durante muito tempo negligenciada: as escolhas feitas pelos indígenas e os objetivos estratégicos que os moviam diante as suas experiências. Trata-se de se fazer ouvir uma narrativa silenciada, chamando atenção para o fato de que a relação dos indígenas com o catolicismo não pode ser entendida apenas pela mobilização e entendimento de termos como "dominação" ou "imposição" dos portugueses.

Finalizo o presente capítulo afirmando que as narrativas referentes aos povos indígenas, principalmente entre as edições de 2009 a 2017, foram significadas no espaço discursivo do ENEM hegemonicamente em diálogos com perspectivas sedimentadas e tradicionais no currículo de História, pouco deslocando a fronteira definidora do conhecimento escolar. No próximo capítulo, minha intenção é analisar se os itens referentes à Ditadura Militar apresentam os mesmos resultados encontrados neste capítulo ou se intensificam a produção de novos regimes de verdade.

Capítulo 5- Narrativas sobre a Ditadura Militar (1964-1985) no ENEM

Foi exatamente há 54 anos que começou a noite de 21 anos sobre o Brasil. Hoje, mais de meio século depois, o país que guarda mal sua memória é vulnerável aos falsificadores de passado e vai se espalhando a ideia de que foi um tempo sem corrupção, com segurança e com crescimento econômico. Não é verdade, na ditadura houve corrupção sem apuração e crise econômica.

É triste ter que recontar os ocorridos daqueles anos do regime militar como se fosse preciso ainda convencer de que houve o que houve. Tortura, morte, desaparecimentos políticos, exílio, censura, cassação de mandatos de parlamentares pelo crime de opinião, aposentadoria forçada de ministros do Supremo e catedráticos, proibição de que estudantes frequentassem a universidade, suspensão do direito de reunião e manifestação, anulação do habeas corpus e de outros direitos constitucionais, fim das eleições diretas para presidente, governadores e prefeitos das principais cidades. Era um tempo horrível.

Hoje há um esforço deliberado de se reescrever esse passado com mentiras para convencer os jovens de que aquele foi um tempo de paz interna, contestada apenas por alguns poucos “comunistas”. Há um grupo que inclusive escolheu como seu líder o torturador símbolo Brillante Ustra, proclamado herói de certo candidato. Houve recentemente até um assessor do candidato que propôs que as versões do torturador e de seus torturados são equivalentes. Qual dos dois lados falou a verdade? Perguntou. Ora, ora. É preciso poupar-se de todos os fatos ocorridos para ter essa dúvida, inclusive a evidência de que 40 dos torturados morreram no Doi-Codi de São Paulo comandado por Ustra. Se morreram, não foi por bons tratos.

É triste ter que voltar mais de meio século e recontar a história como a história foi, para ter que lutar de novo contra a narrativa dos militares daquele tempo construída com censura à imprensa. Deveríamos estar inteiramente dedicados a pensar o futuro e a superar os muitos desafios do presente. (MIRIAM LEITÃO, 2018)

A temática da Ditadura Militar produz variados debates historiográficos e discussões nas múltiplas esferas da sociedade como um todo. É inevitável, por exemplo, recordar algumas imagens datadas de 2015 e 2016, anos em que ocorreram manifestações contra o governo presidido pela petista Dilma Rousseff, em que alguns indivíduos clamavam por intervenção militar no país ou mesmo a apologia a um torturador realizada por um deputado federal.

Em um contexto marcado por instabilidades políticas e econômicas, torna-se recorrente encontrar discursos no mundo virtual e até mesmo em espaços como os das salas de aula, só para citar alguns casos, que o governo da Ditadura Militar é exaltado por algumas vozes, entendendo que o seu retorno ou a eleição de determinados nomes que se vinculam a este passado é um caminho para a “salvação” do Brasil.

Em que pesem as discussões sobre os pontos facilmente questionáveis desses discursos, destaco a presença de algumas memórias sobre este período que, mesmo mais de 30 anos após sua extinção formal, continuam legitimando determinadas práticas e visões que nortearam a atuação dos governos militares por aproximadamente duas décadas.

Apresento, portanto, a Ditadura Militar como um “tema sensível” a ser trabalhado no Currículo de História por conta da produção e reelaboração constantes por que passa esta

temática. Desenvolvo esta ideia ancorado na afirmação de Carvalho e Knack (2017) quando caracterizam “a profusão de narrativas sobre esses processos produzidas por diferentes profissionais: jornalistas, escritores de ficção e diretores de cinema, entre outros”. (CARVALHO e KNACK 2017, p. 105)

Segundo esses autores, o tema vem sendo constantemente tratado na televisão, na literatura, em obras de ficção e jornalísticas, no cinema e no próprio espaço da Internet. Além destes espaços, consideram a presença de narrativas sobre o período ditatorial nas disputas políticas do país desde 2013, apresentando-se ora como parâmetro do que deve ser evitado nos conflitos políticos, ora, infelizmente, como paradigma de uma “ordem social estável” (CARVALHO; KNACK, 2017, p. 105).

As principais questões para o presente estudo são: Como este passado é narrado no âmbito dos itens de História do ENEM? Com quais memórias e reflexões historiográficas este tema mais se associa? Para enfrentar tais questões, proponho dividir este capítulo em três seções. Na primeira, abordarei uma discussão mais atual sobre as políticas de memória adotadas no Brasil referentes ao período militar, englobando as temáticas da “justiça de transição”, “memória”, “justiça” e “reparação”. Na segunda seção, desenvolverei sobre as tendências historiográficas atuais referentes a este assunto. Por fim, na última seção, analisarei os itens sobre Ditadura Militar no ENEM, destacando as práticas articulatórias discursivas hegemônicas bem como enfatizando as narrativas escolares históricas que assumem sentidos universais no bojo desta política avaliativa curricular.

Antes de qualquer sinalização, adianto que a epígrafe acima foi trazida como estratégia para exemplificar a permanência de certas memórias que insistem em exaltar o período da Ditadura Militar e que permanecem em nossa contemporaneidade mesmo com a construção de inúmeras narrativas que procuram desconstruir várias concepções voltadas para aquele período.

5.1- As Discussões Sobre as Políticas de Memória Produzidas Sobre o Período Militar

Políticas de memória é o conjunto de ações dos Estados para garantir processos individuais e coletivos de reparação – entendidos para além de indenizações pecuniárias –, que estabeleçam quais são os parâmetros éticos e morais que sustentam os regimes democráticos e, desta forma, se combata todas as violações aos Direitos Humanos, cometidas no passado e as que ainda permanecem no presente. Seu objetivo retroativo, ou seja, direcionada à ditadura civil-militar, é reconhecer o terrorismo de Estado e as suas consequências para coletividade, permitindo que distintas memórias sobre o passado traumático ganhem espaço público e legitimidade, fazendo com que setores da sociedade possam elaborar seus lutos (BAUER, 2014, p.154)

Bauer (2014), preocupada em avaliar o debate sobre justiça de transição⁶⁸ no Brasil, apresenta em sua abordagem os limites das políticas de memória e reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. Resgatando o conteúdo presente na Lei de Anistia (1979), a autora afirma que tal legislação fomentou a chamada “ideologia da reconciliação”, articulada à “premissa da equiparação da violência do Estado e das organizações de esquerda armada – o que permitia responsabilizar a todos pela violência do período e, assim, incentivar o esquecimento recíproco, através da desmemória e do silêncio” (BAUER, 2014, p. 151).

Araújo (2015) destaca a complexidade envolvendo as questões relacionadas à temática da anistia no país, pois, se de um lado, representou uma conquista parcial da sociedade, ao mesmo tempo, pode ser considerada “uma vitória parcial dos militares e da classe dirigente que aprovou uma anistia limitada e se desobrigou da apuração das responsabilidades e dos crimes cometidos pelo regime” (ARAÚJO, 2015, p. 73).

Neste sentido, a autora contextualiza a atuação da justiça de transição no Brasil, a partir de 1988 com a elaboração da nova Constituição, como tendo que se adaptar às negociações políticas que marcaram a transição política e, sobretudo, à força e permanência das antigas elites nas diferentes esferas de poder, apresentando, por conseguinte, obstáculos para sua implementação.

A questão da reparação acabou sendo enfatizada nesse processo transicional no país. Segundo Araújo, a Lei de Anistia foi alvo de legislações complementares ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000. Tais leis almejavam aumentar os “benefícios e o número dos beneficiados pela anistia, procurando reparar a violência praticada pelo Estado brasileiro durante a ditadura”, fazendo com que o termo “anistia” se equiparasse ao conceito de “reparação” (ARAÚJO, 2015, p. 78-79).

Bauer salienta que mesmo com a adoção destas medidas de reparação⁶⁹, elas não significam a existência de uma política pública voltada para este tema, visto que as medidas

⁶⁸ Sobre o conceito de justiça de transição, Araújo (2015) estabelece uma definição que considero pertinente para resumir em linhas gerais o andamento sobre esta discussão no âmbito acadêmico: “A noção de justiça de transição ganhou densidade nas últimas décadas em que vários países viveram transições políticas de regimes arbitrários, ditatoriais, violentos para regimes democráticos. Neste processo de transição política, tanto o Estado quanto a sociedade, são forçados a encarar um legado de violência e de desrespeito aos direitos humanos. A justiça de transição é justamente um conjunto de procedimentos jurídicos e políticos que tem por objetivo auxiliar nesta transição, revelando os crimes cometidos sobretudo pelo Estado, reparando as vítimas, criando as condições para um novo pacto nacional. Memória, verdade, justiça, reparação das vítimas, responsabilização e punição dos perpetradores, reconciliação nacional – estes são os principais elementos que se articulam, de diferentes formas, num processo de justiça de transição. Nas últimas décadas, diferentes modalidades de justiça de transição foram —e estão sendo— implantadas e desenvolvidas em vários países” (ARAÚJO, 2015, p. 78).

⁶⁹ Segundo Bauer (2014, p.155), a ideia de reparação tem por objetivos que “o Estado assuma a responsabilidade pelos crimes cometidos durante a ditadura e, desta forma, desenvolva ações de compensação, restauração e/ou

implementadas correspondem “somente a algumas demandas dos atingidos pela repressão e familiares de mortos e desaparecidos políticos” (BAUER, 2014, p. 156).

Argumenta-se, portanto, que as atuais medidas de reparação acabam por reconhecer a morte e desaparecimento de opositores políticos e de membros de organizações guerrilheiras e, simultaneamente, por não responsabilizar os agentes responsáveis pelas ações repressivas vetando, por conseguinte, o direito à verdade. Nas palavras da autora: “cada vez mais se recorda e se homenageia as vítimas e se esquecem os ditadores e torturadores” (BAUER, 2014, p. 157).

A autora defende que o processo para se garantir o direito à verdade no país teve que enfrentar as políticas de desmemória e esquecimento fomentadas durante a transição política, principalmente no que se refere às limitações impostas pela Lei de Anistia. Elencando duas medidas estabelecidas (a Lei 9.140 de 1995⁷⁰ e a lei que instituiu a criação da Comissão Nacional da Verdade) ao longo dos 30 anos que separam o fim do governo ditatorial e o ano de 2014 (ano de publicação do artigo), Bauer (2014, p. 163) considera que ambas estabelecem “apenas uma forma de reparação em relação ao passado – a pecuniária – desobrigando o Estado de fazer valer outros direitos fundamentais, como o direito à justiça e o direito à verdade”.

Nos dois casos, a autora entende que o foco permanece no “sujeito vítima”, uma vez que a ênfase continua nas medidas de reparação voltadas para essas pessoas, e não para a coletividade de uma forma geral e, além disso, tais legislações não criaram qualquer instrumento que obrigasse o Estado a investigar nem julgar os responsáveis por esses crimes. É desta forma que a autora entende que as políticas de memória adotadas no Brasil enfrentam sérias limitações para se fazer chegar ao chamado “direito à verdade”.

Sobre a atuação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), Araújo aponta para as variadas dificuldades que ela teve que enfrentar, principalmente no que se refere à forma como a transição entre os períodos ditatorial e democrático se realizou no Brasil:

O Brasil instalou uma Comissão da Verdade mais de quarenta anos depois do golpe e mais de duas décadas após o fim da ditadura. A Comissão foi criada após muitos anos de regime democrático e de um longo processo de reparação desenvolvido pela Comissão de Anistia. Este é um dos elementos importantes de diferenciação da Comissão de Verdade no Brasil em relação a outros países que, de forma geral, criaram comissões de verdade logo após o fim dos regimes ditatoriais. Esta característica não é pouco importante; ao contrário, ela é extremamente sintomática do processo político brasileiro. A transição política que o país viveu não contemplou os aspectos que uma Comissão de Verdade suscita: não revelou, não nomeou, não respondeu às inúmeras demandas das vítimas, não esclareceu amplamente sobre

indenização para a coletividade. Objetiva, ainda, realizar ações simbólicas que marquem diferenças com o passado autoritário, como um pedido de perdão público, ou a promoção de uma verdadeira reconciliação”.

⁷⁰ Bauer (2014, p. 159) explica que “os parâmetros da proposta estavam relacionados ao reconhecimento, por parte do Estado, da responsabilidade pelas mortes e pelos desaparecimentos que já se conheciam e que se conheceriam, de acordo com as investigações que seriam realizadas por uma Comissão Especial”. Nesta situação, o “governo federal deveria assumir o ônus da reparação às vítimas da ditadura civil-militar”.

mortos e desaparecidos, não assumiu as violações, não reconheceu a tortura, não responsabilizou ninguém. A transição política para a democracia foi se desenvolvendo através de pactos e alianças que criaram, sem dúvida, um espaço político novo, mas que passou por cima dos abusos e violências perpetrados durante a ditadura. A Comissão de Verdade instalada após esse processo teve que lidar com um terreno consolidado no qual as graves violações tinham sido «ocultadas», «esquecidas» (ARAÚJO, 2015, p. 81).

Fico (2013, p. 248), caminhando em um sentido similar ao que pude observar em Bauer e Araújo, considera que os traços fundamentais do processo de transição no Brasil são a “impunidade e a frustração causadas pela ausência de julgamento dos militares e de ruptura com o passado — que, por assim dizer, tornaram a transição inconclusa, em função da conciliabilidade das elites políticas”. Do mesmo modo, observa que não se nota uma grande mobilização da sociedade brasileira como um todo pelo tema, que é acompanhado, principalmente, pela militância dos direitos humanos e por grupos de combate às práticas de tortura.

A observação de Fico é pertinente, uma vez que mostra que embora a discussão sobre o passado da Ditadura Militar é constantemente revisitada, ela não sofreu o impacto de legislações no âmbito do currículo como ocorreu em outros países como a Argentina ou como ocorreu no Brasil com as leis 10639/2003 e 11645/2008 que instituíram a obrigatoriedade do ensino de temáticas voltadas aos povos africanos e indígenas respectivamente.

Escolho problematizar as narrativas produzidas no ENEM sobre a Ditadura mais pela celeuma que as reflexões sobre esta temática aparecem em cenários mais amplos em nossa sociedade do que por conta de alguma legislação específica para este tema em âmbitos escolares.

Consequentemente, advogo em prol de abordar este tema, na medida que, conforme Araújo e Santos (2007, p. 99), “os pactos de perdão e esquecimento formados começaram a ser revistos” e, dentro deste processo, novas narrativas históricas são produzidas, refletindo um processo incessante de seleção e reconstrução de vestígios do passado que, por sua vez, envolve processos de lembranças e silenciamentos relacionados à categoria “narrativas ontológicas” que proponho neste estudo.

Balestra (2011), ao refletir sobre o Ensino de História da Ditadura no Brasil, destaca que tal conteúdo costuma aparecer no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, ou seja, nos anos finais dos segmentos do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Neste último, a autora entende que “a abordagem é um pouco maior, porque existe a pressão do vestibular e as ditaduras, já há alguns anos, se tornou tema recorrente dos vestibulares e do ENEM” (BALESTRA, 2011, p. 261).

A autora pontua que as obras didáticas não discutem a participação dos civis nos processos que culminaram no golpe de 1964 e na manutenção daquele governo até o ano de 1985. Em seu ponto de vista, a atuação da sociedade civil no período, alterna entre vítima e engajada / resistente contra o regime, especialmente os jovens. Além do mais, destaca que “os discursos sobre a repressão, a tortura e a falta de liberdade aparecem de modo marcante nas narrativas (...) assim como o papel dos generais e o número de presidentes” (BALESTRA, 2011, p. 262-263).

Ao realizar uma comparação nas formas como os passados da Ditadura são mobilizados no Brasil e na Argentina, Balestra aponta para o fato de que as discussões sobre a importância de se debater sobre as práticas de tortura no ambiente escolar são muito mais intensas em nosso país vizinho. Em sua percepção, isso ocorre porque lá, diferentemente do que ocorreu aqui, os processos transicionais ocorreram de modo diferente, gerando um processo de combate a toda forma de silenciamento, em que o dever de memória exerce uma forte influência nas estratégias pedagógicas adotadas:

O modo como Brasil e Argentina lidam com a última ditadura nas políticas públicas para o ensino de história reflete como se escolheu lembrar desse passado, mas não se pode perder de vista que a escola, enquanto corpo político, também esteve imersa nos conflitos internos durante os regimes ditatoriais e, portanto, também foi vítima dos crimes cometidos contra os direitos humanos e do esquecimento imposto que se segue. Nesse processo, pesou a forma como se deram as transições para regimes democráticos e a ideia de anistia como esquecimento no Brasil contribuiu para a consolidação de práticas educativas que reprimem, menosprezam ou silenciam sobre o período. Até então, a reflexão sobre esse passado no ensino de História ou a construção de memórias sobre o período entre as novas gerações ainda não havia se tornado propriamente um problema no Brasil, à diferença da Argentina. Mas, quando pessoas que não viveram a fase adulta no período se reúnem em manifestações para pedir a “volta” da ditadura, o reflexo do descaso começa a assustar. Mesmo que essas manifestações não contem com adesões expressivas, elas refletem o desconhecimento sobre o passado e permitem todo tipo de manipulação (BALESTRA, 2011, p. 270).

Colocando-me no combate contra os discursos que pregam o retorno do período ditatorial ou que buscam abrandar sua dimensão autoritária e violenta é que justifico a ideia de pensar nas narrativas fixadas sobre este conteúdo no âmbito do ENEM de modo a perceber como esse passado sensível está sendo enfrentado em uma política curricular nacional. Antes de adentrarmos na análise empírica, desenvolverei algumas palavras acerca da produção historiográfica mais atual que se debruça sobre este tema.

5.2- Tendências Historiográficas sobre a Ditadura Militar

Centrarei a presente seção nos rumos que a produção historiográfica sobre a Ditadura Militar (1964-1985) tem caminhado nas últimas três décadas. Como fiz no capítulo anterior

sobre a História dos Povos Indígenas no Brasil, trago apenas algumas concepções acadêmicas mais recentes sobre este tema para tentar verificar quais são os graus de aproximação / distanciamento com as verdades produzidas e estabilizadas no espaço discursivo do ENEM.

Adianto que minha proposta aqui não é esgotar todo debate historiográfico sobre o assunto, mas trazer alguns apontamentos que a Historiografia mais recente sobre o tema vem produzindo no sentido de estabelecer novos regimes de verdade e de gerar novas disputas na área do conhecimento acadêmico. Destaco que tenho defendido, ao longo desta escrita, que as narrativas escolares dialogam com as narrativas historiográficas e este diálogo é importante nos processos de legitimação de determinados fluxos de cientificidade dentro da esfera do currículo escolar.

Assim sendo, cabe destacar que é de notório conhecimento que a produção historiográfica como um todo atravessa frequentes momentos de revisitação e atualização. Se formos listar os temas voltados à História do Brasil que passam por esse processo, podemos destacar, dentre outros, a escravidão, o período colonial, o populismo, a Era Vargas, os povos indígenas e suas estratégias de atuação e a Ditadura Militar. Sobre esta, Vasconcelos (2009) destaca que ocorreu no Brasil um processo em que

O esquecimento público esteve a serviço de uma política da memória que, em última instância, forjou um consenso nacional em torno de determinada ideia. No que se refere especificamente ao caso brasileiro, em função dos relatos dos militantes da esquerda e das análises acadêmicas, e por interesses de grupos políticos civis, foi gerada uma memória que ligou estritamente a ditadura ao elemento militar, silenciando sobre a participação de grupos civis. Essa construção, no meu entender, se por um lado afetou os militares envolvidos diretamente no período ditatorial, por outro, beneficiou não só a esquerda, mas principalmente os civis partícipes do golpe e da ditadura, e contribuiu, ainda, para gerar um esquecimento de que houve militares que não tomaram parte no regime e que foram punidos por se oporem a ele. Acredito, portanto, que houve o que Pollak (1989: 9-12 e 1992: 206) chama de um trabalho de enquadramento da memória nacional, no sentido de estabelecer uma referência que excluiu os civis de todas as responsabilidades pelos excessos do regime instaurado em 1964 (VASCONCELOS, 2009, p.72-73).

No entendimento deste autor, a memória coletiva fixada e construída em torno do período que vai de 1964 até 1985 concentrou-se em associar o governo ditatorial à figura dos militares, esquecendo, apagando e silenciando a colaboração de elementos civis ao golpe de 1964 e ao governo que perdurou pelos 21 anos seguintes. Além disso, tal memória contribuiu para enfraquecer a visão de que nem todos os militares foram adeptos do regime ditatorial.

Influenciado por esta perspectiva, o autor conclui que no processo de construção da memória coletiva sobre a Ditadura Brasileira provocou-se uma imagem marcada pela “vitimização absoluta dos civis” e a “negativização da categoria militar”, gerando uma dicotomia que polariza, de um lado, os civis (relacionados exclusivamente aos valores

democráticos) e, do outro lado, os militares (vistos apenas como pró-autoritarismo). Nessa direção, essa chave de leitura serviu para que se evitasse o questionamento das responsabilidades de civis durante a Ditadura (VASCONCELOS, 2009, P. 76-77).

Dialogando com estas ideias, destaco algumas produções acadêmicas elaboradas entre os anos 90 e a primeira década dos anos 2000 e busco compreender como elas se colocam nos espaços de discussão acadêmica. Cabe salientar que destaquei a produção de três autores específicos: Argelina Figueiredo, Daniel Aarão Reis e Jorge Ferreira, considerados os pioneiros neste trabalho de revisão historiográfica sobre o referido tema.

No que se refere à trajetória historiográfica sobre a questão da Ditadura Militar, Fico (2017) assegura que, até os anos 1980, os debates teóricos sobre os regimes militares latino-americanos, inclusive o brasileiro, diziam respeito a modelos gerais de interpretação e se davam, majoritariamente, na área da Ciência Política. Neste sentido, afirma que são recentes os trabalhos de cunho historiográfico que têm acesso a grandes fundos documentais. (FICO, 2017, p. 7).

Segundo Melo (2005, p.37), o trabalho de Argelina Cheibub Figueiredo, “Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964”, deve ser localizado historicamente como o marco na literatura revisionista sobre o golpe. Para a autora, durante o governo de João Goulart, as escolhas dos atores políticos prejudicaram as possibilidades de reformas dentro das regras do jogo, estreitando o campo de ação do governo. O agravamento dos embates criou um consenso negativo quanto à possibilidade de resolver os conflitos dentro dos marcos institucionais. Em seu ponto de vista, existiram possibilidades, não aproveitadas pelos atores estratégicos, de implementar reformas moderadas dentro dos marcos institucionais do período (MELO, 2005).

Valorizando a teoria da ação política e negando a importância dos elementos estruturais, a autora analisa a conduta estratégica dos atores políticos considerando as escolhas formuladas por eles e defende a tese que o golpe de 1964 resultou na incapacidade da coalizão radical pró-reformas em negociar, visto que interessada em maximizar seus interesses, tal coalizão perdeu a oportunidade de efetuar as reformas viáveis.

Em sua conclusão, a autora salienta que:

Um outro fator contribuiu para impedir a realização de qualquer das duas possibilidades de combinar reforma e democracia, ou seja, a visão instrumental de democracia, mantida tanto pela direita como pela esquerda. De fato, os grupos esquerdistas e pró-reformas buscavam essas reformas ainda que ao custo da democracia. Para obter as reformas, propunham e estavam dispostos a apoiar soluções não democráticas. Aceitavam o jogo democrático somente enquanto fosse compatível com a reforma radical. A direita, por outro lado, sempre esteve pronta a quebrar as regras democráticas, recorrendo a essas regras apenas quando lhe eram úteis para

defender interesses entrincheirados. Aceitavam a democracia apenas como meio que lhes possibilitava a manutenção de privilégios. Ambos os grupos subscreviam a noção de governo democrático apenas no que servisse às suas conveniências. Nenhum deles aceitava a incerteza inerente às regras democráticas (FIGUEIREDO, 1993, p.202).

Críticos a tal reflexão, autores como Melo (2005) pontuam que ela introduz o pensamento de que a intransigência dos setores da esquerda e sua visão instrumental de democracia inspiraram a formação de um consenso negativo em torno da democracia e o consequente golpe de 1964. Segundo Mattos (2008), a obra de Figueiredo permite concluir que a responsabilidade pelo golpe deve ser atribuída tanto aos que o executaram quanto às forças que defenderam as reformas e foram atingidas por ele, tanto aos setores da direita quanto os da esquerda.

Por fim, destaca-se a visão de democracia defendida pela autora pensada como um modelo que a iguala ao “estado de direito” e ao arcabouço legal da democracia liberal (MELO, 2005). Neste sentido, vale reproduzir uma crítica feita a esta concepção:

Historicamente, sabemos que são as lutas políticas, sem tréguas, dos trabalhadores e das camadas populares que podem produzir significativos benefícios materiais e culturais para as classes dominadas. Assim, questionar as reformas “radicais” em nome da preservação das “instituições democráticas” implica, objetivamente, justificar as democracias realmente existentes; numa palavra, significa legitimar as democracias liberais excludentes em que as liberdades e os direitos políticos têm reduzida eficácia no sentido de atenuar as profundas desigualdades sociais e as distintas opressões extra-econômicas (de gênero, raça, sexuais etc.) existentes na sociedade. Diferentemente, da chamada “esquerda democrática”, os socialistas não deixam de reconhecer o valor das instituições representativas de natureza liberal, no entanto recusam-se a identificar a luta pela democracia – que, no limite, implicaria o “poder do povo” – com a defesa da democracia liberal. (TOLEDO, 2004, p.47).

Assumindo um posicionamento muito similar ao de Argelina Figueiredo, temos a produção de Jorge Ferreira. Para os fins deste trabalho, trago o texto “A estratégia do confronto: a Frente de Mobilização Popular (2004)”, publicado justamente no mesmo ano em que se discutia os 40 anos do golpe militar.

Neste artigo, o autor aponta para a participação ativa dos grupos de esquerda no processo de radicalização que resultou no colapso da democracia. E, em diálogo com a autora citada anteriormente, defende que “em processo de radicalização crescente, as esquerdas, unidas na Frente de Mobilização Popular, participaram ativamente das lutas políticas que resultaram no golpe civil-militar na virada de 31 de março para 1º de abril de 1964” (FERREIRA, 2004, p. 184).

Em sua concepção, as esquerdas eram radicais, pregavam a revolução e defendiam o rompimento com as instituições democráticas. Assim sendo, pode-se afirmar que Ferreira confirma a hipótese de Figueiredo na qual afirma que a crise que acarretou a eclosão do golpe

originou-se da estratégia do confronto adotada pela esquerda. Segundo Melo (2005), é de se sublinhar que o foco central da análise de Ferreira reside mais nas “inconsequências das ações da esquerda”, secundarizando a conspiração direitista, ideia predominante na historiografia tradicional sobre o tema.

Desde janeiro de 1963, quando Goulart recuperou seus poderes, esquerdas e direitas se enfrentaram, medindo suas forças em diversos episódios. Com o comício de 13 de março de 1964, no entanto, a estratégia escolhida foi outra: a do confronto aberto. A partir daí, não se tratava mais de saber se as mudanças econômicas e sociais seriam executadas, limitadas ou mesmo impedidas. A questão central passou a ser a tomada do poder político e a imposição de projetos. Como conclui Argelina Figueiredo, a questão democrática não estava na agenda da direita e da esquerda. A primeira sempre esteve disposta a romper com tais regras, utilizando-as para defender os seus interesses. A segunda, por sua vez, lutava pelas reformas a qualquer preço, até mesmo com o sacrifício da democracia. Ambos os grupos, diz a autora, “subscreviam a noção de governo democrático apenas no que servisse às suas conveniências. Nenhum deles aceitava a incerteza inerente às regras democráticas”. Entre a radicalização da esquerda e a da direita, uma parcela ampla da população apenas assistia aos conflitos, silenciosa (FERREIRA, 2004, p.209).

O autor ainda apresenta ainda a esquerda e a direita lutando naquele momento pela tomada do poder, por vias não democráticas, como que em uma corrida em que largavam em igualdade de condições e objetivos idênticos e destaca ainda que, mesmo em um momento de radicalização política, o povo assistia aos conflitos “bestializado” (MATTOS, 2008, p. 252). Portanto, o autor concebe que direita e esquerda se equivaliam em termos de antidemocratismo (TOLEDO, 2004) e negligencia o fato daquele período ter sido marcado por mobilizações de massas (MELO, 2005; MATTOS, 2005).

Movido também por este interesse em trazer questões até então silenciadas pelo debate historiográfico, Daniel Aarão Reis (2010) aborda os chamados “três silêncios” que se estabeleceram em torno da Lei da Anistia: o silêncio sobre a tortura e os torturadores (que, atualmente, tem sido menos silenciado por conta dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade); o silêncio sobre o apoio da sociedade à ditadura e o silêncio sobre as propostas revolucionárias de esquerda, derrotadas entre 1966 e 1973.

O autor questiona, por exemplo, o fato de não ter encontrado ninguém que apoiasse o governo militar nas comemorações em torno dos 40 anos dos eventos ocorridos em 1968. Problematizando essa falta de apoio / contato entre sociedade e governo, o autor polemiza afirmando que:

Estou convencido de que seria útil compreender melhor as complexas relações entre sociedade e ditadura. O seu caráter civil-militar. A participação maciça das gentes no momento de sua instauração. O desencanto posterior. O ano de 1968 e as mitologias associadas. O auge do chamado milagre econômico com suas ambivalências: anos de chumbo, mas também anos de ouro. O que prevaleceu para quem? O chumbo ou o ouro? Repressão, prosperidade, tortura, euforia autocomplacente, festas patrióticas,

assassinatos, vitórias esportivas, autoestima em ascensão, miséria galopante, desigualdades sociais (REIS, 2010, p. 178).

Reis problematiza, portanto, a falta de memórias sobre o período da Ditadura Militar que abarquem as aproximações, as cumplicidades e os apoios entre Estado e sociedade naquele período. Em sua análise, reside uma crítica ao fato de se hegemonizarem e homogeneizarem as memórias de resistência, como se aquele governo que esteve no poder durante 21 anos não tivesse encontrado nenhuma forma de apoio e de aliança.

Em sua outra obra, intitulada “Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade” (2000), apresenta outros argumentos que intensificam a abordagem revisionista sobre este assunto. Em seu entendimento, quase ninguém quer se identificar com a Ditadura Militar no Brasil atualmente. O autor cita a questão das esquerdas e salienta que estas aparecem vitimizadas e problematiza o caráter de resistência de sua atuação na luta armada.

Como forma de mostrar que as esquerdas não possuíam uma cultura política democrática, o autor busca demonstrar a cota de responsabilidade da esquerda sobre o golpe (tal como foi elaborado por Ferreira e Figueiredo), inferindo que a luta armada não pode ser considerada como resistência democrática e associando-a também ao golpismo da direita.

O autor ainda acusa a letargia das esquerdas ao afirmar que elas “não ofereceram resistência” (REIS, 2000, p. 32-33) quando da ocorrência do golpe e estimula uma visão de total acomodação da sociedade frente ao governo autoritário quando estabelece que “as grandes massas de trabalhadores urbanos e rurais não tinham vez, nem voz, naquelas críticas. A maior parte simplesmente acomodou-se à nova situação” (REIS, 2000, p. 41-42).

Cabe salientar ainda que a visão de Reis sobre a sociedade aparenta se aproximar daquela que a pressupõe (ou qualquer ordem social discursiva) como um bloco monolítico e harmonioso, desconsiderando as instâncias dos conflitos, das disputas e das divergências. Em seu argumento:

(...) a sociedade se reconfigurou como tendo se oposto, sempre, e maciçamente, à ditadura, transformada em corpo estranho. Redesenhou-se o quadro das relações da sociedade com a ditadura, que apareceu como permanentemente hostilizada por aquela. (...) Desapareceram as pontes e cumplicidades tecidas entre a sociedade e a ditadura ao longo dos anos 70 (REIS, 2000, p. 71).

O autor também enfatiza a pouca ligação entre as esquerdas e a democracia declarando que não eram “apaixonados pela democracia, francamente desprezada em seus textos” (REIS, 2000, p. 70). Segundo Mattos (2008), Marcelo Ridenti criticou a concepção de Reis, defendendo a ideia de que havia um componente assumido de resistência nas proposições de várias das organizações de esquerda daquele período e que ainda que muitas delas não

priorizassem a resistência democrática, o resultado de sua ação foi o de uma luta de resistência contra a ditadura (MATTOS, 2008, p. 252).

Toledo (2004, p.34) cita ainda as proposições de outros autores que navegam na mesma direção que a corrente historiográfica do revisionismo. Dentre estes autores, cita Villa que entende que “todos os agentes relevantes do processo político estavam comprometidos com o golpismo: militares, setores da direita, das esquerdas e Goulart – por “não morrerem de amor pela democracia” – estavam prontos para desfechar um golpe de Estado”. Por sua vez, Leandro Konder, opinou que o golpismo se manifestava também no campo da esquerda, defendendo que “a reação contra o golpismo do campo da esquerda resultou no golpe da direita” (TOLEDO, 2004, p. 36).

Melo (2005), crítico a essas abordagens revisionistas, sintetiza que podem ser atribuídas a elas três teses: 1) “esquerda e direita foram igualmente responsáveis”; 2), na verdade, “havia dois golpes em curso” nos idos de 1964; 3) a resistência à ditadura não passou de um mito (MELO, 2014, p.158). Em que pese essas críticas, Fico (2017) traz algumas ponderações, das quais compartilho, que ajudam a dimensionar os enfoques e perspectivas adotadas pela produção historiográfica mais recente.

Em sua produção sobre o balanço historiográfico, Fico destaca que a produção historiográfica de autores como Reis contribui, em certa medida, para problematizar certas ideias que já se encontram fortemente enraizadas na sociedade brasileira. Por exemplo, destaca que a história da ditadura militar tem sido vista, muitas vezes, como “a história do confronto entre repressão política e a luta armada” (FICO, 2017, p. 41).

Segundo Fico, o “combate se tornou o fato emblemático do período, tendo constituído memória, imaginário, iconografia, filmografia etc. que atribui às ações armadas urbanas, à chamada guerrilha do Araguaia e à repressão a ambas importância histórica desmedida” (FICO, 2017, p. 41). Em seu entendimento, produz-se uma leitura incompleta sobre o assunto, uma vez que se caracterizam as ações armadas como fatos emblemáticos e protagonistas da história da ditadura brasileira, deixando outros pontos de lado como, por exemplo, os variados grupos sociais que apoiaram ou não se mobilizaram contra o governo que durou 21 anos.

Não pretendo esgotar este debate, afinal ele, como qualquer outro, está sempre aberto a outras possibilidades de interpretação e é contínuo. Para os fins desta tese, limito-me a me posicionar concordando com Renato Lemos (2012) quando afirma “que não se tratou de um golpe ou uma ditadura ‘apoiados’ por civis, mas de uma operação política de uma parte da sociedade – que incluía civis e militares – contra outra – que, igualmente, envolvia civis e

militares” (LEMOS, 2012). Concordando igualmente com Fico (2017, p. 53), concebo que “o golpe foi efetivamente dado (não apenas apoiado) por civis e militares e, portanto, é possível chamá-lo de civil-militar”.

Nesta ótica, o governo militar ou civil-militar (em diálogo com as novas produções historiográficas) contou com o apoio de parcelas da sociedade ao mesmo tempo que outros de seus elementos sofreram e resistiram a ele. Considerando o foco desta pesquisa, desenvolverei na próxima seção, uma análise sobre as narrativas que têm sido fixadas e legitimadas nos itens do ENEM entre os anos de 1998 e 2017.

5.3- As "verdades" em disputa sobre a Ditadura Militar nos itens do ENEM (1998-2017)

Em diálogo com a teorização pós-fundacional do discurso, e operando com as estratégias discursivas explicitadas no capítulo anterior, analiso os itens tentando responder algumas perguntas, tais como: Quais significações sobre a Ditadura Militar aparecem hegemônicas nos itens analisados?; Quais são os passados sobre a Ditadura Militar que se totalizam nos itens do ENEM?; Quais versões historiográficas contribuem na elaboração dessas questões?

Minha intenção é fazer um exercício de análise conjunta para tentar responder o problema principal desta tese: Quais “verdades” sobre o período histórico da Ditadura Militar são reforçadas, reativadas e legitimadas nos itens do principal exame voltado para o ingresso ao ensino superior no país?

Como venho assinalando, os itens de História podem ser considerados como elementos constitutivos de uma política curricular que dialoga incessantemente com as políticas de memória produzidas pelo Governo Federal. Barros (2011b) destaca que a memória tem se redesenhado no quadro das preocupações contemporâneas como uma de suas principais temáticas, fazendo com que as discussões sobre quais passados lembrar, esquecer, silenciar e / ou apagar se tornem alvos de disputas em nosso momento presente.

Grosso (2015), por sua vez, assinala que as questões de memórias relativas ao período das ditaduras ocupam um lugar importante nas sociedades da América Latina, podendo ser consideradas uma importante demanda social por verdade, justiça e reparação. Napolitano (2015), outrossim, assegura que os processos de transição emergentes após o término das ditaduras são acompanhados de operações de “reconstrução da memória”, que tem por objetivo principal a superação dos traumas e das fissuras produzidos nas sociedades afetadas por tais tipos de governos.

Em seu entendimento, autênticas “guerras de memória” (NAPOLITANO, 2015, p.98) são cultivadas na busca pela afirmação das verdades históricas. Cerqueira e Motta (2015) sinalizam que as batalhas de memórias, principalmente no caso de processos traumáticos, decorrem quando diversos grupos disputam o controle das representações do passado em busca de garantir o reconhecimento de suas demandas, sofrimentos e experiências no presente.

Cruz (2015) aponta para as disputas pelas construções / consolidações de memórias hegemônicas, argumentando que “os sentidos que se constroem sobre o passado não se articulam em torno da ausência de objetivos políticos, mas, muito pelo contrário, o que se rememora, silencia ou esquece é em função dos objetivos e projetos do presente” (CRUZ, 2015, p. 385).

Seguindo este caminho, entendo que o espaço discursivo do ENEM mobiliza múltiplas demandas de memória e disputas em torno da verdade histórica e, por esse motivo, concordo com Pereira (2015, p.349) quando sustenta que “relembrar o passado é instaurá-lo num terreno de disputas entre determinadas versões” marcado pela dialética entre lembrança e esquecimento, considerados não como elementos antagônicos, mas sim como complementares um ao outro.

Após estes apontamentos, vejamos como os discursos sobre a “Ditadura Militar” são mobilizados no espaço curricular do ENEM entre os anos de 1998 e 2017. Antecipo afirmando que, ao contrário das expectativas iniciais, a primeira fase do ENEM (1998-2008) apresentou pouquíssimos itens sobre o tema em questão⁷¹. Lembro que neste período o ENEM não tinha a importância de ser o principal instrumento avaliativo de ingresso ao ensino superior, uma vez que convivia com os antigos vestibulares organizados por cada universidade. Ainda assim, pressupunha que o tema da Ditadura Militar seria recorrente por se tratar de um assunto clássico no âmbito da historiografia escolar e pelo fato de mobilizar demandas por memória nos períodos das décadas de 1990 e 2000.

⁷¹ Em um levantamento detalhado feito para minha apresentação na ANPUH (Associação Nacional de História) - Rio de 2016, analisei os itens sobre temas referentes à História do Brasil produzidos nas edições de 1998, 1999, 2000, 2001 e 2002 do ENEM. Naquela ocasião, pude constatar que a quantidade de questões de História como um todo e, principalmente, de História do Brasil é bastante reduzida se compararmos com o quantitativo de questões referentes a outras disciplinas. Além disso, observei um predomínio de questões relacionadas com a habilidade 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”. Com isso, reparei que discussões antagônicas ganharam força neste debate proposto nas primeiras edições. No entanto, percebi um interesse mais acentuado na busca em destacar a divergência de ideias sobre determinado assunto específico do que aprofundar alguma discussão histórica. Em suma, muitas questões operavam na tensão entre fugir da “história única” e muitas vezes reforçar estereótipos e / ou ideias do senso comum, apresentando divergentes pontos de vista sobre o assunto. Por fim, observei pouco diálogo com as reformulações historiográficas desenvolvidas no campo principalmente ao longo das décadas de oitenta e noventa do século XX.

Das 693 questões produzidas no ENEM entre 1998 a 2008, apenas uma (referente à edição de 2006) versava diretamente sobre o tópico “Golpe de 1964 e Ditadura Militar”, que era um item que relacionava a conquista da Copa do Mundo de Futebol de 1970 com a propaganda realizada pelo governo da Ditadura Militar⁷².

Na fase inaugurada a partir do ano de 2009, analisei as 45 questões voltadas para a área de Ciências Humanas de cada edição. Como os anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2017 ficaram marcados por duas aplicações do exame e o ano de 2016 teve três aplicações distintas, foram analisados ao todo 810 itens. Destes, 26 podem ser considerados como abordando de forma direta ou indireta o período que se iniciou com o Golpe de 1964 e que acabou em 1985 com o fim do último governo militar. Vejamos como estes itens se distribuíram ao longo das edições:

Ano do Exame	Quantidade de Itens	Temáticas Abordadas
2009	0	-----
2010	5	Manifestações dos trabalhadores na década de 1960; Produção cultural como forma de crítica ao governo militar e denúncia sobre a situação do país; AI-5; Movimento das “Diretas Já”; Lutas pelo direito ao voto durante o final da Ditadura Militar e censura sofrida pela letra da música “Inútil”.
2011	4	Atuação da CGT durante a década de 1960; AI-5; Usos políticos do futebol pelo governo de Médici para se legitimar perante a sociedade brasileira; Atuação do CPC da UNE

⁷² Cabe destacar que nas edições de 2006 e de 2008 apareceram itens que no texto-base citavam o golpe de 194 como “golpe de Estado” e o governo militar como autoritário. No entanto, como o tema da Ditadura não foi o eixo central desses itens, mas sim o período de 1954 até 1964, acabei desconsiderando os mesmos da presente análise.

2012	4	Morte de Vladimir Herzog e abaixo-assinado dos jornalistas reivindicando a apuração e investigação dos fatos; Governos Autoritários e censura/ controle dos meios de comunicação; A distensão política, divergências entre os militares e o atentado do Riocentro; Atuação dos Movimentos Guerrilheiros contra a Ditadura Militar
2013	2	O bipartidarismo durante a Ditadura Militar; Atuação dos sindicatos no final do período da Ditadura Militar
2014	2	Atribuições da Comissão Nacional da Verdade; Diferentes posicionamentos sobre o golpe de 1964
2015	2	Política econômica adotada durante o período militar marcada pelo ingresso de capitais estrangeiros; Período da Ditadura e a ausência de votação direta para o Poder Executivo
2016	5	Atuação repressora da Operação Condor; Aspectos de Continuidade entre a Ditadura Militar e o governo da “Nova República” (1985-2016); Movimentos sindicais ocorridos em 1979 que contribuíram para terminar com o governo da Ditadura Militar; Movimento das “Diretas Já”; Estratégias de luta contra a censura através dos meios de comunicação
2017	2	Atuação estética de resistência adotada por Zuzu Angel; Apoio de setores da Igreja Católica à instalação da ditadura civil militar.

Destaca-se o crescimento do quantitativo de itens contemplando a temática selecionada se compararmos com os 10 primeiros anos de elaboração do ENEM. Os assuntos selecionados para avaliar o Regime Militar foram variados, embora possamos situar algumas estratégias discursivas ocupando posições hegemônicas.

Para este capítulo, elenco três grupos de discursos que me auxiliam na análise empírica: (i)- a perspectiva da atuação dos sujeitos em diálogo com as matrizes historiográficas clássicas; (ii)- o viés do passado compreendido sob o “signo do outro” e (iii) a dimensão das relações entre História e Memória. Os próximos tópicos versarão sobre as narrativas analisadas e os modos como elas se articulam com estas diferentes estratégias discursivas.

5.3.1- Os antagonismos entre sociedade e governo Militar: Resistência x Violência

Entre o conjunto de itens analisados sobre essa temática, foi possível constatar a centralidade concedida ao cenário de efervescência política e de manifestação dos trabalhadores por conta do crescimento do desemprego, da inflação e da desvalorização dos salários durante os anos que antecederam ao golpe que instaurou o regime militar. Em suma, a análise destaca que as limitações do modelo desenvolvimentista adotada por governos como o de JK levaram a um acréscimo das tensões sociais que culminariam no golpe militar de 1964 como uma tentativa de frear o ímpeto e a agitação social.

Item 33- Edição 2010A

Não é difícil entender o que ocorreu no Brasil nos anos imediatamente anteriores ao golpe militar de 1964. A diminuição da oferta de empregos e a desvalorização dos salários, provocadas pela inflação, levaram a uma intensa mobilização política popular, marcada por sucessivas ondas grevistas de várias categorias profissionais, o que aprofundou as tensões sociais. Dessa vez, as classes trabalhadoras se recusaram a pagar o pato pelas sobras" do modelo econômico juscelinista. MENDONÇA, S. R. A industrialização Brasileira. São Paulo: Moderna, 2002 (adaptado)

Segundo o texto, os conflitos sociais ocorridos no início dos anos 1960 decorreram principalmente

a) da manipulação política empreendida pelo governo Joao Goulart.

b) das contradições econômicas do modelo desenvolvimentista.

c) do poder político adquirido pelos sindicatos populistas.

d) da desmobilização das classes dominantes frente ao avanço das greves.

e) da recusa dos sindicatos em aceitar mudanças na legislação trabalhista (ENEM, 2010)

Item 41- Edição 2011A

A consolidação do regime democrático no Brasil contra os extremismos da esquerda e da direita exige ação enérgica e permanente no sentido do aprimoramento das instituições políticas e da realização de reformas corajosas no terreno econômico, financeiro e social. Mensagem programática da União Democrática Nacional (UDN) – 1957.

Os trabalhadores deverão exigir a constituição de um governo nacionalista e democrático, com participação dos trabalhadores para a realização das seguintes medidas: a) Reforma bancária progressista; b) Reforma agrária que extinga o latifúndio; c) Regulamentação da Lei de Remessas de Lucros. Manifesto do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) – 1962. BONAVIDES, P; AMARAL, R. Textos políticos da história do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2002.

Nos anos 1960 eram comuns as disputas pelo significado de termos usados no debate político, como democracia e reforma. Se, para os setores aglutinados em torno da UDN, as reformas deveriam assegurar o livre mercado, para aqueles organizados no CGT, elas deveriam resultar em

A fim da intervenção estatal na economia.

B crescimento do setor de bens de consumo.

C controle do desenvolvimento industrial.

D atração de investimentos estrangeiros.

E limitação da propriedade privada. (ENEM, 2011)

Mesmo percebendo que os dois itens acima apresentam certos distanciamentos, permito-me afirmar que, de algum modo, dialogam entre si ao trazer para a cena as posturas dos trabalhadores no que se refere à luta por seus direitos e ao destacar a conjuntura de conflitos de interesses presentes na década de 60 no interior da sociedade brasileira.

Enfim, são dois itens cujo foco recai no período anterior aos eventos de março de 1964, porém deixam explícitos que a conjuntura daquele período foi marcada pela participação dos trabalhadores na luta por seus direitos e na mobilização contra políticas e instituições que conflitavam com suas ambições. Portanto, a narrativa histórica referente à participação dos trabalhadores no contexto da década de 1960 aparece nesses itens do ENEM, destacando que o golpe não foi imposto em um ambiente de pouca contestação social, visto que as memórias das ebulições políticas são relembradas neste espaço discursivo.

Avançando na análise dos itens, uma hipótese que formulo em relação às verdades produzidas sobre o contexto da Ditadura Militar é que o discurso de resistência e mobilização da sociedade contra este governo assume a função de “ponto nodal” (ponto articulador) entre os diferentes fluxos de sentidos produzidos sobre essa temática. Arrisco a defender a ideia de que as narrativas em torno das várias formas de resistência civil, ocupam a função discursiva de ponto nodal na luta pela hegemonização do sentido de "ditadura militar" passando a configurar-se como a memória a se legitimar da sociedade brasileira desse período.

Nessa esfera da resistência, encontro variados discursos que se interligam / hibridizam para apresentar o caráter de não-silenciamento dos diferentes grupos sociais. Para a presente seção, destaco as narrativas referentes às produções artísticas e culturais da época enquanto elementos de críticas à situação política e social do país e as narrativas relacionadas a outras estratégias de resistência como, por exemplo, a luta armada. Vejamos alguns exemplos abaixo:

Item 35- Edição 2010A

Opinião

Podem me prender

Podem me bater

Podem até deixar-me sem comer

Que eu não mudo de opinião.

Aqui do morro eu não saio não

Aqui do morro eu não saio não.

Se não tem água

Eu furo um poço

Se não tem carne

Eu compro um osso e ponho na sopa

E deixa andar, deixa andar...

Falem de mim

Quem quiser falar

Aqui eu não pago aluguel

Se eu morrer amanhã seu doutor,

Estou pertinho do céu Zé Ketti. Opinião. Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>.

Acesso em: 28 abr. 2010.

Essa música fez parte de um importante espetáculo teatral que estreou no ano de 1964, no Rio de Janeiro. O papel exercido pela Música Popular Brasileira (MPB) nesse contexto, evidenciado pela letra de música citada, foi o de

a) entretenimento para os grupos intelectuais.

b) valorização do progresso econômico do país.

c) crítica à passividade dos setores populares.

d) denúncia da situação social e política do país.

e) mobilização dos setores que apoiavam a Ditadura Militar. (ENEM, 2010)

Item 42- Edição 2011A

Em meio às turbulências vividas na primeira metade dos anos 1960, tinha-se a impressão de que as tendências de esquerda estavam se fortalecendo na área cultural. O Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) encenava peças de teatro que faziam agitação e propaganda em favor da luta pelas reformas de base e satirizavam o “imperialismo” e seus “aliados internos”. KONDER, L. História das Ideias Socialistas no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

No início da década de 1960, enquanto vários setores da esquerda brasileira consideravam que o CPC da UNE era uma importante forma de conscientização das classes trabalhadoras, os setores conservadores e de direita (políticos vinculados à União Democrática Nacional - UDN -, Igreja Católica, grandes empresários etc.) entendiam que esta organização

A constituía mais uma ameaça para a democracia brasileira, ao difundir a ideologia comunista.

B contribuía com a valorização da genuína cultura nacional, ao encenar peças de cunho popular.

C realizava uma tarefa que deveria ser exclusiva do Estado, ao pretender educar o povo por meio da cultura.

D prestava um serviço importante à sociedade brasileira, ao incentivar a participação política dos mais pobres.

E diminuía a força dos operários urbanos, ao substituir os sindicatos como instituição de pressão política sobre o governo. (ENEM, 2011)

Item 48- Edição 2017A



Figura 1 - Recorte
Fotográfico de Maria
Acesso em: 18 maio 2013
Bonita, década de 1930
ABRAÃO, B.
Disponível em: www.brasilcult.pro.br.
Acesso em: 18 maio 2013.



Figura 2 –Traje de Coleção de Zuzu Angel
Disponível em: www.zuzuangel.com.br.

Elaborada em 1969, a releitura contida na Figura 2 revela aspectos de uma trajetória e obra dedicadas à

- A valorização de uma representação tradicional da mulher.
- B descaracterização de referências do folclore nordestino.
- C fusão de elementos brasileiros à moda da Europa.
- D massificação do consumo de uma arte local.
- E criação de uma estética de resistência.** (ENEM, 2017)

No item referente à letra “Opinião”, caracteriza-se a postura dos artistas da Música Popular Brasileira (MPB) enquanto críticos e denunciadores da situação social e política do país. Estabelece-se como importante o candidato saber que a produção cultural daquele período atuou no sentido de apresentar as mazelas vividas pelo país bem como considerá-la uma forma de resistência ao autoritarismo em voga naquele período.

Já na questão sobre o Centro Popular de Cultura (embora esteja situado cronologicamente antes do golpe de 1964), aparece também a temática das manifestações artísticas como elementos de conscientização, engajamento e contestação social. Assim sendo, atenta-se para a mobilização de discursos que enfatizam a produção cultural do período como

forma de resistência à Ditadura Militar para o interior da cadeia de equivalência definidora de conhecimentos históricos escolares válidos, legítimos e “verdadeiros” na política curricular do ENEM.

O item sobre Zuzu Angel, por sua vez, destaca em seu gabarito que a obra desta artista buscava criar e legitimar uma estética de resistência frente ao governo ditatorial. O item dialoga com a memória da resistência, reforçando o lugar de destaque atribuído a essa dimensão e ao mesmo tempo, apresenta certas inovações, visto que enfatiza a atuação feminina - pouco explorada nas narrativas de resistência no ENEM - no espaço da estética e da moda, temáticas que tradicionalmente não são abordadas quando se pensa nas lutas e estratégias adotadas contra o governo militar.

Assim sendo, percebo um discurso diferenciado neste item, pois se aproxima da narrativa de resistência à ditadura militar que hegemonicamente se pretende legitimar no ENEM e simultaneamente, traz outros personagens e espaços que podem deslocar esse olhar. Com efeito, tanto o texto-base quanto o gabarito reforçam concepções sedimentadas no interior das narrativas escolares históricas, mostrando o jogo político da significação presente na construção destas narrativas.

Os espaços e produções culturais como as letras de música e as peças teatrais são significados como elementos discordantes do regime oficial e representantes das vozes de setores sociais abafados pelo controle estabelecido pelo regime militar. Interessante observar que no conjunto de discursos apresentados até aqui aponta-se para o protagonismo dos artistas, dos intelectuais e dos trabalhadores como sujeitos contrários ao golpe e aos apoiadores deste. Sem desmerecer a importância desse movimento cultural de resistência, a forma como tais narrativas são construídas e fixadas podem dar margem a uma interpretação equivocada pela qual toda produção cultural do período era, necessariamente, engajada e marcada pela crítica ao governo militar, e se filiava exclusivamente a uma perspectiva de denúncia social.

Outras formas de resistência ao governo ditatorial aparecem em itens cujas narrativas destacam, por exemplo, a atuação dos movimentos de luta armada. Vejamos o exemplo abaixo:

Item 11 – Edição 2012B

De um ponto de vista político, achávamos que a ditadura militar era a antessala do socialismo e a última forma de governo possível às classes dominantes no Brasil. Diante de nossos olhos apocalípticos, ditadura e sistema capitalista caíam juntos num único e harmonioso movimento. A luta especificamente política estava esgotada. GABEIRA, F. Carta sobre a anistia: a entrevista do Pasquim. Conversação sobre 1968. Rio de Janeiro: Ed. Codecri, 1980.

Compartilhando da avaliação presente no texto, vários grupos de oposição ao Regime Militar, nos anos 1960 e 1970, lançaram-se na luta política seguindo a estratégia de A aliança com os sindicatos e incitação de greves.

B organização de guerrilhas no campo e na cidade.

C apresentação de acusações junto à Anistia Internacional.

D conquista de votos para o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

E mobilização da imprensa nacional a favor da abertura do sistema partidário.
(ENEM, 2012)

O item acima corrobora para ideias que autores como Reis (2010) e Fico (2017) já destacaram sobre a luta armada como a visão romantizada e cristalizada produzida sobre os sujeitos que dela participaram bem como da imagem protagonista de engajamento e mobilização social contra o governo autoritário. Destaco que, no ENEM, apesar de fazer parte das narrativas hegemônicas referentes à resistência, esta temática ocupa um espaço minoritário dentro daquilo que se afirma como estratégias de enfrentamento à Ditadura.

Um ponto interessante chama atenção: todas as alternativas consideradas erradas (os distratores) encontram relativa validade histórica, visto que, de fato, foram medidas adotadas por vários grupos opositores e / ou interessados em acabar com o governo militar. No entanto, todas estas afirmativas não dialogam com a proposta de atuação presente no texto-base, que era a luta de guerrilhas.

Observa-se, portanto, a estratégia discursiva de mobilizar a agência de sujeitos na luta e na resistência contra o governo da Ditadura Militar, reforçando, neste sentido, concepções historiográficas sedimentadas. Por outro lado, identifico nos itens a evocação de narrativas relacionadas à violência, ao autoritarismo e à repressão.

Dialogando com essa perspectiva, Carvalho (2015) salienta que a produção jornalística reforçou uma memória no que se refere às relações entre imprensa e ditadura que tendia a se centrar na bipolarização entre repressão / censura e resistência / vítima percebidos como polos que se complementavam.

O ENEM, como aponta análise dos itens, faz o movimento de trazer a questão da resistência da sociedade em relação / oposição aos discursos que sobrevalorizam o caráter violento e autoritário do regime, apresentando, assim, a resistência como elemento antagônico desse processo de significação. Isso significa afirmar que as representações do período militar associadas às práticas da violência não estiveram ausentes do exame. Algumas medidas como a implantação do bipartidarismo e o estabelecimento do Ato Institucional 5 apareceram em algumas edições da prova como podemos observar abaixo:

Item 39– Edição 2010B

Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968

Art. 10 – Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11 – Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato Institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2010

O Ato Institucional nº 5 é considerado por muitos autores um “golpe dentro do golpe”. Nos artigos do AI-5 selecionados, o governo militar procurou limitar a atuação do Poder Judiciário, porque isso significava

A a substituição da Constituição de 1967.

B o início do processo de distensão política.

C a garantia legal para o autoritarismo dos juízes.

D a ampliação dos poderes nas mãos do Executivo.

E a revogação dos instrumentos jurídicos implantados durante o golpe de 1964. (ENEM, 2010)

Item 20 – Edição 2013A

PSD - PTB - UDN

PSP - PDC - MTR

PTN - PST - PSB

PRP - PR - PL - PRT

Finados

FORTUNA. *Correio da Manhã*, ano 65. n. 22 264, 2 nov. 1965.

A imagem foi publicada no jornal *Correio da Manhã*, no dia de Finados de 1965.

Sua relação com os direitos políticos existentes no período revela a

A extinção dos partidos nacionais.

B retomada dos partidos estaduais.

C adoção do bipartidarismo regulado.

D superação do fisiologismo tradicional.

E valorização da representação parlamentar. (ENEM, 2013)

Item 3 – Edição 2012B



ZIRALDO, 20 anos de prontidão, 1984.

Os aparelhos televisores se multiplicam nas residências do Brasil a partir da década de 1960. A partir da charge, os programas televisivos eram controlados para atender interesses dos

A artistas críticos.

- B grupos terroristas.
- C governos autoritários.**
- D partidos opositores.
- E intelectuais esquerdistas.

O item 39/2010B interage com a memória de intervenção, autoritarismo, controle e violência exercida pelo Estado, que parece ser uma imagem bastante cristalizada quando pensamos nas principais características deste período como tende a confirmar a literatura especializada sobre produção dos livros didáticos de História (ROCHA 2017). O candidato deveria assinalar que o AI-5 representava a ampliação dos poderes nas mãos do Executivo. Trata-se, por conseguinte, de uma narrativa que assinala o autoritarismo do Estado no período, cerceando / subordinando a atuação de outras esferas de poder.

Em parte considerável dos itens analisados, apresenta-se a dimensão da violência e da repressão cometidas pelo Estado, assegurada através dos chamados atos institucionais. Aproxima-se dos discursos presentes nos livros didáticos, pois estes selecionam a questão do AI-5 como um momento marcante no que se refere à intensificação das medidas repressivas por parte do Estado durante o regime militar, sendo considerado um momento de apogeu da violência estatal, da repressão, da censura, das perseguições, mortes e das torturas.

Mais uma vez observa-se que o governo ditatorial é afirmado como o “outro”, externo, violento, repressor, que não contou com o apoio (em nenhum grau) de parcelas da sociedade brasileira. E o Ato Institucional número 5 universaliza as discussões sobre o caráter autoritário, repressivo e censor do governo. Em suma, ele é fixado em uma posição na qual condensa as narrativas que apontam para o viés repressivo do governo militar.

O item referente ao bipartidarismo tem em seu gabarito a afirmação de que a imagem revela que a partir daquele momento estava-se adotando o “bipartidarismo regulado”, acabando com a existência de inúmeros partidos políticos. Essa questão se inscreve no movimento que reafirma a Ditadura como um momento autoritário, marcado pelo viés da reflexão sobre a situação dos direitos políticos e dos cerceamentos oriundos desta decisão que acabou eliminando da vida pública brasileira muitos partidos políticos existentes até então.

Já o item sobre os meios de comunicação destaca a dimensão da censura realizada pelo governo militar. Pontuando em seu gabarito que os programas de televisão eram controlados para atender aos interesses dos governantes autoritários, identifiquei ser um item que traz outros elementos para realçar o caráter violento e autoritário do governo militar. O fato é que estes dois últimos itens convergem com as memórias que apontam para o domínio exercido pelo governo militar sobre a sociedade, desconsiderando qualquer grau ou forma de participação / adesão desta, como atestam as produções historiográficas mais recentes.

O ENEM reforça a ideia do Estado como limitador das liberdades e direitos ao mesmo tempo em que valida as narrativas de resistência e engajamento popular contra o governo que se estabeleceu a partir do golpe de 1964. Constatado, pois, uma hegemonização das narrativas de “causa e consequência”, pois, de um lado, sublinha os discursos sobre o que o Estado fez para controlar e dominar a sociedade e, por outro lado, destaca as narrativas em torno do que ela (sociedade civil) fez para resistir ao autoritarismo em vigência. Não percebo um diálogo entre estas instâncias - Estado e sociedade civil -, uma vez que os discursos se posicionam como se entre a dominação e a resistência não houvesse nenhuma outra alternativa.

Observa-se, por conseguinte, o silenciamento das novas dimensões historiográficas sobre as relações entre a sociedade com aquele governo ditatorial. É como que ao afirmar o caráter democrático da sociedade brasileira, o ENEM preconiza o seu distanciamento em relação ao governo militar, esquecendo os entrelaçamentos, vínculos e heranças persistentes em nosso país atualmente. Na próxima seção, discutirei a estratégia discursiva do “passado sob o signo do outro” encontrada hegemonicamente nos itens do ENEM.

5.3.2- O Passado Sob o “Signo do Outro”: Ditadura (1964-1985) e “Período Democrático” (1985-2017) em lugares divergentes

Nos itens referentes à Ditadura Militar, o discurso hegemônico tende a colocar este passado como “exterior constitutivo” do nosso período contemporâneo. Em linhas gerais, a lógica do passado “sob o signo do outro” também é reforçada nos eixos temáticos que circundam o presente capítulo.

Os itens relacionados principalmente à década de 1980, década que marca o final do governo que permaneceu no poder por mais de 20 anos, sugerem o predomínio de narrativas que opõem, de um lado, a sociedade como um todo e, de outro, o Estado autoritário e repressor. É desta forma que apresentarei alguns itens relacionados ao movimento das “Diretas Já” e das lutas sindicalistas ao final do governo militar para enfatizar a dimensão de afastamento temporal entre esses períodos cronológicos.

A análise dos itens possibilita-me afirmar que o ENEM opera em uma lógica que tende a isolar o Estado Ditatorial brasileiro da sociedade brasileira, identificando e ratificando o papel opositor exercido por esta nos chamados “anos de chumbo”. A demanda pelo direito ao voto aparece como elemento articulador das lutas pela restituição do regime democrático de governo.

Dentro do bloco de questões associados à temática aqui privilegiada, alguns itens hegemonizam as mobilizações em eventos como as “Diretas Já” como sinônimo da luta pela

democracia. Ou seja, o discurso em prol do direito ao voto direto para o Executivo aparece como discurso universal das demandas / lutas em prol da democracia. Cabe destacar que, em sintonia com o que é defendido por Laclau, o universal é aquele discurso particular que se hegemoniza, efetuando uma operação catacrética. Vejamos como isso aparece em alguns itens:

Item 40- Edição 2010B



Disponível em <http://pimentacomlimao.files.wordpress.com>. Acesso em: 14 de abr. 2010 (adaptado)

A charge remete ao contexto do movimento que ficou conhecido como Diretas Já, ocorrido entre os anos de 1983 e 1984. O elemento histórico evidenciado na imagem é:

- a) a insistência dos grupos políticos de esquerda em realizar atos políticos ilegais e com poucas chances de serem vitoriosos.
- b) a mobilização em torno da luta pela democracia frente ao regime militar, cada vez mais desacreditado.**
- c) o diálogo dos movimentos sociais e dos partidos políticos, então existentes, com os setores do governo interessados em negociar a abertura.
- d) a insatisfação popular diante da atuação dos partidos políticos de oposição ao regime militar criados no início dos anos 80.
- e) a capacidade do regime militar em impedir que as manifestações políticas acontecessem. (ENEM, 2010)

Item 41- Edição 2010B

A gente não sabemos escolher presidente A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dentes Tem gringo pensando que nós é
indigente Inútil A gente somos inútil MOREIRA, R. Inútil, 1983 (fragmento).

O fragmento integra a letra de uma canção gravada em momento de intensa mobilização política. A canção foi censurada por estar associada

A ao rock nacional, que sofreu limitações desde o início da ditadura militar

B a uma crítica ao regime ditatorial que, mesmo em sua fase final, impedia a escolha popular do presidente.

C à falta de conteúdo relevante, pois o Estado buscava, naquele contexto, a conscientização da sociedade por meio da música.

D à dominação cultural dos Estados Unidos da América sobre a sociedade brasileira, que o regime militar pretendia esconder.

E à alusão à baixa escolaridade e à falta de consciência política do povo brasileiro. (ENEM, 2010)

Item 10- Edição 2015B



73

O diálogo entre os personagens da charge evidencia, no Brasil, a(s)
A reinserção do país na economia globalizada.

B transformações políticas na vigência do Estado Novo.

C alterações em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país.

D suspensão das eleições legislativas durante o período da Ditadura Militar.

⁷³ O diálogo que aparece na charge é:

-“E o senhor não cansou esperando a hora de votar pra presidente”?

-“Não! Me distraí ouvindo as notícias: O assassinato de Kennedy, a guerra do Vietnã, o surgimento dos Beatles, a chegada do homem na lua, a invenção do transistor e do microcomputador, os conflitos do Oriente Médio, o surgimento da AIDS, a guerra das Malvinas, a Perestroika na Rússia, o fim do Muro de Berlim...”

E volta da democracia após um período sem eleições diretas para o Executivo Federal (ENEM, 2015)

Os itens de História do ENEM priorizam a marca da Democracia como estando intimamente associada às concepções de cidadania e de direito ao voto, reestabelecendo uma articulação bastante clássica no campo do Ensino de História. Logo, as memórias sobre o período em questão imbricam-se com as múltiplas formas de mobilização da população no final do período militar em busca do direito ao voto para presidente.

No item 40/2010B, o movimento das “Diretas Já” é abordado pelo viés da luta pelo voto como representando as variadas demandas pela democracia, reafirmando a ideia de uma “sociedade brasileira” contra a Ditadura e em prol de votação direta. Considero que esta imagem é também emblemática daquilo que o ENEM pretende significar e fixar como memória a respeito daquele período: a confirmação e fixação de um sentido de sociedade brasileira resistente (esta dimensão da resistência aparece aqui como mobilização pela luta ao direito de votar) ao governo da Ditadura Militar, hegemonzando, por conseguinte, os significados desse significante em disputa pelas diferentes matrizes historiográficas.

Já no item 41/2010B, percebe-se novamente a importância concedida às letras de música como formas de enfrentamento e crítica social / política ao governo dos militares, enfatizando o papel que as produções culturais tiveram naquele período em termos de enfrentamento e resistência. A terceira questão selecionada, item 10/2015B, a seu modo, elenca a quantidade de eventos ocorridos no mundo enquanto perdurava a ditadura militar com o intuito de criticar o período extenso em que a sociedade ficou sem acesso ao direito de votar para o cargo de presidente.

O ENEM ao realizar uma operação discursiva que propõe diferenciar o período da Ditadura e o seu momento posterior, a partir de 1985 quando a sociedade voltou a ter o direito de votar, tende a reforçar uma visão simplista e com risco de reforçar uma dicotomização, visto que opera pouco com a possibilidade de produzir interpretações que protagonizem, por exemplo, certos aspectos de continuidades entre estes períodos.

Com efeito a Ditadura é definida hegemonicamente como aquele período “outro”, “distante” que não apresenta relações com a forma como nossa sociedade se constitui nos dias atuais. Trata-se de um “exterior constitutivo” para aquilo que o exame pretende afirmar como Democracia e Cidadania, como se o período contemporâneo não guardasse nenhum legado daquele momento.

Os itens acima, em suma, dialogam com as perspectivas que destacam as lutas e as conquistas pelo direito ao voto compreendendo-as como narrativas incontornáveis tanto para visualizar a participação da sociedade civil na resistência àquele governo como para demarcar a Ditadura como um período “estranho”, “distante” das nossas práticas democráticas atuais. Reforça-se, então, a narrativa da “Ditadura como um passado que não se vive mais nos tempos atuais”, como estando nos sentidos de “verdadeiro” dentro do espaço curricular do ENEM.

Nessa percepção, o “povo brasileiro” ou a “sociedade brasileira” resignificados como combativo, resistente e perseguidor de seus direitos políticos, civis e sociais é o que emerge no jogo da memória que se quer fixar na narrativa nacional.. Compreendo, a partir desses vestígios discursivos, que a memória e o regime de verdade que se pretendem legitimar no ENEM são os de uma sociedade distanciada do regime político autoritário instaurado no ano de 1964, que se opunha à violência, à repressão e ao terror de Estado. Penso que essa narrativa se universaliza na ordem discursiva enfocada neste estudo.

Nessa mesma linha de argumentação, outras formas de resistência ao governo ditatorial aparecem em itens cujas narrativas destacam as greves operárias realizadas no final da década de 1970. Vejamos o exemplo abaixo:

Item 2- Edição 2016 B



Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 9 nov. 2011.

Para além de objetos específicos, muitos movimentos sociais interferem no contexto sociopolítico e ultrapassam dimensões imediatas, como foi o caso das mobilizações operárias, ocorridas em 1979 na cidade de São Paulo. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que lutavam por seus direitos, essas mobilizações contribuíram com o(a)

- A elaboração de novas políticas que garantiram a estabilidade econômica do país.
- B instalação de empresas multinacionais no Brasil.
- C legalização dos sindicatos no Brasil.

A temática da atuação dos movimentos sindicais (principalmente na região do ABCD paulista) nos anos finais do governo da Ditadura é uma temática recorrente no que se refere à participação popular no combate e no enfrentamento aos militares. As narrativas sobre as “Diretas Já” e sobre estas greves, como já destaquei anteriormente, ocupam um papel protagonista nas narrativas que visam legitimar a sociedade brasileira como resistente, principalmente, durante a década de 1980.

O gabarito desse item define que tais mobilizações contribuíram para o processo de redemocratização do Brasil. Portanto, a narrativa mobilizada interliga-se com o discurso que entende as conquistas políticas e sociais por meio também da mobilização dos trabalhadores, conectando a ideia de cidadania com a questão da redemocratização política ao mostrar que este movimento de 1979 ultrapassou “dimensões imediatas” tendo interferido no contexto mais amplo do Brasil.

A título de análise, é interessante constatar que a questão do mundo trabalho e da economia pouco aparecem quando pensamos o período da Ditadura Militar, limitando-se a aparecer mais neste momento das greves. A questão das relações trabalhistas aparece muito mais em período como a chamada “Era Vargas”, por exemplo. Entretanto, a dimensão de controle, repressão, violência é unicamente direcionada para o período da Ditadura Militar enquanto nenhuma palavra é tecida sobre a Ditadura Vargas, período conhecido como “Estado Novo”, neste aspecto.

O item dialoga com a versão escolar da Ditadura quando se pensa no final deste governo. Geralmente, fatos como as greves e o movimento das “Diretas Já” recebem um espaço destacado nos manuais didáticos. Reitero que no ENEM, quando se pensa nas “narrativas de resistência”, a discussão acaba protagonizando principalmente este período final, destacando os acontecimentos das greves e das manifestações entrelaçadas à demanda do movimento das “Diretas Já”. Neste sentido, afirmo que as narrativas de resistência acabam flutuando ora se concentrando na produção musical e artística e na resistência armada ora se hegemonizando nas narrativas das mobilizações grevistas e sociais em prol do direito ao voto na lógica da democracia representativa.

Encerro a presente seção apresentando pontos de contato entre minhas afirmações e as conclusões de Helenice Rocha sobre a produção referente à temática da Ditadura Militar em livros didáticos.

Segundo Helenice Rocha (2017), as narrativas sobre a ditadura nos livros didáticos foram se transformando ao longo da década de 1980. Em geral, enfatiza que os capítulos que versam sobre este assunto tendem a seguir um roteiro que abarca os seguintes temas: a crise do governo João Goulart, que teria provocado o golpe de Estado, os diferentes momentos do período ditatorial, destacando a atuação dos presidentes da República naquele período e a posse de Tancredo Neves em 1985, eleito de forma indireta após o movimento popular das “Diretas Já” (ROCHA, 2017, p. 250-251).

A autora acrescenta que a resistência é tratada nas esferas da produção cultural e da luta armada. Todavia, o que chama atenção em sua produção é o mesmo que encontro nos itens do ENEM: os silenciamentos sobre os consentimentos sociais em relação à implementação e à manutenção do governo militar no período de sua existência, uma vez que nas palavras de Helenice Rocha:

O conjunto de narrativas trata do período que se inicia com o golpe de Estado como agenciado principalmente pelas Forças Armadas brasileiras. Poucas coleções mencionam explicitamente a participação da sociedade civil durante a ditadura, atribuindo a determinados representantes da elite uma aliança com os militares para o Golpe (ROCHA, 2017, p.257).

A autora considera que alguns membros da elite são chamados de apoiadores do golpe nesta narrativa, porém desaparecem das narrativas ao longo dos capítulos. Rocha (2017) argumenta que existe descontinuidade no que se refere ao estabelecimento dos personagens civis e militares nas narrativas analisadas. Em seu entendimento, no governo de Jango, a sociedade é apresentada como sendo dividida por concepções ideológicas divergentes.

Durante o governo ditatorial, os setores de esquerda permanecem nas narrativas de resistência, porém os conservadores acabam não sendo mais mencionados, pois o foco recai na figura dos presidentes militares, que sintetizam a atuação conservadora no período. Já no período final da Ditadura, toda a sociedade reaparece coesa nas manifestações como ocorre nas narrativas relacionadas ao movimento das “Diretas Já”, atribuindo à “sociedade brasileira como um todo a responsabilidade pelo enfraquecimento da ditadura” (ROCHA, 2017, p. 262).

5.3.3- As relações entre história, memória e esquecimento: estratégias discursivas potenciais para a afirmação de outros significados para a Ditadura Militar

Item 29- Edição 2011B

Em Brasília, foram mais de cem mil pessoas saudando os campeões. A seleção voou diretamente da Cidade do México para Brasília. Na festa da vitória, Médici presenteou os jogadores com dinheiro e posou para os fotógrafos com a taça Jules Rimet nas

mãos. Até uma Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP) chegou a ser criada para mudar a imagem do governo e cristalizar, junto à opinião pública, a imagem de um país vitorioso, alavancando campanhas que criavam o mito do “Brasil grande” que “vai para frente”. Todos os jogadores principais da Copa de 70 foram usados como garotos-propaganda. Bahiana, A. M. Almanaque Anos 70. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006 (adaptado).

A visibilidade dos esportes, especialmente do futebol, nos meios de comunicação de massa, tornou-os uma questão de Estado para os governos militares no Brasil, que buscavam, assim,

A legitimar o Estado autoritário por meio de vitórias esportivas nacionais.

B mostrar que os governantes estavam entre seus primeiros praticantes.

C controlar o uso de garotos-propaganda pelas agências de publicidade.

D valorizar os atletas, integrando-os como funcionários ao aparelho de Estado.

E incentivar a expansão da propaganda e do consumo de artigos esportivos.

O item acima traz uma narrativa mais relacionada com as formas de atuação do Estado para além da violência e do controle. Assim sendo, busca enfatizar a dimensão do uso dos meios de comunicação para ter mais apoio perante a sociedade. Por conseguinte, podemos ver uma abordagem que se diferencia um pouco daquilo visto até então, pois demonstra a necessidade do governo encontrar elementos (no caso, o futebol) que o ajudassem a difundir uma imagem positiva do país de modo a obter mais aceitação e aprovação da sociedade brasileira. Afinal, nenhum governo autoritário conseguia se manter por muito tempo no poder fazendo uso apenas da violência.

Desse modo, a questão acima traz elementos que dialogam com as pesquisas de caráter de revisão historiográfica sobre o tema, visto que avança para além das narrativas tradicionais da violência, censura, controle e repressão. Podemos perceber que começa a deslocar a fronteira em torno dos discursos e das narrativas validados no espaço curricular do ENEM.

A importância que se dá a esta conquista e a utilização deste acontecimento como exemplo para refletir sobre o regime militar se relaciona com o que foi constatado por Cequeira e Motta (2015). Preocupados em analisar com quais memórias a população brasileira residente em alguns estados como Minas Gerais, Pernambuco e Paraíba tem sobre este tema, os autores elaboraram variadas questões.

Uma questão que chamou minha atenção foi: “Qual a memória mais marcante que o (a) sr. (a) tem do Brasil nos anos de 1964 a 1984”? Mais impressionante foi verificar que a maioria informou que não sabia ou não respondeu. Entretanto, das pessoas que estabeleceram algum tipo de resposta, a maioria das pessoas entrevistadas associou, em sua maioria, os anos de vigência da Ditadura Militar com a conquista da Copa do Mundo, apresentando, no entendimento dos autores, o predomínio de uma memória “despolitizada” sobre um período que apresenta muitas discussões no interior de nossa sociedade.

Portanto, é interessante perceber que a utilização do passado futebolístico brasileiro continua mobilizando narrativas que produzem memórias e verdades sobre o período da ditadura militar, apresentando, inclusive, as estratégias adotadas pelo governo para adquirir mais apoio e adesão entre determinados setores que compunham a sociedade brasileira.

Quando trago o item acima é justamente para afirmar que, embora o ENEM fortaleça discursos historiográficos em torno das dimensões da resistência e da violência, outras narrativas começam a ocupar um espaço minoritário na cadeia de equivalência definidora de sentidos. Se, por um lado, não alcançam a condição de hegemônicas, por outro lado, começam a trazer deslocamentos significativos no interior dessa fronteira, problematizando os discursos produzidos.

Concordo com Alberti (2015) quando afirma que durante os anos 1980, consolidou-se nas escolas o modelo de denúncia dos crimes da ditadura militar, não se discutindo, contudo, a situação histórica e política que os havia tornado possíveis. Em suas considerações, um dos maiores riscos de se limitar a descrever práticas de tortura de períodos anteriores é imobilizar os estudantes diante do horror de tais práticas sem avançar em uma reflexão a respeito daquele contexto histórico (ALBERTI, 2015, p. 186).

Destacando a grande diferença que existe entre transmissão das memórias e ensino de História, a autora pontua que é indispensável ponderar que a discussão sobre assuntos como direitos humanos (ou seu desrespeito) não pode ficar ligada apenas àqueles períodos de ditaduras, guerras, dentre outros, visto que é importante pensar nas violações produzidas nos dias de hoje, estimulando uma reflexão mobilizando os jogos do tempo.

Esta articulação entre passado e presente pode em alguma medida ser visualizada também pelo aparecimento da chamada Comissão Nacional da Verdade. A própria atuação desta comissão apareceu em alguns itens, mostrando que as reflexões sobre Ditadura Militar abarcam e hibridizam variados discursos mobilizando o passado “sob signo do análogo” em que as dimensões de continuidade e descontinuidade entre as esferas do passado e do presente, segundo Ricoeur (2010b), adquirem maior relevância no interior das narrativas históricas. Vejamos como aparece no caso abaixo:

Item 28 – Edição 2014A

A Comissão Nacional da Verdade (CNV) reuniu representantes de comissões estaduais e de várias instituições para apresentar um balanço dos trabalhos feitos e assinar termos de cooperação com quatro organizações. O coordenador da CNV estima que, até o momento, a comissão examinou, “por baixo”, cerca de 30 milhões de páginas de documentos e fez centenas de entrevistas. Disponível em: www.jb.com.br. Acesso em: 2 mar. 2013 (adaptado).

A notícia descreve uma iniciativa do Estado que resultou da ação de diversos movimentos sociais no Brasil diante de eventos ocorridos entre 1964 e 1988. O objetivo dessa iniciativa é

A anular a anistia concedida aos chefes militares.

B rever as condenações judiciais aos presos políticos.

C perdoar os crimes atribuídos aos militantes esquerdistas.

D comprovar o apoio da sociedade aos golpistas anticomunistas.

E esclarecer as circunstâncias de violações aos direitos humanos. (ENEM, 2014)

O enunciado pretende que o candidato identifique qual era o objetivo do Estado brasileiro com a criação da Comissão Nacional da Verdade e o gabarito indica que a CNV tinha como fito esclarecer as circunstâncias de violações aos direitos humanos. Destaco que nesses distratores aparecem demandas presentes na sociedade relacionada à Lei de Anistia e à questão do perdão (ou não) dos crimes e atos praticados naquele período. Considero um item potente no que se refere aos distratores, pois em alguns destes, podemos encontrar reivindicações que determinados grupos sociais defendem. Contudo, acabam virando alternativas incorretas por não atenderem ao enunciado, que era saber com qual finalidade foi criada a CNV.

Destes distratores, a letra A (“anular a anistia concedida aos chefes militares”) é de fato uma demanda encampada por vários movimentos sociais na atualidade como vimos nas discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo e a letra B (“rever as condenações judiciais aos presos políticos”) pode se articular com as demandas por indenizações e outras reparações feitas por militantes que sofreram com as práticas de perseguição e tortura durante o período da Ditadura Militar.

Chama também minha atenção a letra D (“comprovar o apoio da sociedade aos golpistas anticomunistas”). Este distrator apresenta um aspecto interessante de começar a articular com as novas produções historiográficas analisadas anteriormente. Assim, a função discursiva dos distratores, neste capítulo, tende a ser de desestabilização de narrativas hegemônicas sobre a ditadura militar. Repare que é um distrator que apresenta dados historiográficos atualizados, porém ainda se insere na posição do “não-verdadeiro”, uma vez que não se encontra fixado na posição do gabarito.

Outros itens começam a produzir reflexões sobre as memórias de certas instituições e de sua participação no golpe e no governo autoritário ocupando espaços como o do texto-base, por exemplo. Tal configuração discursiva ainda ocupa um espaço marginalizado nas fronteiras das narrativas sobre as memórias e os conteúdos históricos a serem priorizados.

Entretanto, é importante destacar que na edição de 2014 (por coincidência ou não ano que marcou o 50º “aniversário” do golpe), foi produzida uma questão que versava sobre as diferentes perspectivas relacionadas ao golpe militar. De um lado, o posicionamento do

historiador Carlos Fico criticando qualquer postura de apoio a um governo que marcou a perda das liberdades individuais. Do outro lado, um artigo do jornal O Globo fazendo uma autorreflexão de seu posicionamento em prol do golpe de 64.

Em linhas gerais, o jornal demonstra que na época fez coro às vozes que legitimaram este ato por crer na sua eficácia para manter a democracia salvaguardada, como podemos detectar do trecho abaixo:

Item 42 – Edição 2014A

TEXTO I O presidente do jornal de maior circulação do país destacava também os avanços econômicos obtidos naqueles vinte anos, mas, ao justificar sua adesão aos militares em 1964, deixava clara sua crença de que a intervenção fora imprescindível para a manutenção da democracia. Disponível em: <http://oglobo.globo.com>. Acesso em: 1 set. 2013 (adaptado).

TEXTO II Nada pode ser colocado em compensação à perda das liberdades individuais. Não existe nada de bom quando se aceita uma solução autoritária. FICO, C. A educação e o golpe de 1964. Disponível em: www.brasilrecente.com. Acesso em: 4 abr. 2014 (adaptado).

Embora enfatizem a defesa da democracia, as visões do movimento político-militar de 1964 divergem ao focarem, respectivamente:

A Razões de Estado — Soberania popular.

B Ordenação da Nação — Prerrogativas religiosas.

C Imposição das Forças Armadas — Deveres sociais.

D Normatização do Poder Judiciário — Regras morais.

E Contestação do sistema de governo — Tradições culturais. (ENEM, 2014)

A parte relacionada ao envolvimento do jornal O Globo pode ser interpretada como um indício para pensar a (pouca) presença da proposta revisionista historiográfica sobre a Ditadura nos itens do ENEM. Groppo (2015) assume que em sociedades que vivenciaram recentes períodos de governos ditatoriais prevalece um mito: o chamado mito da “sociedade / vítima inocente”, que serviu para evitar uma “confrontação crítica com o passado e uma interrogação sobre as responsabilidades, individuais e coletivas, por esse passado” (GROPPO, 2015, p. 41).

Este mito posiciona a sociedade como uma vítima dos eventos sobre as quais não exercia controle algum. Constrói-se, destarte, uma memória que acaba transmitindo uma imagem “deformada do passado”. Segundo o autor, este mito da “sociedade inocente” pode ser visto como um elemento “constitutivo fundamental das políticas da memória ou do esquecimento empregadas após uma ditadura para fazer aceitar certa interpretação do passado” (GROPPO, 2015, p. 42).

É válido ressaltar que estudos historiográficos atuais sobre as Ditaduras estão pontuando que as relações das sociedades com os governos autoritários variavam na tensão entre a

resistência e a colaboração. Dialogando com Laborie, Groppo (2015) argumenta que muitos comportamentos e atitudes estariam em uma espécie de “zona cinzenta”, marcada por práticas de apoio, colaboração, consentimento e / ou adesão variados no tempo e no espaço.

Maia (2015), por sua vez, acrescenta que a sociedade civil brasileira se apresenta e se visualiza como defensora dos valores democráticos e dos direitos humanos. Simultaneamente a isso, tende a colocar a responsabilidade de toda arbitrariedade cometida pelo Estado Brasileiro exclusivamente aos setores militares. A autora problematiza tal concepção ao sinalizar que setores da sociedade apoiaram o golpe, promoveram manifestações em prol da intervenção militar e ajudaram a propor projetos de desenvolvimento para o país ao ingressar nas fileiras estatais (MAIA, 2015, p. 276).

Como destaquei ao longo do capítulo, a abordagem do ENEM privilegia a assunção de discursos que colocam a sociedade brasileira como “resistente” e “vítima” ao mesmo tempo que sublinha a atrocidades cometidas pelo governo militar. Não quero com isso prescrever que o ENEM deve ou não seguir as novas tendências historiográficas, apenas pontuo que novas produções narrativas históricas acabam não sendo muito produzidas dentro deste exame.

No entanto, um item da última edição chamou atenção pelo fato de apresentar convergências com o que as novas tendências historiográficas sobre o tema apontam:

Item 66- Edição 2017A

No período anterior ao golpe militar de 1964, os documentos episcopais indicavam para os bispos que o desenvolvimento econômico, e claramente o desenvolvimento capitalista, orientando-se no sentido da justa distribuição da riqueza, resolveria o problema da miséria rural e, conseqüentemente, suprimiria a possibilidade do proselitismo e da expansão comunista entre os camponeses. Foi nesse sentido que o golpe de Estado, de 31 de março de 1964, foi acolhido pela Igreja. **MARTINS, J. S. A política do Brasil: lúmpen e místico. São Paulo: Contexto, 2011 (adaptado).**

Em que pesem as divergências no interior do clero após a instalação da ditadura civil-militar, o posicionamento mencionado no texto fundamentou-se no entendimento da hierarquia católica de que o(a)

A luta de classes é estimulada pelo livre mercado.

B poder oligárquico é limitado pela ação do Exército.

C doutrina cristã é beneficiada pelo atraso do interior.

D espaço político é dominado pelo interesse empresarial.

E manipulação ideológica é favorecida pela privação material. (ENEM, 2017)

O item aborda o apoio de setores da Igreja Católica à instalação da ditadura civil militar. Isso significa a presença de uma narrativa que destoa em relação às fixações hegemônicas que investem na separação entre Estado e sociedade abrindo possibilidades para o uso da expressão “ditadura civil militar”. Trata-se de um dos poucos itens a enfatizar a dimensão colaborativa de uma instituição em relação ao governo estabelecido a partir de 1964. Logo, ele apresenta um

caráter de inovação no interior das narrativas históricas validadas dentro do Exame Nacional do Ensino Médio.

O gabarito justifica esse apoio através da visão crítica hegemônica da igreja católica às demandas sociais formuladas no seio dos movimentos de esquerda e o seu combate a qualquer manipulação ideológica, associada, na reposta considerada certa, às condições de privação material. Ou seja, não havendo fome e nem situação de miséria, não haveria a influência das ideias comunistas sobre as pessoas mais pobres.

No entanto, esse gabarito ao operar com uma lógica mecanicista - quando aborda o conceito de manipulação ideológica, pois não leva em consideração as complexidades que envolvem a agência nos processos de participação política - diminui a força do argumento "inovador" presente ao longo do texto-base e do enunciado, pois estimula o aparecimento de versões generalizadoras e simplistas de acontecimentos e grupos sociais presentes nas narrativas históricas.

Neste ponto, visualizo uma convergência com as narrativas indígenas analisadas no capítulo quatro: o fato de as discussões historiográficas mais recentes começarem a aparecer, de forma minoritária, nas últimas edições de ENEM. Isso mostra que a fronteira daquilo que se valida enquanto conhecimento histórico escolar permanece com vários elementos pertencentes às narrativas de caráter mais tradicional, porém observa-se o início do aparecimento de narrativas que, ancoradas em novas discussões e na força das demandas sociais, começam a realizar um movimento deslocatório no interior destas fronteiras, começando a instigar a produção de narrativas que tendem a complexificar classificações dicotômicas entre Indígenas x Europeus e Sociedade x Estado, chamando a atenção para os pontos de contato, apoios, adesões e articulações também existentes no universo destas relações sociais.

No próximo capítulo analisarei os itens referentes à atuação dos povos africanos e afro-brasileiros no ENEM e investigarei as relações deste tema com as discussões historiográficas e com os movimentos sociais de modo a analisar aspectos de proximidade e distanciamento em relação ao que analisei nos capítulos quatro e cinco.

Capítulo 6- Sobre as narrativas dos povos africanos e afro-brasileiros na História Nacional

Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativoiro social

Não sou escravo de nenhum senhor
Meu Paraíso é meu bastião
Meu Tuiuti o quilombo da favela
É sentinela da libertação (Samba-Enredo Paraíso do Tuiuti – 2018)

O trecho da epígrafe remete à discussão que pretendo travar neste último capítulo. Tal extrato faz referência ao desfile da escola de samba Paraíso do Tuiuti, segunda colocada no Carnaval do Rio de Janeiro deste ano de 2018. Tal desfile ficou marcado nas diferentes mídias e redes sociais virtuais pela presença de uma ala alusiva aos manifestantes⁷⁴ que participaram dos atos em prol do impeachment de Dilma Rousseff, pelas fantasias e alegorias criticando as Reformas da Previdência e Trabalhista, em curso e seus impactos para a sociedade como um todo, e pela caracterização de um personagem satirizando a principal figura atual do poder executivo federal.

Essa narrativa foi contada tendo como principal tema a reflexão em torno dos 130 anos da abolição formal do trabalho escravo no Brasil e as articulações entre passado e presente reafirmando, assim, o fato da questão da presença africana e afro-brasileira reverberar de forma potente na sociedade brasileira em nosso momento contemporâneo. Não é por acaso que se trata de outro tema considerado sensível no âmbito do Ensino de História, visto que produz narrativas em tantas outras esferas e gera polêmicas / debates / reflexões em diferentes universos discursivos. Podemos considerar que são narrativas que estabelecem sentidos para um passado muito presente em nosso século XXI.

Levando em consideração o peso e a relevância das discussões em torno da presença africana na História Nacional e seus decorrentes legados para o chamado tempo presente é que justifico a importância de refletirmos sobre como esse passado está sendo visitado, hegemonizado e disputados nas configurações narrativas propostas pelo ENEM a fim de compreender os fluxos de verdade e memórias, relacionados a esta temática que são valorizados e validados como saberes legítimos para os processos de conclusão da Educação Básica e acesso ao Ensino Superior.

⁷⁴ Tal ala ficou conhecida como “manifestoches” e faz uma referência das influências que certos canais de comunicação e grupos do empresariado exerceram na realização destas manifestações durante os anos de 2015 e 2016.

Para organizar a leitura, estruturei este capítulo em três seções. Na primeira, explicito as linhas gerais do debate historiográfico em torno da “escravidão”, temática mobilizada de forma recorrente quando se aborda a presença / atuação africana e afro-brasileira na História Nacional. Busco mapear as análises históricas mais recentes e os principais pontos de distanciamento com as abordagens mais tradicionais sobre essa temática.

Na segunda seção, pretendo analisar a lei 10639 / 2003, lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e das Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em toda Educação Básica brasileira e avaliar, em diálogo com autores especializados no tema, os avanços e os limites percorridos depois de uma década e meia de seu estabelecimento dentro da área do Currículo de História.

Ancorado nas duas primeiras discussões, desdobrarei minha ênfase aos itens voltados para este assunto no ENEM na medida em que analisarei os impactos e articulações das mudanças historiográficas e das demandas sociais com as narrativas propostas por este exame. Investigarei em quais aspectos os discursos produzidos no ENEM produzem mudanças e permanências no âmbito do conhecimento histórico escolar. É apostando na atualidade das discussões sobre este assunto bem como sobre sua presença clássica nos programas escolares e livros didáticos que defendo a pertinência deste enfoque no presente espaço.

6.1- A produção historiográfica sobre a temática africana e afro-brasileira: breves apontamentos

As discussões sobre a presença na nossa história nacional dos sujeitos de origem africana no Brasil remontam a variados períodos históricos. Posso citar, por exemplo, as discussões desenvolvidas na esfera científica ao longo da segunda metade do século XIX em torno da defesa do “embranquecimento” da população brasileira em relação ao pensamento eurocêntrico predominante naquele período, as acepções de Gilberto Freyre bem como o termo “democracia racial” que, de forma geral, é mobilizado para sintetizar o pensamento deste autor e afirmar o caráter benevolente e não-violento da escravidão ocorrida no Brasil (PROENÇA, 2007). Ideia esta que até aproximadamente a década de 1950 teve considerável aceitação nos debates acadêmicos desenvolvidos sobre o tema.

Minha intenção não é reconstituir integralmente o percurso historiográfico do tema da escravidão ao longo das diferentes décadas e séculos. Como meu interesse é pensar nas narrativas curriculares históricas produzidas no ENEM, concentrei minha escrita nesta seção para dois enfoques historiográficos que ainda se encontram em disputa no espaço escolar: as

visões historiográficas sobre a temática da escravidão desenvolvidas, principalmente, entre as décadas de 1950, 1960 e 1970 e as abordagens historiográficas sobre este mesmo tema produzidas a partir das décadas de 1980 e 1990 as quais geraram profundos impactos na produção acadêmica do século XXI.

Segundo Proença (2007), este primeiro conjunto de produções representada por autores como Florestan Fernandes, Emília Viotti, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, dentre outros, destacava-se a ideia de “coisificação do escravo”. Teles (2012, p. 248-249) defende que tal produção, em diálogo com os paradigmas marxistas, seguiu a tendência de “considerar o trabalho compulsório como elemento de um sistema de opressão, o capitalismo comercial”. Neste sentido, entendiam que a escravidão derivava do “sentido mercantil da colonização”. A referida historiografia, assim, compreendia que:

A teoria da chamada “coisificação do escravo”, bastante difundida na produção historiográfica, passou a defender a ideia de que as condições extremamente duras da vida na escravidão teriam destituído os escravos da possibilidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais próprios, comprometendo, inclusive, a capacidade de forjarem os laços básicos dos seres humanos – os laços familiares. Nesse sentido, por exemplo, reproduziam as representações e valores senhoriais sobre os procedimentos de alforria: introjetavam valores e visões de mundo de seus senhores, o que implicava em sua despersonalização, comprometendo suas organizações sociais, suas vontades, assim como a constituição de famílias. Além do que, conformava-se à ideia de que o melhor caminho para a liberdade era a obediência e a submissão.

Nesta visão, o escravo estava sujeito ao poder e domínio de um outro, sem representação pessoal alguma. Mediante a “coisificação social” a consciência do escravo apenas registrava e espalhava passivamente os significados sociais que lhe eram impostos. Segundo esta visão, restava aos cativos a negação subjetiva da condição de coisa, que se exprimia através de gestos de desespero e revolta. Essa ideia tem prosseguimento na obra de Jacob Gorender, *O escravismo colonial*, na qual destaca que o oprimido pode chegar a ver-se do mesmo modo que o vê o seu opressor, ou seja, reproduzir a ótica do opressor (PROENÇA, 2007, p. 3).

Teles (2012, p. 249) destaca que a tradicional visão construída a partir daquele período colocava os sujeitos africanos reduzidos à questão da mão de obra utilizada como força de trabalho, surgindo “a concepção de que a escravidão reduzia o africano a uma condição de anomia social”, fortalecendo, por conseguinte, a visão reificadora da prática da escravidão em que os escravos apareciam apenas como mão-de-obra explorada, violentada, sem nenhuma participação, interesse e /ou negociação com os outros sujeitos históricos.

Trazendo essa discussão para a esfera da História Escolar, ela pode ser traduzida pelo predomínio da visão - durante muito tempo representada em livros didáticos e narradas em espaços da sala de aula - que mobilizava discursos nos quais o escravo era percebido como uma mercadoria e portanto suas leituras de mundo e vivências eram negadas. O sentido

hegemonizado de “negro escravizado” na e pela historiografia escolar era de seres inferiorizados e totalmente dependentes de seus senhores, desprovidos de vontade ou desejos.

Para ilustrar uma abordagem deste período, Warley da Costa (2012) destaca a reflexão realizada por Jacob Gorender em “O escravismo colonial” (1985). Segundo a autora, Gorender buscou enfatizar, apropriando-se da perspectiva marxista, a existência de um “modo de produção escravista colonial” baseado em uma série de leis que “conferia ao escravizado pouco espaço para manobras ou negociações” (COSTA, 2012, p. 137).

Chalhoub e Silva (2009, p. 16) classificam esta perspectiva historiográfica de “paradigma da ausência” marcada pela abordagem que insistia em analisar os indivíduos escravizados como seres incapazes de possuírem “pensamentos e ações próprias”. Paralelamente a esta perspectiva que visualiza o escravo como ser coisificado, Proença aponta para outra imagem que se construiu neste mesmo período: a da resistência violenta e do heroísmo por parte deles. No entendimento do autor:

Como que numa versão progressista de escravo-coisa, surge o escravo-rebelde. Focalizou-se, a partir daí, o que denominava rebeldia escrava, sendo os cativos aí descritos pelos seus atos de bravura. Desse modo, o binômio senhor cruel / escravo rebelde, acabou por substituir o binômio senhor camarada / escravo submisso, empregado na perspectiva anteriormente analisada⁷⁵. A própria obra de Gorender contribuiu para isto ao apontar para um outro extremo, destacando que o primeiro ato humano do escravo, na resistência à “coisificação”, era o crime, desde o atentado contra seu senhor à fuga.

Essa ênfase na rebeldia negra fixou, pois, a idéia de que as práticas de resistência por parte dos negros eram a única maneira de demonstrar reação às lógicas senhoriais e o modo para se afirmarem como pessoas humanas, sujeitos de sua própria história (PROENÇA, 2007, p.3)

Toda essa produção procurou demonstrar “os mecanismos sutis da discriminação racial no país”, produzindo estudos que objetivavam dissolver as imagens de uma “escravidão benevolente ao mostrar a violência envolvida na relação senhor-escravo e na manutenção do sistema escravista” (MAMIGONIAN, 2004, p. 35). A bibliografia consultada aponta consensualmente que a década de 1980 foi o momento de uma virada na produção historiográfica voltada para o tema da escravidão na sociedade brasileira.

Em contraponto à noção de “paradigma da ausência”, Chalhoub e Silva a denominam de “paradigma da agência”. Por este, os autores concebem as ações de escravos como resultantes de estratégias envolvendo negociações, escolhas e decisões dos sujeitos escravizados perante às instituições e aos poderes normativos.

⁷⁵ O autor faz referência à concepção que defendia o caráter benevolente e não-violento da escravidão ocorrida no Brasil.

Proença (2007, p. 4) destaca que autores como Robert Slenes, João José Reis, Flávio dos Santos Gomes, Sidney Chalhoub, Sílvia Hunold Lara e Leila Mezan Algranti, dentre tantos outros, vêm desenvolvendo estudos que sublinham “a relevância dos escravos como agentes históricos manifestados no plano da resistência social e da cultura”.

O autor sinaliza que esta abordagem apresenta alguns pontos de convergência, tais como: I- a participação dos sujeitos posicionados enquanto escravos na reelaboração dos significados culturais e políticos a respeito das visões da liberdade e da conjuntura política em que estavam inseridos; II- a percepção destes sujeitos quanto às mudanças sociais que ocorriam em seu entorno; III- a crítica à concepção do “escravo-coisa”, problematizando visões teóricas nas quais a escravidão era explicada somente pela violência, pelo controle senhorial e pela exploração da sua mão-de-obra. Além disso, Proença salienta que:

Em termos gerais, nas considerações que apresentam os autores e obras, anteriormente mencionados neste item, criticam os polos que sugerem, por um lado, um discurso de violência da escravidão e da vitimização dos negros e, por outro, uma representação contundente pontificada de feitos heroicos. Esses polos tendem a promover duas atitudes: gerar pena em relação às vítimas, os cativos; ou, fascinação, pela construção representacional de heróis. Além do que, esse mito da coisificação do escravo acaba por promover imobilismos na produção historiográfica (PROENÇA, 2007, p. 9).

Chalhoub e Silva (2009) ressaltam que a característica predominante neste novo conjunto de produções acadêmicas é o fato de todas promoverem um rompimento da “associação entre subordinação e paralisia ou passividade”, estabelecendo variadas metodologias em diálogo com a utilização de diversificados tipos de fontes históricas para investigar as iniciativas dos escravos sem rejeitar a dimensão da opressão existente naquela conjuntura histórica, explorar os processos de produção de sistemas de crenças e valores próprios aos indivíduos escravizados e reconhecer as resistências produzidas pelas comunidades escravas mesmo constatando o esforço contínuo de repressão a algumas de suas características (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 21-22).

Teles (2012, p. 249) acrescenta destacando que a produção historiográfica mais recente tem buscado considerar a “história da África como fundamental para o entendimento do tráfico negreiro, da escravidão e dos territórios da Diáspora”. Em outras palavras, o autor considera que as novas pesquisas fomentam resgatar os movimentos e as dinâmicas próprias das sociedades africanas para compreender o universo da escravidão no interior da sociedade brasileira. Nas palavras do autor:

Depois de uma geração de historiadores engajada em desmontar o mito da escravidão benevolente, através de estudos sobre a violência no sistema e sobre a resistência escrava, sobretudo violenta, assumiu o debate uma nova geração preocupada com o cotidiano dos escravos e com a variedade de relações dentro do sistema escravista. A

nova perspectiva da escravidão se abre com pesquisa empírica intensiva em materiais manuscritos antes inexplorados, como inventários post-mortem, processos-crime, ações de liberdade, correspondência policial, além de uma leitura “a contrapelo” de relatos de viajantes e de documentos oficiais ... A pesquisa revela com riqueza de detalhes o funcionamento das relações no sistema escravista e a vida dos escravos propriamente. Enquanto antes os escravos eram vistos como uma massa uniforme, agora percebe-se uma hierarquia entre escravos, e o entrecruzar de identidades, baseadas em gênero, idade, ocupação (escravos rurais, urbanos, domésticos, artesãos, ganhadores etc.) e origem (africanos de diversas etnias ou nascidos no Brasil) (TELES, 2012, p. 249-250).

A produção historiográfica, produzida a partir dos anos 80, procura apresentar outras abordagens relacionadas ao período escravista que não se limitam a caracterizar os sujeitos escravizados como mercadorias e vítimas de uma violência institucionalizada. Sem negligenciar a presença destes sujeitos em uma relação assimétrica de poder, a historiografia mais recente concede um maior enfoque às dimensões das “negociações” entre escravos e senhores bem como avaliando a variedade de experiências históricas (MAMIGONIAN, 2004).

Vainfas (1999) sintetiza as principais alterações adotadas pelas produções acadêmicas a partir dos anos 80. Em seu entendimento, estes novos estudos se definem pelo fato de recusarem a visão homogênea que limita escravidão à imagem de violência física, concebendo um papel de protagonismo para a atuação africana e afrodescendente em um cenário marcado pela atuação limitada em um determinado campo de possibilidades. Em suas palavras:

No tocante aos negros, os anos de 1980 trouxeram novidades. Em franca reação à visão reificadora do africano sugerida pelos estudos das décadas de 1960 e 1970, os historiadores buscaram mostrar o negro como sujeito da história, protagonista da escravidão, ainda que não aquilombado, quando não cúmplice do cativo. Avançou-se muito nesta linha de investigação, a começar pelo livro de Kátia Mattoso, “Ser escravo no Brasil”, que recolocou a importância do paternalismo como mecanismo de poder senhorial e, por meio disso, negou a quase exclusividade do fator violência como explicação do sistema escravista. Indicou também a importância de se estudar a África, o tráfico, as etnias, os mores, as religiões, para se entender a conformação da cultura negra no Brasil – cultura a que muitos chamaram de afro-brasileira (VAINFAS, 1999, p. 10).

Julgo pertinente entender estas mudanças historiográficas, pois o embate e o amálgama entre estas narrativas encontram-se constantemente presentes na área do Currículo de História. Neste sentido, cabe analisar como o ENEM mobiliza estas narrativas, atendo-se para o fato de que a temática envolvendo a História e Culturas dos Povos Africanos e Afro-Brasileiros é alvo também de demandas oriundas de movimentos sociais, que lutam pela valorização / afirmação / reparação dos negros e pela problematização de visões estereotipadas e tradicionais configuradas, durante muito tempo, em disciplinas escolares como a História. Vejamos na próxima seção alguns pontos relacionados à lei implementada em 2003.

6.2- A Lei 10639 / 2003 e suas relações com o conhecimento histórico escolar

Pensar na lei 10639/2003 implica refletir sobre as discussões em torno das chamadas políticas de reparação. Saillant (2016, p. 39) destaca que a atuação do movimento negro no Brasil “optou por uma fórmula que afasta a ideia de reparação como compensação financeira, concentrando-se na ideia de ações afirmativas”. Estas últimas podem ser sintetizadas como sendo políticas de reconhecimento de injustiças históricas, entendendo que o passado da colonização e da escravidão “impediu e ainda impede hoje em dia que uma grande maioria de membros dessas comunidades goze plenamente de seus direitos e de serem tratados como iguais como a maioria” (SAILLANT, 2016, p. 23).

Kaly (2013, p. 176) aponta para o momento do ano de 1988, em que coincidindo o centenário da Abolição da Escravidão no país e os trabalhos para preparação da nova Constituição, “forneceu mais instrumentos para apontar a presença ainda marcante dos resquícios da colonização interna na vida cotidiana da esmagadora maioria dos brasileiros de ascendência africana”. Segundo este autor, foi principalmente a partir deste período que se começou a problematizar um dos pilares da identidade nacional brasileira, a ideia da “democracia racial”, indagando por quais motivos a presença dos africanos e seus descendentes não se faziam presentes nos currículos escolares.

Pereira (2012), por sua vez, argumenta que as atuações dos movimentos negros tiveram igualmente como um de seus eixos norteadores a denúncia deste mito, bem como o combate às práticas racistas. Situando cronologicamente a presença destes movimentos no contexto de desestabilização do governo da Ditadura Militar, o autor apresenta outra demanda característica desses movimentos: a luta “pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil” (PEREIRA, 2012, p. 113).

Tal reivindicação é justificada por Pereira (2012, p. 124) pelo fato de livros didáticos de História, e até mesmo no ‘senso comum’, continuarem sendo reproduzidas e repetidas visões estereotipadas sobre a população negra, tais como “escravos passivos, seres inferiorizados, vítimas sofredoras ou pessoas estigmatizadas em funções subalternas”, sendo essas informações, de acordo com esse autor, corroboradas por várias pesquisas situadas no campo educacional.

Hilton Costa (2012) argumenta que tais visões engessadas acerca do continente africano foram construídas pelos países ocidentais nos contextos históricos marcados pelos processos do colonialismo, do neocolonialismo e da globalização. É um fenômeno que se reatualiza ao

longo do tempo e que pouco problematiza as distorções e os estereótipos apontados, pois segundo o autor:

A produção cultural e intelectual vinculada de alguma maneira à visão de mundo desses movimentos difundiu e fixou a imagem da região como o local de guerras endêmicas, ou ainda a do lugar sem humanidade, espaço do natural por excelência, lar dos grandes mamíferos das savanas e do Saara. E seus povos foram vistos como atrasados. Esse rol de estigmas e estereótipos, infelizmente, ainda persiste quando a África é discutida em sala de aula. De fato, existem inúmeros conflitos armados no continente africano, há a epidemia de aids, há a fome, e lá estão os grandes mamíferos e o Saara; a questão é que a África não se resume a isso (COSTA, 2012, p. 220)

O fragmento acima pode ser considerado um exemplo de uma leitura particular de África que se hegemoniza no âmbito escolar definindo-a como o lugar de miséria e problemas sociais. Hilton Costa (2012) continua sua argumentação enfatizando que tal estigma negativo foi também direcionado para as formas de se lidar com a história e a cultura dos descendentes de africanas e africanos do Brasil, posto que, em seu entendimento, “essa população tem sua imagem associada recorrentemente à violência, à pobreza, à indolência e a uma sexualidade animalesca, ou seja, a um rol de características negativas” (COSTA 2012, p. 220).

Warley da Costa em sua tese de doutoramento (2012) afirma, por sua vez, que, diante deste cenário, diversas demandas políticas da luta do movimento negro no Brasil foram intensificadas a partir dos anos 80 e ampliaram os espaços de discussões voltados para as políticas de ação afirmativa e para os direitos de reparação das populações afrodescendentes. É, pois, em meio a esse movimento que emerge a demanda em prol da inclusão na cadeia definidora de conteúdos escolares dessa temática, passando a ser considerada como orientação para a elaboração de documentos curriculares produzidos antes da lei de 2003.

Segundo essa autora (COSTA, 2013, p. 229), os movimentos sociais negros tiveram uma atuação importante no “caso das lutas pelas narrativas de negro nos currículos escolares”, uma vez que a eclosão de suas demandas ao longo dos anos 1980, 1990 e 2000 colidiam com a crise de hegemonia na formação discursiva da matriz da historiografia escolar, tradicionalmente configurada por traços característicos do eurocentrismo e da valorização do sentimento nacional, e portanto inadequada face às inúmeras demandas sociais produzidas na / para a instituição escolar em prol da pluralidade cultural e/ou do direito à diferença.

Oliva (2012, p. 37) destaca que a escola é confrontada com outras expressões e inscrições culturais e identitárias como “a africanidade, a latinidade, as leituras feministas, as múltiplas filiações religiosas e não-elitistas”, criando um espaço que não se permite mais reproduzir uma imagem homogênea de brasilidade, marcada pela influência dos paradigmas / valores europeus. Neste sentido, argumenta favoravelmente à revisão de conteúdos e temas

trabalhados no espaço da sala de aula, visto que a pluralidade de processos identitários em jogo não é coerente com o ensino de conhecimento relativos a apenas a matriz europeia de conhecimento, sendo importante valorizar outras matrizes como as africanas e as indígenas.

É no diálogo com esta perspectiva da pluralidade e da diferença que Pereira situa a lei 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras em toda a Educação Básica brasileira. Para o autor, a importância dessa lei consiste na possibilidade de pensar a atuação dos africanos e afro-brasileiros para além da dimensão econômica da escravidão, valorizando narrativas que abarquem temáticas integradas ao “protagonismo negro na luta contra a escravidão e na luta por melhores condições de vida no período pós-abolição” (PEREIRA, 2012, p. 125). Para este autor, é importante - em diálogo com as novas produções historiográficas - associar a presença dos sujeitos africanos à questão do protagonismo que:

(...) vai de Zumbi dos Palmares, passando pelas instituições como as irmandades negras no século XIX, por personagens já citados aqui como Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama, entre muitos outros, e chegando aos movimentos negros organizados na história da República brasileira. Essas histórias são partes da história do Brasil! E essas memórias precisam estar disponíveis para a população brasileira como um todo. Um país culturalmente diverso que se quer democrático, talvez deva lutar arduamente ‘por uma autêntica democracia racial’ nas escolas e nos currículos (PEREIRA, 2012, p. 125).

O autor enfatiza que esta legislação possibilita trazer outros olhares para narrativas que durante muito tempo negligenciaram as lutas por liberdade e por direitos civis e sociais, antes e depois da assinatura da Lei Áurea. Em suma, destaca a potencialidade de conhecer as múltiplas e variadas estratégias adotadas bem como as diferentes possibilidades de se narrar as vivências destes sujeitos ao longo do tempo.

Hilton Costa (2012, p. 222) afirma que a principal inferência que se pode formular a partir da leitura da lei 10639/ 2003 é que “essa temática vinha sendo negligenciada, ou seja, ela admite a negação/ invisibilização desses conteúdos por parte da educação brasileira”. Neste ponto, considero relevante estudar as temáticas relacionadas a este assunto no ENEM, pois possibilita analisar se as narrativas referentes aos povos africanos e afro-brasileiros estão produzindo discursos que desloquem tais sujeitos de uma posição marginalizada e, em caso positivo, a partir de quais discursos, enfoques e seleções curriculares.

Parto da aposta que esta temática abarca narrativas mais variadas e diferentes das concepções predominantes no ensino da disciplina escolar História. No entanto, constatei no capítulo quatro que mesmo com a aprovação de uma lei e mesmo com as mudanças historiográficas, tais mudanças nas narrativas foram pouco perceptíveis. A questão que formulo no momento é: Em que medida as narrativas referentes aos povos africanos produzem sentidos

capazes de deslocarem posições ou perspectivas hegemônicas no âmbito da Educação Básica? Que desafios ou dificuldades elas encontram para romper com as fronteiras hegemonicamente sedimentadas sobre qual o lugar do negro na produção de uma narrativa da brasilidade? A última seção deste capítulo nos oferecerá indícios de respostas...

A bibliografia consultada defende que a principal contribuição oriunda desta lei é alterar as visões recorrentes produzidas sobre os povos africanos e sua atuação nas narrativas voltadas para a História Nacional. Abreu e Mattos (2008), consideram-na como pertinente para se "avaliar a atuação política dos afrodescendentes para além do período de luta contra a escravidão, perspectiva que predomina nos livros didáticos e no próprio ensino de história" (ABREU; MATTOS, 2008, p. 15).

Ambas defendem a renovação das abordagens que inscrevam os povos africanos em perspectivas outras, distantes das que operam com discursos que os associam sistematicamente à postura de vítimas, violentados e explorados. Vogt e Brum (2016) trazem outras conquistas derivadas da implementação da lei após mais de uma década de sua aprovação:

A criação da Lei 10.693/03 ajudou, e muito, nas discussões em sala de aula a respeito dos negros. Por causa dela, muitas escolas conseguiram "enxergar" seus alunos afrodescendentes além do dia da consciência negra. A lei passou a induzir também a maneira como os livros didáticos são escritos. Nesse sentido, o PNLN, criado em 1985, corroborou para propagar as novas discussões a respeito da presença dos afrodescendentes por meio dos livros distribuídos gratuitamente em todo o país (VOGT; BRUM, 2016, p. 71).

Alberti (2013) considera que tal legislação só poderá ser considerada bem-sucedida em seus objetivos se romper como noções que assolam o ambiente escolar como "a cultura negra" ou "a cultura indígena" (se pensarmos na esfera da lei 11645/ 2008). Segundo a autora, é importante ter a precaução de não homogeneizar "o negro" como sendo apenas "o escravo", enfatizando-se a diversidade das experiências, trajetórias e significados do "ser negro" nas narrativas históricas nacionais. Por conseguinte, Alberti argumenta que a principal luta, e neste caso ela interage com os autores citados anteriormente, é enfatizar a diversidade de posições em detrimento à homogeneização dos africanos e afrodescendentes enquanto vítimas e / ou sujeitos passivos.

Além disso, ressalta que é importante sair daqueles enfoques que só visibilizam a presença africana em datas específicas como o 20 de Novembro e o 13 de Maio, combatendo a chamada "pedagogia do evento" (Souza, 2012, p. 19), situação em que são desenvolvidas atividades relacionadas a estas datas específicas sem promover nenhuma outra atividade posteriormente.

Lorene dos Santos (2013) destaca outro desafio a ser enfrentado: o risco de se positivar as identidades negras a partir do estudo – e valorização – exclusiva de elementos das culturas africanas e afro-brasileiras, sem contextualizar o aparecimento destes elementos e seus vínculos entre os recortes temporais do passado e do presente. A identificação desses desafio vai ao encontro da tese defendida por Costa (2012) quando assinala que a reelaboração didática dessa temática tende a mobilizar a questão da África menos em termos de conteúdo, epistemologia e fluxos de cientificidade do que em termos de valores, projetos e folclorização.

A intenção destas seções iniciais não é esgotar o debate sobre as produções historiográficas e os impactos / desafios para a implementação da lei 10639 / 2003 no ambiente escolar. Interessou-me mais analisar os discursos referentes à história dos povos africanos e afro-brasileiros de modo a identificar quais são as permanências e transformações em meio ao jogo de disputas identitárias que é o currículo de História.

Na próxima seção, analisarei como estes discursos emergem nas narrativas produzidas nos diferentes itens voltados para a História do Brasil no ENEM de modo a identificar quais sentidos se hegemonomizam como verdadeiros em termos históricos.

6.3- Os itens do ENEM sobre povos africanos e afro-brasileiros entre 1998 e 2017

Na análise referente às primeiras edições do ENEM, encontrei sete itens que versavam sobre a temática africana e / ou afro-brasileira. A tabela abaixo traz maiores esclarecimentos sobre os temas, recortes cronológicos e edições contempladas:

Quadro 3- Itens sobre a Presença dos Povos Africanos na História Nacional (1998-2008)

Edição	Temática Abordada	Recorte Cronológico
1998	Discussão sobre abolicionismo, exclusão social atual da população negra e cidadania	Abarca o período do final do século XIX (texto 1) e o final do século XX (texto 2)
2000	O trabalho de um escravo tocando sinos para os acontecimentos mais importantes de acordo com os costumes da época	Abarca o período final do Império e o início do governo da República.

2004	Hip Hop significado como forma de luta contra a exclusão dos negros	Não coloca o período em que surgiu este movimento, mas traz o hip hop para o período presente da realização do exame, ano de 2004.
2004	Diferentes visões defendendo e problematizando a ideia de integração étnica e democracia racial	Abarca os dias atuais e também o período da escrita das obras de Gilberto Freire (1940) e Florestan Fernandes (1972)
2007	Articulação entre a exploração da África e a Expansão Marítima Europeia	Séculos XV e XVI
2007	Processo Legislativo da Abolição da Escravidão no Brasil	Segunda Metade do Século XIX
2008	Abolição da Escravidão no ponto de vista de Joaquim Nabuco.	Final do Século XIX

Chama atenção a baixa quantidade de itens referentes ao tema selecionado no período de 1998 a 2008, se considerarmos sua presença constante na esfera do conhecimento histórico escolar. Esta fraca presença pode estar associada ao espaço reduzido atribuído a disciplina escolar História nesse exame em sua primeira fase de duração.

Destaco a escassez de itens nas edições de 1999, 2001, 2002, 2003, 2005 e 2006. Considerando que nas edições de 2004 e de 2007 apareceram duas questões que remetem ao tema e que em apenas 5 das 11 edições do ENEM foram exploradas as narrativas históricas sobre a presença e a participação dos povos africanos e afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira, reafirmo a baixa quantidade de itens sobre tal temática na primeira fase do exame aqui analisado.

Em termos cronológicos, nota-se uma maior quantidade de itens situados no contexto do final do século XIX, embora outros períodos como o século XVI e o final do século XX estejam presentes no exame.

Entre as edições de 2009 e 2017, encontrei 37 itens referentes à temática da atuação dos povos africanos e afro-brasileiros na História do Brasil. Os temas e recortes cronológicos priorizados podem ser vistos na tabela abaixo:

Quadro 4- Itens sobre a Presença dos Povos Africanos na História Nacional (2009- 2017)

Edição	Temática Abordada	Recorte Cronológico
2009	Temática da Independência do Brasil e Conflitos Raciais	Período da Independência do Brasil (1822)- Primeiras Décadas do Século XIX
2010A	Temática relacionada à atuação abolicionista de Luiz Gama por meio do Direito	Período final do século XIX
2010A	Temática sobre a repressão à capoeira nos primeiros anos do governo republicano	Período final do século XIX
2011A	Temática da vestimenta como elemento de diferenciação social entre as pessoas negras	Século XIX
2011A	Importância da Lei 10639/2003 para a sociedade brasileira	Início do Século XXI
2011B	Abolição da escravidão em uma perspectiva que valoriza a atuação dos negros, contestando as visões tradicionais que exaltavam a assinatura da lei pela Princesa Isabel.	Período final do século XIX
2012A	Trocas culturais entre os africanos e formação de vínculos identitários.	Referência ao período da escravidão no Brasil, mas não estabelece um período específico.
2012A	Sofrimento dos escravos nos engenhos associados ao sofrimento de Cristo segundo o sermão de Padre Vieira.	Século XVII.

2012B	Joaquim Nabuco e suas estratégias em prol da campanha abolicionista.	Período final do século XIX
2012B	Identidade Religiosa e Cultural, Comidas e Patrimônio Imaterial	Período em que o acarajé se transformou em um patrimônio imaterial (ano de 2005).
2012B	Casa Grande e Senzala- Patriarcalismo e Miscigenação	Referência ao período da escravidão no Brasil, mas não estabelece um período específico.
2013A	A complexidade e a pluralidade da herança cultural africana no Brasil	Faz uma relação entre passado escravista e os impactos das tradições culturais até os tempos atuais.
2013A	Joaquim Nabuco e sua atuação legalista em prol da abolição da escravidão	Período final do século XIX
2014A	Temática do movimento negro atuando no século XX	Era Vargas (1930-1945)
2014A	Estabelecimento das Diretrizes Curriculares Étnico- Raciais e seus propósitos de valorização das culturas africanas	Início do Século XXI
2014B	As cotas e relações entre passados e presentes referentes aos negros (faz um paralelo sobre o temor injustificado da abolição da escravidão e as preocupações atuais com as cotas).	Séculos XIX, XX e XXI.
2014B	Patrimônio Cultural Imaterial e o ofício das baianas do acarajé.	Início do Século XXI.
2014B	Formas de Resistências adotadas pelos negros escravizados apropriando-se dos ideais liberais e anticoloniais	Século XIX

2014B	Abolição da escravidão, a rejeição deste passado pelos trabalhadores negros e a luta pela cidadania	Final do Século XIX
2015A	Abolição da Escravidão no Brasil	Final do Século XIX
2015B	Problematização do mito da democracia racial e reflexão sobre a marginalização ainda presente para os negros no Brasil	Analogias entre o período pós-abolição e o início do século XXI.
2015B	Lei Eusébio de Queiroz	Meados do Século XIX
2016A	Participação das mulheres negras no comércio de rua	Séculos XVIII e XIX
2016A	Diferenças entre as conjurações Mineira e Baiana	Período final do século XVIII.
2016A	Atuação da Igreja Católica para converter os africanos escravizados através dos exemplos / vidas dos santos.	Século XVII
2016B	A lei 10639/ 2003 e sua relação com a atuação do movimento negro	Século XXI
2016B	Diferenças no interior do movimento negro e a discussão sobre a permanência do racismo	Século XX
2016B	Os africanos escravizados e as práticas de sincretismo religioso	Período Colonial (Séculos XVI até XIX)
2016C	Relação entre as heranças culturais e religiosas oriundas da escravidão	Articulação entre o momento atual e o passado escravista.
2016C	Atuação de setores da população negra na criação de um clube em busca de afirmação social	Meados do Século XX
2016C	Escravidão, Jongo e Resistência Cultural	Século XIX
2017A	Memórias de Luiz Gama sobre a resistência cultural escrava	Século XIX
2017A	Ambiguidades existentes no trabalho escravo	Século XIX

2017B	Mudanças nos processos de constituição identitária face à discriminação racial.	Séculos XX e XXI
2017B	A luta contra o racismo empreendida pelos Movimentos Negros	Abarca um recorte entre 1930 e os dias mais atuais
2017B	As culturas afrodescendentes e suas religiosidades	Século XVIII E Século XXI
2017B	Abolição da Escravidão	Final do Século XIX

Como se pode constatar, a quantidade de itens referentes à temática selecionada praticamente quintuplicou, passando de 7 para 37 questões elaboradas. Em termos de referenciais cronológicos priorizados, constato a presença recorrente de itens relacionados ao século XIX. Todavia, a presença de itens voltados aos recortes dos demais séculos, incluindo o século XXI, também é visível no levantamento realizado.

Destaco, outrossim, o fato de em todos os anos analisados haver pelo menos um item relacionado a esse tema, indicando os prováveis impactos e influências exercidos pela lei 10639/ 2003 na dimensão do Currículo de História. Ressalto também as edições de 2012, 2014, 2016 e 2017, por serem os anos em que mais questões relacionadas à temática em foco neste capítulo foram produzidas. No caso, em 2012 encontrei 5 itens enquanto que em 2014 e em 2017 visualizei 6 itens englobando as diferentes edições. No ano de 2016 acabou aparecendo uma quantidade maior de questões, 8 no total, uma vez que neste ano houve a realização de três aplicações diferentes do exame.

Sem dúvida, foi o tema que abrangeu a maior quantidade de itens produzidos, se comparado com os outros temas analisados neste meu estudo. O propósito desta seção é analisar os discursos hegemônicos no ENEM referentes à presença e à participação dos povos africanos e afro-brasileiros na História do Brasil de modo a investigar os regimes de verdade privilegiados nesse espaço curricular.

Incorporando a discussão das estratégias discursivas hegemônicas (metodologicamente trabalhadas nos capítulos anteriores) para o referido tema, identifiquei determinados discursos que se imbricam no ENEM. Alguns referem-se às narrativas que procuram subverter e deslocar sentidos tradicionalmente atribuídos aos sujeitos escravizados, problematizando uma suposta postura passiva dos africanos e afro-brasileiros bem como demarcando as relações entre passado e presente a partir dos legados produzidos pela vigência da escravidão no Brasil.

Outros relacionam-se aos discursos que tendem a vitimizar esses sujeitos em narrativas de ausências, sofrimentos e violências, contribuindo para reafirmar concepções que, durante muito tempo, foram consideradas como verdadeiras na esfera do currículo de História.

E ainda constato a presença de estratégias discursivas que remetem ao aparecimento de narrativas englobando recortes temporais que geralmente tendem a silenciar a presença africana na História Nacional. Refiro-me aos discursos produzidos sobre a atuação do movimento negro ao longo do século XX que aparecem com mais intensidade na segunda fase do exame e estão diretamente relacionados tanto à renovação historiográfica sobre essa temática quanto às demandas formuladas no seio dos movimentos sociais.

Ressalto que as mudanças estabelecidas no exame a partir de 2009 foram importantes para a emergência de narrativas desestabilizadoras dos discursos hegemônicos (primeira e terceira estratégias discursivas acima mencionadas) enquanto que o período de 1998 a 2008 foi marcado pelo predomínio de articulações discursivas que tenderam a sedimentar as narrativas sobre os povos africanos hegemônicas nos currículos escolares.

6.3.1- A questão da agência

As edições do ENEM entre os anos de 2009 e 2017 apresentaram uma mudança significativa na forma de narrar esses povos, estimulando o aparecimento de configurações narrativas que se diferenciaram daquelas tão propaladas nos espaços escolares durante muitas décadas. Não se abandona a temática da escravidão, tampouco o eixo cronológico que abarca o período situado entre os séculos XVI e XIX como recortes privilegiados, contudo mudam principalmente os enfoques das intrigas construídas e legitimadas sobre esse tema.

Ao longo da análise dos itens, foi possível constatar o aparecimento de novos discursos historiográficos e de demandas sociais que contribuiriam para produzir algumas transformações nas narrativas em pauta como ilustra o exemplo abaixo:

Item 65- Edição 2009

No tempo da independência do Brasil, circulavam nas classes populares do Recife trovas que faziam alusão à revolta escrava do Haiti: Marinheiros e caiados Todos devem se acabar, Porque só pardos e pretos O país hão de habitar. AMARAL, F. P. do. Apud CARVALHO, A. Estudos pernambucanos. Recife: Cultura Acadêmica, 1907.

O período da independência do Brasil registra conflitos raciais, como se depreende

A dos rumores acerca da revolta escrava do Haiti, que circulavam entre a população escrava e entre os mestiços pobres, alimentando seu desejo por mudanças.

B da rejeição aos portugueses, brancos, que significava a rejeição à opressão da Metrópole, como ocorreu na Noite das Garrafadas.

C do apoio que escravos e negros forros deram à monarquia, com a perspectiva de receber sua proteção contra as injustiças do sistema escravista.

D do repúdio que os escravos trabalhadores dos portos demonstravam contra os marinheiros, porque estes representavam a elite branca opressora.
E da expulsão de vários líderes negros independentistas, que defendiam a implantação de uma república negra, a exemplo do Haiti. (ENEM, 2009)

O gabarito destaca que os conflitos raciais no período da Independência podem ser compreendidos dos rumores sobre a rebelião escrava ocorrida no Haiti que se faziam presentes entre os escravizados e os indivíduos mais pobres, contribuindo para estimular o desejo por mudanças sociais por parte destes grupos (letra A). O item sinaliza para as reelaborações / reapropriações realizadas pelos sujeitos mais desfavorecidos socialmente sobre a rebelião ocorrida no Haiti bem como destaca o desejo destes grupos por mudanças. Nota-se, assim, a presença de um discurso que preconiza a luta dos sujeitos escravizados por melhorias em suas condições de vida a partir não mais de uma lógica europeia, mas sim a partir de suas releituras e das influências dos movimentos realizados por sujeitos escravizados em outra região.

Essa questão aponta, portanto, para uma participação ativa dos negros em uma intriga/processo no qual, geralmente, pouco se enfatiza a presença deles, que é a narrativa sobre a Independência do Brasil. Identifico a importância desta questão em colocar o sujeito escravizado como um sujeito pensante, avançando no intuito de apontar para outras estratégias por mudanças sociais para além do que tradicionalmente se aponta em narrativas didáticas como os quilombos, os suicídios e as fugas, visto que coloca aqui uma dimensão mais intelectual de sua atuação.

Traz a participação desses povos na produção/ consumo de trovas, ideia pouco presente em narrativas escolares, considerando que atuação do escravo fica tradicionalmente mais relacionada a um trabalho braçal. Em suma, o referido item apresenta o potencial de demarcar a presença africana e afro-brasileira nas lutas por transformações sociais em variados contextos históricos. Esta intriga posiciona os sujeitos escravizados atuando, negociando e resistindo em um contexto marcado por relações assimétricas, na qual eles faziam parte.

De modo central, o item destaca o conhecimento que os seres escravizados tinham das discussões políticas engendradas no seio das elites. Trata-se de uma estratégia discursiva que permite mostrar uma outra faceta da escravidão e da própria resistência, visto que salienta uma dimensão habitualmente pouco explorada nas narrativas escolares sobre a escravidão: a participação ativa dos povos africanos no mundo das ideias e do vocabulário político efervescente no século XIX.

A temática da abolição da escravidão também é mobilizada de modo a realçar cada vez mais o protagonismo dos sujeitos africanos e afro-brasileiros, fortalecendo uma ideia de abolição não mais como sendo uma dádiva concedida por determinada autoridade, mas sim em

decorrência da atuação dos negros na busca e na conquista por seus direitos. Tal narrativa pode ser identificada igualmente nos itens abaixo:

Item 23- Edição 2010A

Negro, filho de escrava e fidalgo português, o baiano Luiz Gama fez da lei e das letras suas armas na luta pela liberdade. Foi vendido ilegalmente como escravo pelo seu pai para cobrir dívidas de jogo. Sabendo ler e escrever, aos 18 anos de idade conseguiu provas de que havia nascido livre. Autodidata, advogado sem diploma, fez do direito o seu ofício e transformou-se, em pouco tempo, em proeminente advogado da causa abolicionista.

AZEVEDO, E. O Orfeu de carapinha. In: Revista de História. Ano 1, n.o 3. Rio de Janeiro:

Biblioteca Nacional, jan. 2004 (adaptado).

A conquista da liberdade pelos afro-brasileiros na segunda metade do séc. XIX foi resultado de importantes lutas sociais condicionadas historicamente. A biografia de Luiz Gama exemplifica a

A impossibilidade de ascensão social do negro forro em uma sociedade escravocrata, mesmo sendo alfabetizado.

B extrema dificuldade de projeção dos intelectuais negros nesse contexto e a utilização do Direito como canal de luta pela liberdade.

C rigidez de uma sociedade, assentada na escravidão, que inviabilizava os mecanismos de ascensão social.

D possibilidade de ascensão social, viabilizada pelo apoio das elites dominantes, a um mestiço filho de pai português.

E troca de favores entre um representante negro e a elite agrária escravista que outorgara o direito advocatício ao mesmo (ENEM, 2010)

Item 39 – Edição 2011B

Escrevendo em jornais, entrando para a política, fugindo para quilombos, montando pecúlios para comprar alforrias... Os negros brasileiros não esperaram passivamente pela libertação. Em vez disso, lutaram em diversas frentes contra a escravidão, a ponto de conseguir que, à época em que a Lei Áurea foi assinada, apenas uma pequena minoria continuasse formalmente a ser propriedade. Antes da Lei Áurea. Liberdade Conquistada. Revista Nossa História. Ano 2, n° 19. São Paulo: Vera Cruz, 2005.

No que diz respeito à Abolição, o texto apresenta uma análise historiográfica realizada nas últimas décadas por historiadores, brasileiros e brasilianistas, que se diferencia das análises mais tradicionais. Essa análise recente apresenta a extinção do regime escravista, em grande parte, como resultado

A da ação benevolente da Princesa Isabel, que, assessorada por intelectuais e políticos negros, tomou a abolição como uma causa pessoal.

B da ação da imprensa engajada que, controlada por intelectuais brancos sensíveis à causa da liberdade, levantou a bandeira abolicionista.

C das necessidades do capitalismo inglês de substituir o trabalho escravo pelo assalariado, visando ampliar o mercado consumidor no Brasil.

D da luta dos próprios negros, escravos ou libertos, que empreenderam um conjunto de ações que tornaram o regime escravista incapaz de se sustentar.

E do espírito humanitário de uma moderna camada proprietária que, influenciada pelo liberalismo, tomou atitudes individuais, libertando seus escravos. (ENEM, 2011B)

Item 23 – Edição 2015A

TEXTO I Em todo o país a lei de 13 de maio de 1888 libertou poucos negros em relação à população de cor. A maioria já havia conquistado a alforria antes de 1888,

por meio de estratégias possíveis. No entanto, a importância histórica da lei de 1888 não pode ser mensurada apenas em termos numéricos. O impacto que a extinção da escravidão causou numa sociedade constituída a partir da legitimidade da propriedade sobre a pessoa não cabe em cifras. ALBUQUERQUE, W. O jogo da dissimulação: Abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 2009 (adaptado).

TEXTO II Nos anos imediatamente anteriores à Abolição, a população livre do Rio de Janeiro se tornou mais numerosa e diversificada. Os escravos, bem menos numerosos que antes, e com os africanos mais aculturados, certamente não se distinguiam muito facilmente dos libertos e dos pretos e pardos livres habitantes da cidade. Também já não é razoável presumir que uma pessoa de cor seja provavelmente cativa, pois os negros libertos e livres poderiam ser encontrados em toda parte. CHALHOUB, S. Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Cia. das Letras, 1990 (adaptado).

Sobre o fim da escravidão no Brasil, o elemento destacado no Texto I que complementa os argumentos apresentados no Texto II é o(a)

- A variedade das estratégias de resistência dos cativos.
- B controle jurídico exercido pelos proprietários.
- C inovação social representada pela lei.
- D ineficácia prática da libertação.
- E significado político da Abolição.** (ENEM, 2015A)

No item da edição de 2010, o gabarito apresenta a ideia de que Luiz Gama utilizou o campo do Direito como instrumento de luta pela liberdade dos escravos. Traz a área jurídica como uma instância / arena dos escravizados para lutarem por suas alforrias e suas liberdades, estabelecendo que a “conquista da liberdade pelos afro-brasileiros” foi resultado de importantes processos de lutas sociais.

Na questão referente ao ano de 2011, o enunciado apresenta o texto-base como estando associado às produções historiográficas mais recentes e quer que o candidato selecione a opção que melhor indica as perspectivas adotadas por estes estudos mais recentes quando se pensa a questão da extinção do regime escravista no Brasil. O gabarito destaca que estas análises mais recentes apontam para o processo da abolição da escravidão como sendo decorrente da luta dos próprios negros que elaboraram uma variedade de estratégias para fragilizar a prática da escravidão, dialogando com a perspectiva privilegiada.

Neste item, importa sublinhar que informações que durante muito tempo foram usadas pela historiografia e pela própria historiografia escolar para explicar o processo de abolição da escravatura como a lei Áurea, a ação da imprensa, os interesses do capitalismo inglês foram deslocados para a posição de distratores. Alguns desses distratores aqui presentes já foram gabaritos em edições da primeira fase do exame, estimulando-me a apostar que essa temática é a que mais desloca a fronteira do que é validado na esfera do currículo de História no espaço discursivo em questão.

O item da edição de 2015, por sua vez, em seu gabarito, enfatiza a dimensão do significado político da Abolição (letra E), atribuindo menos importância ao quantitativo de pessoas que deixaram de ser escravizadas a partir de 1888. Nesse caso, era importante que o candidato se apropriasse dos principais argumentos apresentados pelos autores nos textos-base: a ideia da baixa quantidade de pessoas escravizadas nos anos anteriores à abolição da escravidão e a questão da dimensão simbólica e da importância política desta lei mais do que em termos de efeitos numéricos.

Constato ainda a presença de discursos de caráter mais tradicionais, presentes, por exemplo, em determinados distratores deste item como, por exemplo, a letra D (“ineficácia prática da libertação”). São ideias que não condizem com as teses propagadas pelos autores selecionados no texto-base. A força da verdade neste item, e em tantos outros itens das diferentes narrativas aqui selecionadas, reside mais no texto-base que estabelece as principais informações para se chegar ao gabarito.

Como explicar os efeitos deslocatórios dessa temática se comparada com as duas outras também selecionadas e analisada nos capítulos anteriores? Avanço a hipótese de que a intensidade e performatividade dos deslocamentos na historiografia escolar (incluindo as versões mobilizadas e fixadas no ENEM) são diretamente proporcionais à conjugação entre as reflexões acadêmicas e as pressões oriundas de movimentos sociais.

Parece-me que o conteúdo da escravidão é um tema hegemônico nas redefinições de História do Brasil pelo fato de ser um campo em que a entrada das demandas dos movimentos sociais aparece com mais intensidade nesse jogo político de validação e seleção do conhecimento escolar. As narrativas do ENEM constroem discursos que buscam avançar nas narrativas sobre os povos africanos que não se restringem apenas ao binômio exploração-violência, mas que os compreendem como sujeitos políticos que, constantemente, faziam escolhas, negociavam e resistiam dentro dos limites do campo de possibilidades em que podiam atuar.

6.3.2. Desconstruindo visões naturalizadas e homogêneas

Nessa mesma linha de argumentação, identifiquei tantas outras narrativas que objetivaram desconstruir as visões homogêneas sobre os indivíduos escravizados, apresentando as diferenciações e variedades produzidas entre os diferentes povos africanos e seus descendentes que desembarcaram e viveram no território da chamada América Portuguesa, tais como os itens abaixo pretendem demonstrar:

Item 29- Edição 2011A



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. (Foto: Reprodução/Enem)

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 trajés 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. (ENEM, 2011A)

Item 5 – Edição 2012A

Torna-se claro que quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus, foram os próprios africanos trazidos como escravos. E esta descoberta não se restringia apenas ao reino linguístico, estendia-se também a outras áreas culturais, inclusive à da religião. Há razões para pensar que os africanos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demoraram em perceber a existência entre si de elos culturais mais profundos. SLENES, R. Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil. Revista USP, n. 12, dez./jan./fev. 1991-92 (adaptado).

Com base no texto, ao favorecer o contato de indivíduos de diferentes partes da África, a experiência da escravidão no Brasil tornou possível a

A formação de uma identidade cultural afro-brasileira.

B superação de aspectos culturais africanos por antigas tradições europeias.

C reprodução de conflitos entre grupos étnicos africanos.
D manutenção das características culturais específicas de cada etnia.
E resistência à incorporação de elementos culturais indígenas. (ENEM, 2012A)

Item 8-Edição 2016A

A África Ocidental é conhecida pela dinâmica das suas mulheres comerciantes, caracterizadas pela perícia, autonomia e mobilidade. A sua presença, que fora atestada por viajantes e por missionários portugueses que visitaram a costa a partir do século XV, consta também na ampla documentação sobre a região. A literatura é rica em referências às grandes mulheres como as vendedoras ambulantes, cujo jeito para o negócio, bem como a autonomia e mobilidade, é tão típico da região. HAVIK, P. Dinâmicas e assimetrias afro-atlânticas: a agência feminina e representações em mudança na Guiné (séculos XIX e XX). In: PANTOJA, S. (Org.). Identidades, memórias e histórias em terras africanas. Brasília: LGE; Luanda: Nzila, 2006.

A abordagem realizada pelo autor sobre a vida social da África Ocidental pode ser relacionada a uma característica marcante das cidades no Brasil escravista nos séculos XVIII e XIX, que se observa pela

A restrição à realização do comércio ambulante por africanos escravizados e seus descendentes.

B convivência entre homens e mulheres livres, de diversas origens, no pequeno comércio.

C presença de mulheres negras no comércio de rua de diversos produtos e alimentos.

D dissolução dos hábitos culturais trazidos do continente de origem dos escravizados.

E entrada de imigrantes portugueses nas atividades ligadas ao pequeno comércio urbano. (ENEM, 2016A)

O item 29 da edição de 2011 traz como gabarito a afirmação de que a utilização de sapatos era um importante elemento de diferenciação social entre os negros libertos ou aqueles que se encontravam em melhores condições sociais dentro da ordem escravocrata (letra C). Neste caso, o candidato deveria dominar a informação de que havia diversidade e heterogeneidade entre a população negra (escravizada ou livre) durante o século XIX. Tais diferenças apareciam nas atividades realizadas bem como nos tipos de vestimentas utilizadas. Assim sendo, o item mobiliza uma narrativa sobre escravidão que caminha em um sentido oposto àquela percepção que a reduz ao trabalho realizado nas plantações e que tende a perceber os sujeitos escravizados como um bloco monolítico.

O fato de trazer as diferenças entre os negros e a questão do negro liberto é uma narrativa potente para ajudar a desconstruir certas “verdades e memórias” que se hegemonizaram no ensino da História ao longo do tempo, destacando, portanto, que no âmbito do ENEM, as novas narrativas começam a fazer o movimento de adentrar nas cadeias de equivalência definidoras dos conteúdos escolares considerados a “fina flor dos validados” (ROCHA, 2013). A tessitura com novas linhas / abordagens faz com que este tema apareça de forma menos monocromática

do que pude observar em relação às demais temáticas analisadas, que tendem a reafirmar narrativas sedimentadas no campo do currículo de História.

Já a questão da edição do ENEM de 2012 destaca que a experiência da escravidão possibilitou a “formação de uma identidade cultural afro-brasileira” em seu gabarito (letra A). O item concede uma maior ênfase ao aspecto cultural e à importância em não só descrever estas heranças culturais africanas, mas também em apontar o seu processo de construção decorrente dos contatos / articulações entre diferentes povos. Há também um outro aspecto, relatado no texto-base, que merece ser sublinhado. Refiro-me à ideia de reafirmar a pluralidade étnico-cultural dos povos africanos que eram transportados para a América Portuguesa, contribuindo assim, para problematizar visões que tendem a homogeneizar as experiências africanas, muitas vezes condensadas a partir do significante “escravos”.

No entanto, é possível perceber, mesmo nesse item, vestígios da ideia de essência ao afirmar a existência de "uma identidade cultural afro-brasileira", pois acaba reforçando no gabarito a ideia da ausência de pluralidade e diversidade entre os povos africanos, ideia esta que não é referendada no texto-base. Essa observação é importante, pois traduz o jogo político em meio às lutas pela significação de narrativas nacionais. Mesmo em itens onde se percebe deslocamentos significativos, é possível identificar estratégias de reativação de narrativas históricas que se pretende combater.

No item do exame de 2016, destaca-se a mobilização de discursos que enfrentam a questão de gênero na construção de narrativas históricas sublinhando, no âmbito da temática em foco, “a presença de mulheres negras no comércio de rua de diversos produtos e alimentos” (letra C). Um aspecto do item que chama a atenção reside no fato dele explicitar o protagonismo feminino, destacando a importância de se refletir sobre a atuação das mulheres naquele período, que tende a ser uma perspectiva pouco difundida, visto que a história escolar hegemônica tende a ser escrita tendo como personagens principais os sujeitos masculinos.

Além disso, cabe destacar que essa questão assume a existência de um traço de continuidade entre o que ocorria na África no século XV e o que existia no Brasil escravista dos séculos XVIII e XIX, contribuindo para referendar a ideia de que os sujeitos que saíam da África traziam seus valores, seus cotidianos, suas crenças e estes se fizeram presentes no processo de formação da sociedade brasileira colonial.

O item 8 / 2016A segue a tendência afirmada anteriormente, pois dialoga tanto com as narrativas que se afastam das versões naturalizadas e entranhadas sobre a escravidão e, ao mesmo tempo, entra na questão das continuidades e das heranças do passado de vivência na

África para as mulheres que eram deslocadas para o Brasil na condição de trabalhadoras escravizadas. Não se nega os discursos da escravidão, mas a operação discursiva mobilizada é a de produzir outras narrativas de modo a fomentar múltiplos olhares sobre o tema.

Uma dimensão importante, principalmente nos itens produzidos entre 2009 e 2017, é o fato das narrativas referentes aos povos africanos e afro-brasileiros produzirem discursos sobre temas que durante muito tempo foram silenciados na esfera do conhecimento escolar. Realço a presença de narrativas sobre estes sujeitos ao longo do contexto histórico do século XX.

Parte considerável dos autores com quem dialoguei na seção 6.2 apresentaram um consenso no sentido de que a atuação destes povos era limitada aos eixos cronológicos dos períodos colonial e imperial da História brasileira. Ao longo do chamado período republicano, o que era ressaltado consistia no fato de eles continuarem ocupando posições marginalizadas.

Tais itens começam a trazer novas narrativas que iniciam um processo de deslocamento e de redefinição em torno daquilo que se classifica enquanto conhecimento histórico escolar validado. A exploração de alguns itens que se articulam discursivamente entre si ajudará no desenvolvimento do ponto que pretendo destacar:

Item 27 –Edição 2010A

O artigo 402 do Código penal Brasileiro de 1890 dizia: Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem: andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens.

Pena: Prisão de dois a seis meses.

SOARES, C. E. L. A. Negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro: 1850-1890. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994 (adaptado).

O artigo do primeiro Código Penal Republicano naturaliza medidas socialmente excludentes. Nesse contexto, tal regulamento expressava

A a manutenção de parte da legislação do Império com vistas ao controle da criminalidade urbana.

B a defesa do retorno do cativo e escravidão pelos primeiros governos do período republicano.

C o caráter disciplinador de uma sociedade industrializada, desejosa de um equilíbrio entre progresso e civilização.

D a criminalização de práticas culturais e a persistência de valores que vinculavam certos grupos ao passado de escravidão.

E o poder do regime escravista, que mantinha os negros como categoria social inferior, discriminada e segregada. (ENEM, 2010A)

O gabarito destaca que a naturalização de determinadas práticas expressava a criminalização de práticas culturais que vinculavam certos grupos ao passado escravista (letra D). Neste viés, articula-se com a dimensão do controle e da continuidade da perseguição e da violência que os africanos e afrodescendentes sofreram mesmo após o fim da escravidão.

Essa narrativa traz o “passado sob o signo do mesmo”, pois destaca que com o fim formal da escravidão, práticas relacionadas a este passado continuaram sendo alvo de perseguições e repressões por parte do Estado brasileiro. Assim sendo, estabelece uma articulação entre tempos distintos demarcando uma linha de continuidade vivenciada pelos africanos adeptos da capoeira mesmo com sua condição social tendo mudado em termos jurídicos.

O item chama atenção para os usos feitos pelas autoridades destes elementos associados ao passado escravista, devendo ser reprimidos e / ou coibidos, pois a imagem de Brasil que queria se construir naquele período estimulava apagar heranças do período escravocrata. Considero que o diálogo entre a violência que ocorreu no passado escravista e a que foi estabelecida em nome dos apagamentos que o governo pretendia fazer deste mesmo passado, nos faz perceber que dentro desta discussão em torno dos temas sensíveis ao ensino de História, determinadas narrativas, como as priorizadas neste capítulo, mobilizam, em diálogo com o grau de envolvimento dos movimentos sociais, o passado para além do signo do outro, buscando trazer traços de permanências e transformações nos discursos produzidos, o que considero um importante deslocamento dentro das narrativas construídas.

Outro item reforça a ideia de fortalecer as narrativas em torno da presença afrodescendente no decorrer do século XX:

Item 22 – Edição 2014B

Passada a festa da abolição, os ex-escravos procuraram distanciar-se do passado de escravidão, negando-se a se comportar como antigos cativos. Em diversos engenhos do Nordeste, negaram-se a receber a ração diária e a trabalhar sem remuneração. Quando decidiram ficar, isso não significou que concordassem em se submeter às mesmas condições de trabalho do regime anterior. FRAGA, W.; ALBUQUERQUE, W. R. Uma história da cultura afro-brasileira. São Paulo: Moderna, 2009 (adaptado).

Segundo o texto, os primeiros anos após a abolição da escravidão no Brasil tiveram como característica o(a)

A caráter organizativo do movimento negro.

B equiparação racial no mercado de trabalho.

C busca pelo reconhecimento do exercício da cidadania.

D estabelecimento do salário mínimo por projeto legislativo.

E entusiasmo com a extinção das péssimas condições de trabalho. (ENEM, 2014B)

O gabarito destaca que os primeiros anos após a abolição da escravidão no Brasil caracterizaram-se pelas lutas pelo reconhecimento do exercício da cidadania por parte dos ex-escravos (letra C). Este item traz uma nova abordagem, uma vez que aponta os ex-escravos não apenas como marginalizados, mas como sujeitos que procuraram apagar aspectos do passado

escravista para negociar melhores condições de trabalho, mesmo que estas condições ainda lhes fossem desfavoráveis.

Traz novamente a dinâmica atuante e protagonista dos negros para o interior da História. Entram na cadeia de equivalência os posicionamentos, os interesses, as negociações e a variadas formas de resistência adotadas por estes atores ao longo do século XX. O exame, portanto, em relação a esta temática aparece como definidor e mobilizador de novas intrigas narrativas de modo a alterar as concepções que insistem em permanecer no espaço escolar.

Os discursos produzidos no ENEM se colocam em posição antagônica às narrativas que terminam de falar dos negros na História do Brasil sinalizando que o fim da escravidão não trouxe mudanças para eles. Começa-se a mexer nesta fronteira trazendo a figura do negro trabalhador do século XX que disputa seu espaço no mercado de trabalho, negociando segundo as possibilidades do momento vivenciado. Trata-se de uma narrativa de deslocamento, pois fixa novos fluxos de hibridizações temporais, mobilizando a discussão de temáticas que envolvem dialógicamente elementos do passado e do presente. O deslocamento emerge quando se visualiza a erupção de itens referentes à atuação histórica dos movimentos negros durante o século XX como pode ser visto nos exemplos abaixo:

Item 21 – Edição 2014A

Estatuto da Frente Negra Brasileira (FNB)

Art. 1º - Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 4 nov. 1931.

Quando foi fechada pela ditadura do Estado Novo, em 1937, a FNB caracterizava-se como uma organização

A política, engajada na luta por direitos sociais para a população negra no Brasil.

B beneficente, dedicada ao auxílio dos negros pobres brasileiros depois da abolição.

C paramilitar, voltada para o alistamento de negros na luta contra as oligarquias regionais.

D democrático-liberal, envolvida na Revolução Constitucionalista conduzida a partir de São Paulo.

E internacionalista, ligada à exaltação da identidade das populações africanas em situação de diáspora. (ENEM, 2014A)

Item 32 – Edição 2016B

O Movimento Negro Unificado (MNU) distingue-se do Teatro Experimental do Negro Negro (TEN) por sua crítica ao discurso nacional hegemônico. Isto é, enquanto o TEN defende a plena integração simbólica dos negros na identidade nacional “híbrida”, o MNU condena qualquer tipo de assimilação, fazendo do combate à ideologia da democracia racial uma das suas principais bandeiras de luta, visto que, aos olhos desse movimento, a igualdade formal assegurada pela lei entre negros e brancos e a difusão do mito de que a sociedade brasileira não é racista teriam servido para sustentar, ideologicamente, a opressão racial. COSTA, S. Dois Atlânticos: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006 (adaptado).

No texto, são comparadas duas organizações do movimento negro brasileiro, criadas em diferentes contextos históricos: o TEN, em 1944, e o MNU, em 1978. Ao assumir uma postura divergente da do TEN, o MNU pretendia

A pressionar o governo brasileiro a decretar a igualdade racial.

B denunciar a permanência do racismo nas relações sociais.

C contestar a necessidade da igualdade entre negros e brancos.

D defender a assimilação do negro por meios não democráticos.

E divulgar a ideia da miscigenação como marca da nacionalidade. (ENEM, 2016B)

O item de 2014 destaca em seu gabarito que a Frente Negra Brasileira era uma organização de caráter político que se engajava na luta pelos direitos sociais da população negra brasileira (letra A). Mobiliza-se o passado sob o signo do análogo quando relaciona a mobilização em torno dos direitos sociais e políticos da população negra e a atuação escravista no passado. Trata-se de destacar os usos do passado escravista que o exame traz (passado escravista entrando como elemento de patrimônio, como elemento em prol da luta por direitos sociais e políticos, como elemento de manifestações artísticas e culturais próprias).

Já o item de 2016 destaca que o MNU buscava denunciar a manutenção de práticas racistas nas relações sociais brasileiras. O item apresenta o potencial de operar com uma dimensão problematizadora sobre o movimento negro, indicando seu caráter plural e heterogêneo. O item também mobiliza o passado sob o signo do análogo ao usar o passado escravista como pano de fundo para destacar a presença de certos problemas sociais que interferem na condição de vida dos negros como o racismo e defender uma memória de resistência diante do cenário de marginalização e exclusão social.

A avaliação que realizo é que a luta contra a dimensão do racismo é a que mobiliza a formação de novas e diferentes intrigas narrativas no interior do discurso histórico construído no ENEM. Parece que as discussões sobre democracia e cidadania no âmbito do exame ampliam seus horizontes quando o foco é principalmente a discussão sobre racismo, trazido no âmbito da História escolar por meio da produção de itens voltados para a temática da escravidão no Brasil e de seus impactos sobre, principalmente, a população negra.

Esses itens também sugerem a possibilidade do início do suprimento de uma lacuna marcante no currículo de História, pois segundo Lima (2017), a luta antirracista no século XX

fica ausente da maioria das narrativas escolares históricas. Diante da manutenção das narrativas tradicionais nos outros capítulos, a presença desse tema me permite considerar que a temática africana e afrodescendente começa a promover certas mudanças nas definições do que se legitima enquanto conhecimento escolar validado em âmbito nacional.

6.3.3. Formas de visitar o passado

Em algumas questões, como as explicitadas mais adiante, o ENEM não apresenta elementos da herança africana como estanques, mas sim como complexos e dinâmicos operando com a ideia de articulação passado-presente "sob o signo do análogo". Deste modo, procura destacar as interações que estes valores africanos atravessaram no tempo e no espaço.

Em suma, tal exame procura, em muitas de suas intrigas narrativas produzidas, desnaturalizar a ideia de que os impactos culturais africanos se encontram presentes desde sempre e se mantêm intactos. Constatado uma tentativa de mostrar a importância de um passado escravista para legitimar a presença destas heranças bem como o diálogo com a trajetória histórica brasileira para justificar as transformações e interações pelas quais estes elementos passaram e ainda passam.

A dimensão dos patrimônios e das heranças culturais é um caminho de análise muito utilizado no ENEM para pensar esta presença para além das marcas da prática escravista. Neste sentido, nota-se claramente o diálogo com as novas produções historiográficas quando enfatiza a agência destes sujeitos escravizados ao longo da história do Brasil. A multiplicidade de olhares sobre a temática contribui no sentido de problematizar as concepções curriculares persistentes sobre este conteúdo, como fica evidente na questão abaixo:

Item 4- Edição 2016 C



Disponível em: www.cultura.ba.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2014.

A imagem retrata uma prática cultural brasileira cuja raiz histórica está associada à:

A liberdade religiosa

B migração forçada

C devoção ecumênica

D atividade missionária

E mobilização política (ENEM, 2016C)

Item 22- Edição 2016C

Ô ô, com tanto pau no mato

Embaúba* é coroné

Com tanto pau no mato, ê ê

Com tanto pau no mato

Embaúba é coroné

*Embaúba: árvore comum e inútil por ser podre por dentro, segundo o historiador Stanley Stein.

STEIN, S. J. Vassouras: um município brasileiro do café, 1850-1900.

Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990 (adaptado).

Os versos fazem parte de um jongo, gênero poético-musical cantado por escravos e seus descendentes no Brasil no século XIX, e procuram expressar a

A exploração rural

B bravura senhorial

C resistência cultural

D violência escravista

E ideologia paternalista (ENEM, 2016C)

A partir da imagem presente no início da questão, o candidato é solicitado a relacionar a prática cultural presente na ilustração com algum processo histórico importante na História do Brasil. O gabarito destaca que a prática cultural brasileira apresentada na imagem se articula com o processo de migração forçada. Neste caso, a questão afirma as religiosidades africanas como heranças do passado escravista, defendendo o patrimônio cultural oriundo do período escravista e sua continuidade ao longo do tempo.

Dialogando com Paul Ricoeur, identifico que o item, traz um passado “sob signo do análogo”, apresentando as relações / mudanças entre os processos de migração forçada e a existência dos cultos africanos nos dias de hoje. O item procura tecer imbricações entre a existência do passado escravista e a importância dele para a permanência de algumas práticas culturais e religiosas na atualidade, trazendo a dimensão sobre a presença africana a partir de outros holofotes e colocando-a não como algo relacionado a um passado distante, mas sim como um elemento presente e característico dos fluxos de sentidos identitários e de memórias nacionais.

Já o item sobre o jongo produz em seu gabarito a afirmativa de que ele é uma forma de manifestação artística que expressava resistência cultural por parte dos escravos e de seus descendentes. Todos os distratores dialogam um pouco com concepções mais tradicionais, de predomínio do aspecto econômico, das relações escravistas de produção. Por exemplo, nas alternativas A / D fala-se sobre as ideias de exploração e violência; nas letras B / E fala da bravura senhorial e do paternalismo.

Assim sendo, o item também opera com conceitos em seus distratores que se concatenam com perspectivas que durante muito tempo influenciaram as produções acadêmicas e escolares sobre o período escravista no Brasil. Percebe-se uma marca recorrente nestes itens sobre os povos africanos, principalmente, nas edições de 2009 a 2017: o fato de concepções tradicionais sobre a escravidão (principalmente aquela ideia unilateral sobre as relações de força) também ocuparem as posições de “não-verdade” ou de “errado” no ENEM tanto nas narrativas sobre abolicionismo quanto nas discussões sobre os elementos culturais e os legados do período da escravidão.

Já nas edições da primeira fase do ENEM é possível perceber outras formas de visitar o passado que, ao contrário do que o discutido para os itens acima, tendem a reforçar narrativas hegemônicas. Refiro-me, principalmente, a forma de visitar o passado sob o que Ricoeur nomeia “sob o signo do mesmo”. Essa forma de articulação entre passado-presente estrutura os discursos da marginalização, do sofrimento e da exclusão relacionados aos povos africanos

e afrodescendentes. O ENEM opera com narrativas que tendem, a estabelecer um traço de continuidade entre o passado escravista vivido pelos indivíduos escravizados e o presente de ausências vivenciado pelos afrodescendentes. O item abaixo é um exemplo dessa forma de pensar a articulação temporal

Item 58 – Edição 1998

Você está estudando o abolicionismo no Brasil e ficou perplexo ao ler o seguinte documento:

Texto 1

Discurso do deputado baiano Jerônimo Sodré Pereira – Brasil 1879

No dia 5 de março de 1879, o deputado baiano Jerônimo Sodré Pereira, discursando na Câmara, afirmou que era preciso que o poder público olhasse para a condição de um milhão de brasileiros, que jazem ainda no cativoiro. Nessa altura do discurso foi aparteado por um deputado que disse: “BRASILEIROS, NÃO”. Em seguida, você tomou conhecimento da existência do Projeto Axé (Bahia), nos seguintes termos:

Texto 2

Projeto Axé, Lição de cidadania – 1998 – Brasil

Na língua africana Iorubá, axé significa força mágica. Em Salvador, Bahia, o Projeto Axé conseguiu fazer, em apenas três anos, o que sucessivos governos não foram capazes: a um custo dez vezes inferior ao de projetos governamentais, ajuda meninos e meninas de rua a construírem projetos de vida, transformandoos de pivetes em cidadãos. A receita do Axé é simples: competência pedagógica, administração eficiente, respeito pelo menino, incentivo, formação e bons salários para os educadores. Criado em 1991 pelo advogado e pedagogo italiano Cesare de Florio La Rocca, o Axé atende hoje a mais de duas mil crianças e adolescentes. A cultura afro, forte presença na Bahia, dá o tom do Projeto Erê (entidade criança do candomblé), a parte cultural do Axé. Os meninos participam da banda mirim do Olodum, do Ilé Ayê e de outros blocos, jogam capoeira e têm um grupo de teatro. Todas as atividades são remuneradas. Além da bolsa semanal, as crianças têm alimentação, uniforme e vale-transporte.

Com a leitura dos dois textos, você descobriu que a cidadania:

- (A) jamais foi negada aos cativos e seus descendentes.
- (B) foi obtida pelos ex-escravos tão logo a abolição fora decretada.
- (C) não era incompatível com a escravidão.
- (D) ainda hoje continua incompleta para milhões de brasileiros.**
- (E) consiste no direito de eleger deputados. (ENEM, 1998)

Por meio da comparação de um discurso parlamentar (datado de 1879) e da propaganda de um projeto social (vinculado ao ano de 1998), o gabarito da questão destaca que ainda hoje o acesso à cidadania continua incompleto para uma parte considerável da sociedade brasileira a partir do exemplo dos sujeitos afrodescendentes. O candidato deveria realizar uma interpretação textual, visto que as informações presentes no texto contribuiriam intensamente para o acerto do item. Ao mesmo tempo, deveria dominar a noção de que a escravidão só foi

abolida no final do século XIX e que este processo não significou o fim da exclusão e marginalização dos africanos e seus descendentes.

O item se relaciona com a questão da ausência de direitos básicos que os povos africanos e afrodescendentes enfrentaram e ainda enfrentam ao longo da História do Brasil. Nesse caso, pontua uma continuidade temporal, demarcando a ausência dos direitos de cidadãos para os indivíduos descendentes de pessoas negras escravizadas.

Essa formulação narrativa mobiliza o passado a partir de uma estratégia discursiva, que tende a apagar a distância entre passado e presente, fundindo as duas temporalidades no presente do historiador, destacando uma dinâmica de persistência do passado no tempo presente em que está escrevendo. O que me parece importante sublinhar e problematizar é menos a veracidade do conteúdo do que a articulação temporal que nega a tessitura as ondulações das diferentes camadas dos campos de experiência os colocando em uma continuidade linear que não deixa entrever a complexidade dos jogos do tempo.

Ao procurar reforçar o traço de permanência, destacando que a escravidão ainda apresenta seus impactos e suas heranças nos dias presentes, enfatiza-se uma imagem dos povos africanos e afrodescendentes como excluídos da questão relacionada à cidadania no Brasil, contribuindo para reforçar as memórias hegemônicas sobre o lugar dos africanos e afrodescendentes como sendo o lugar da marginalização, da ausência, da exclusão. Considero que essa discussão das continuidades e permanências é importante desde que não seja a única forma de se significar o passado e suas relações com o presente.

A cadeia de equivalência produzida no âmbito das narrativas escolares históricas que associam “negros”- “escravidão” – “sofrimento” – passividade” se faz presente nesta primeira fase do exame, confirmando a análise de Souza (2016) ao afirmar que:

Quando se trata de identificação negra, uma narrativa recorrente no ENEM foi a associação direta da abordagem da escravidão a essa população. Embora em algumas das menções o objetivo tivesse sido fazer uma denúncia ou crítica da instituição da escravidão, o predomínio desse vínculo acaba por colaborar na realimentação dos textos que reduzem e depreciam a importância dos negros na história e cultura brasileira, o que fica mais agudo quando não se faz uma crítica mais ampla à escravatura (Souza, 2016, p. 110).

A maior parte dos itens analisados entre 1998 a 2008 reforça uma concepção particular que hegemoniza as narrativas nas quais os sentidos de “escravidão” é mobilizado como uma condição social marcada pelo imobilismo e pelo lugar da submissão e da escassez de ação / decisão por parte dos sujeitos escravizados. A análise do item abaixo reforça esse entendimento:

O texto abaixo foi extraído de uma crônica de Machado de Assis e refere-se ao trabalho de um escravo.

—Um dia começou a guerra do Paraguai e durou cinco anos, João repicava e dobrava, dobrava e repicava pelos mortos e pelas vitórias. Quando se decretou o ventre livre dos escravos, João é que repicou. Quando se fez a abolição completa, quem repicou foi João. Um dia proclamou-se a República. João repicou por ela, repicaria pelo Império, se o Império retornasse. (MACHADO, Assis de. Crônica sobre a morte do escravo João, 1897)

A leitura do texto permite afirmar que o sineiro João:

- (A) por ser escravo tocava os sinos, às escondidas, quando ocorriam fatos ligados à Abolição.
- (B) não poderia tocar os sinos pelo retorno do Império, visto que era escravo.
- (C) tocou os sinos pela República, proclamada pelos abolicionistas que vieram libertá-lo.
- (D) tocava os sinos quando ocorriam fatos marcantes porque era costume fazê-lo.**
- (E) tocou os sinos pelo retorno do Império, comemorando a volta da Princesa Isabel. (ENEM, 2000)

A questão acima demonstra a ausência de negociações e interesses dos sujeitos posicionados como escravos nas narrativas do ENEM. O gabarito enfatiza a ideia que o sujeito da crônica, João, um escravo, tocava os sinos sempre que havia algum acontecimento marcante porque este era o costume daquela época (letra D). Dialoga com a perspectiva que sublinha a manutenção do status quo mesmo após o fim formal da escravidão. Seguindo este caminho, vejo que em parte se associa com a narrativa presente no item da edição de 1998 ao enfatizar a narrativa da manutenção das condições de vida e sociais dos sujeitos mencionados.

Tal narrativa silencia sobre as dimensões de resistência, protagonismo e negociações dos sujeitos escravizados e ex-escravizados entre os períodos do Império e da República como vem sendo defendidas pelas novas produções historiográficas bem como pelas diferentes demandas dos movimentos negros.

A construção de um passado nacional marcado pela forma singular de visitar o passado "sob o signo do mesmo" - quando se pensa nas intrigas envolvendo a população africana e afrodescendente - sinaliza que, mesmo com a pressão das demandas que interpelam a cultura escolar, as formas de narrar os grupos sociais marcados pela prática da escravidão continuaram entrando no currículo de História sob a lógica dos sofrimentos e das ausências, ajudando a reforçar uma visão uniforme e negativa sobre o continente africano e os povos que nele habitaram.

Nesse sentido, se nos capítulos anteriores assinalai para a presença de discursos que tendiam a operar, predominantemente, com os significantes da 'Ditadura Militar' e dos 'povos indígenas no Brasil' como elementos de um passado que pouco se concatenavam com o presente

vívido - ou como diria Ricoeur (2010b) , se inscreviam nas narrativas que operam com a forma de visitar o passado "sob o signo do outro" - no que se refere à temática voltada para a presença dos povos africanos, as estratégias analisadas foram outras.

Concordo com Luiz Eduardo de Souza quando destaca que a experiência da escravidão foi marcante na História Nacional, todavia é importante argumentar que as imagens legitimadas nos itens analisados podem contribuir “para a manutenção da naturalização do vínculo entre população negra e escravidão” (SOUZA, 2016, p. 111). As estratégias adotadas para falar da África acabam também contribuindo para reforçar esta abordagem, visto que determinados itens realçam a visão que apresenta a História do Continente Africano a partir do contato e da chegada dos europeus:

Item 16- Edição 2007

A identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e(ou) negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento, no século XV, do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e, enfim, à colonização do continente africano e de seus povos. K. Munanga. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: SEMTEC/MEC, 2003, p. 37.

Com relação ao assunto tratado no texto acima, é correto afirmar que

A a colonização da África pelos europeus foi simultânea ao descobrimento desse continente.

B a existência de lucrativo comércio na África levou os portugueses a desenvolverem esse continente.

C o surgimento do tráfico negreiro foi posterior ao início da escravidão no Brasil.

D a exploração da África decorreu do movimento de expansão européia do início da Idade Moderna.

E a colonização da África antecedeu as relações comerciais entre esse continente e a Europa. (ENEM, 2007)

O gabarito ressalta a ideia de que a exploração do continente africano foi consequência da Expansão Marítima Europeia ocorrida durante a chamada Idade Moderna (letra D) e o texto-base salienta a questão da formação da identidade negra (assim mesmo no singular), mas a narrativa se desenvolve por um viés mais economicista, pouco abordando este aspecto de caráter mais cultural. De modo geral, relaciona a formação identitária com os processos econômicos narrados no texto inicial.

Era necessário que o candidato compreendesse que houve a chegada do elemento europeu para depois ocorrerem as práticas das relações comerciais, do tráfico de escravos, da escravidão e da colonização em uma sequência linear. É de se problematizar, outrossim, o uso

do termo “descobrimento” para se referir à chegada europeia naquele continente, fazendo uso de uma terminologia intensamente criticada nos debates acadêmicos e escolares.

É possível afirmar que a imagem de África que se reforça é a de um continente cuja questão identitária depende exclusivamente da atuação exploratória europeia. O item robustece a concepção que apresenta o continente como um espaço que depende do outro para existir e que esta existência aparece principalmente em uma relação na qual ele ocupa uma posição subordinada e periférica.

As narrativas interagem no sentido de apresentar um viés pouco receptivo às dimensões que buscam atribuir aos sujeitos africanos e afrodescendentes um maior protagonismo. Essa ausência de imagens em torno da atuação dos afro-brasileiros em importantes lutas sociais pode ser visualizada quando se indaga acerca da temática da abolição da escravidão, assunto este que ocupa uma posição importante no ENEM. Os exemplos abaixo traduzem o argumento que pretendo sustentar:

Item 18- Edição 2007



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. (ENEM, 2007)

Item 39- Edição 2008

O abolicionista Joaquim Nabuco fez um resumo dos fatores que levaram à abolição da escravatura com as seguintes palavras: “Cinco ações ou concursos diferentes

cooperaram para o resultado final: 1.º) o espírito daqueles que criavam a opinião pela ideia, pela palavra, pelo sentimento, e que a faziam valer por meio do Parlamento, dos meetings [reuniões públicas], da imprensa, do ensino superior, do púlpito, dos tribunais; 2.º) a ação coercitiva dos que se propunham a destruir materialmente o formidável aparelho da escravidão, arrebatando os escravos ao poder dos senhores; 3.º) a ação complementar dos próprios proprietários, que, à medida que o movimento se precipitava, iam libertando em massa as suas ‘fábricas’; 4.º) a ação política dos estadistas, representando as concessões do governo; 5.º) a ação da família imperial.” Joaquim Nabuco. *Minha formação*. São Paulo: Martin Claret, 2005, p. 144 (com adaptações).

Nesse texto, Joaquim Nabuco afirma que a abolição da escravatura foi o resultado de uma luta

A de idéias, associada a ações contra a organização escravista, com o auxílio de proprietários que libertavam seus escravos, de estadistas e da ação da família imperial.

B de classes, associada a ações contra a organização escravista, que foi seguida pela ajuda de proprietários que substituíam os escravos por assalariados, o que provocou a adesão de estadistas e, posteriormente, ações republicanas.

C partidária, associada a ações contra a organização escravista, com o auxílio de proprietários que mudavam seu foco de investimento e da ação da família imperial.

D política, associada a ações contra a organização escravista, sabotada por proprietários que buscavam manter o escravismo, por estadistas e pela ação republicana contra a realeza.

E religiosa, associada a ações contra a organização escravista, que fora apoiada por proprietários que haviam substituído os seus escravos por imigrantes, o que resultou na adesão de estadistas republicanos na luta contra a realeza. (ENEM, 2008)

No primeiro caso, o gabarito destaca que a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, concluiu o processo abolicionista, tornando ilegal a prática da escravidão (letra D). A resposta considerada correta enfatiza a matriz de história positivista, destacando a atuação de uma personagem histórica para o fim da prática da escravidão no Brasil. Destaco também a abordagem tradicional neste item, visto que considera que o fim da escravidão se relaciona com a implementação de leis estabelecidas pelas autoridades, não mencionando as diferentes formas de mobilização da própria população africana na busca por seus direitos.

Esta narrativa se agrega com as narrativas sedimentadas sobre este mote. Lima (2017, p. 206) assevera que em muitos livros didáticos, valoriza-se o final da escravidão sendo “descrito como um fato – a assinatura da lei do 13 de maio de 1888 – que rompe a ordem social e política da época, ainda que vinculado às medidas legais que o precederam”. Nessa leitura, prestigia-se a interpretação que formaliza a abolição em detrimento do processo abolicionista, pois, de acordo com a autora, as leis não aparecem como um espaço de pressão abolicionista apropriados pelos sujeitos escravizados e ex-escravizados.

A linha do tempo que aparece no início da questão apresenta uma função muito importante, pois o gabarito se orienta a partir das informações nela presentes. Trata-se de um discurso que reforça uma concepção da abolição da escravidão como fruto de leis estabelecidas pelas autoridades sem a participação popular, fortalecendo uma visão de que o fim da

escravidão no Brasil ocorreu de “cima para baixo”, silenciando sobre o caráter participativo da população negra naquele período.

É inevitável ver este item e não se recordar de um samba-enredo produzido no ano de 1989:

A música encanta, e o povo canta assim e da princesa
Pra Isabel a heroína, que assinou a lei divina
Negro dançou, comemorou, o fim da sina
Na noite quinze e reluzente
Com a bravura, finalmente
O Marechal que proclamou foi presidente
Liberdade!, Liberdade!
Abre as asas sobre nós
E que a voz da igualdade
Seja sempre a nossa voz,
Liberdade!, Liberdade! (Samba- Enredo Imperatriz Leopoldinense, 1989)

É a memória da exaltação de determinados personagens no processo que finalizou na abolição formal em 1888 que este primeiro momento do ENEM acaba privilegiando, destacando uma ideia de concessão da liberdade e apagando as esferas das reivindicações, mobilizações e conquistas populares.

O item de 2008 pretende que o candidato marque a alternativa que melhor se relacionava com as ideias defendidas por Joaquim Nabuco no que se refere à abolição da escravatura tendo como referência o texto inicial. O gabarito destaca que para Nabuco, a abolição da escravatura foi resultado de uma luta de ideias articulada a ações contra a escravidão empreendidas pelos proprietários, estadistas e pela família imperial, apresentando uma abordagem da abolição que reitera uma visão que procura enaltecer a participação das elites neste jogo político (letra A). Relaciona-se, portanto, com as visões que excluem o protagonismo e a participação africana na História do Brasil como é defendido pela lei 10639/2003. A ideia de excluir e marginalizar os sujeitos africanos e afro-brasileiros neste momento aparece como ponto nodal em torno da qual se constrói os discursos escolares sobre os povos africanos no Brasil dentro do espaço discursivo do ENEM.

Em menor quantidade, mas também presente no exame aqui analisado, destaco que itens elaborados a partir da edição de 2009 também produzem narrativas que caminham no mesmo sentido que aponto nesta seção. Isso pode ser observado interagindo com os itens abaixo:

Item 40- Edição 2012A

Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado porque padeceis em um modo muito semelhante o que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz e em toda a sua paixão.

A sua cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um engenho é de três. Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes entraram na Paixão: uma vez servindo para o cetro de escárnio, e outra vez para a esponja em que lhe deram o fel. A Paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias. Cristo despido, e vós despidos; Cristo sem comer, e vós famintos; Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que, se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio. VIEIRA, A. Sermões. Tomo XI. Porto: Lello & Irmão, 1951 (adaptado).

O trecho do sermão do Padre Antônio Vieira estabelece uma relação entre a Paixão de Cristo e

A a atividade dos comerciantes de açúcar nos portos brasileiros.

B a função dos mestres de açúcar durante a safra de cana.

C o sofrimento dos jesuítas na conversão dos ameríndios.

D o papel dos senhores na administração dos engenhos.

E o trabalho dos escravos na produção de açúcar. (ENEM, 2012)

Item 26- Edição 2016A

Texto I



TEXTO II Os santos tornaram-se grandes aliados da Igreja para atrair novos devotos, pois eram obedientes a Deus e ao poder clerical. Contando e estimulando o conhecimento sobre a vida dos santos, a Igreja transmitia aos fiéis os ensinamentos que julgava corretos e que deviam ser imitados por escravos que, em geral, traziam outras crenças de suas terras de origem, muito diferentes das que preconizava a fé católica. OLIVEIRA, A. J. Negra devoção. Revista de História da Biblioteca Nacional, n. 20, maio 2007 (adaptado)

Posteriormente ressignificados no interior de certas irmandades e no contato com outra matriz religiosa, o Ícone e a prática mencionada no texto estiveram desde o século XVII relacionados a um esforço da Igreja Católica para

a) reduzir o poder das confrarias.

b) cristianizar a população afro-brasileira.

c) espoliar recursos materiais dos cativos.

- d) recrutar libertos para seu corpo eclesiástico.
- e) atender a demanda popular por padroeiros locais. (ENEM, 2016)

O item acima de uma das edições de 2012 destaca que o trecho do sermão estabelece uma relação entre a Paixão de Cristo e o trabalho dos escravos nos engenhos de açúcar. O item reforça a visão tradicional da escravidão associando aos termos da violência e do sofrimento nos engenhos de açúcar. Assim sendo, resgata uma visão clássica produzida sobre a escravidão no período do Brasil Colônia. Isso mostra a força das narrativas tradicionais no currículo e na área da História das disciplinas escolares.

Os dois itens acima conversam com as memórias que colocam os escravos em uma posição de inferioridade, de submissão e de passividade. O item de 2016, ao seu modo, fixa uma concepção homogênea sobre as relações entre a Igreja Católica e os sujeitos escravizados, caminhando em um sentido divergente daquele que identifiquei na análise referente à importância das práticas culturais africanas.

A questão limita a temática da religiosidade às medidas adotadas pela Igreja Católica no sentido de converter e catequizar estes povos. Neste item, coloca-se de lado, momentaneamente, as reflexões desenvolvidas e legitimadas sobre as apropriações culturais, políticas e religiosas realizadas pelos sujeitos africanos e afro-brasileiros dentro das limitações de atuação em seus campos de possibilidades para focar em um olhar unilateral de dominação católica.

Uma observação que merece destaque diz respeito ao narrador privilegiado nos itens analisados nesta seção. Não é difícil constatar que são os não-africanos que narram o continente da África e os povos africanos, principalmente entre 1998 e 2008, reafirmando a estratégia de silenciamento imposta a esses povos que, por sua vez, produz efeitos sobre a constituição da identidade narrativa dos mesmos tal qual observado na análise dos povos indígenas. A diferença é que, no caso dos povos africanos, esses discursos já não ocupam mais uma posição hegemônica enquanto que para as narrativas dos povos indígenas eles apresentam uma maior resistência aos discursos desestabilizadores.

Para finalizar o capítulo, considero importante tecer alguns comentários. A partir dos dados encontrados neste estudo, entendo que a forte atuação do movimento negro na implementação da lei 10639 / 2003 produziu e ainda produz uma nova reconfiguração na esfera dos saberes validados, uma vez que, de forma hegemônica, a discussão sobre a participação dos negros durante o século XX acaba entrando via produção de narrativas sobre a atuação dos

movimentos negros neste período como aparece em alguns itens apresentados no decorrer do capítulo.

Neste sentido, as diferentes formas de atuação do movimento negro acabam participando de um processo discursivo que vem transformando os conteúdos históricos validados no ENEM, tema esse que é, até então, pouco contemplado na história escolar.

Os discursos sobre os afrodescendentes ao longo do século XX no Brasil se condensam principalmente a partir da imagem da atuação dos movimentos negros. Julgo que este é o principal deslocamento na fronteira definidora de conhecimento escolar validado, ao longo da trajetória do ENEM, dentro dos assuntos que investiguei nesse estudo e acredito que tal mudança articula-se com a atuação maciça deste movimento na esfera educacional.

Considerando a força das narrativas sedimentadas, perceber este movimento ao longo de vinte anos não deve ser menosprezado, afinal, para um conteúdo silenciado durante tanto tempo, obter a legitimidade para fazer parte de um exame como o ENEM mostra a força que as pressões sociais dirigidas pelo movimento negro vêm acumulando no momento.

Finalizo esse capítulo reafirmando que os itens do ENEM sobre a atuação dos povos africanos e afro-brasileiros procuram e começam a mobilizar e hegemonizar outros fluxos de cientificidade e outras significações bem como realçam outras formas de significar a relação com o tempo, destacando, por conseguinte, que é a temática, dentre as que me propus a investigar, que se apresenta mais aberta a reformulações epistêmicas e à produção de novos regimes de verdade, mesmo compreendendo que isso não significa a produção de rupturas totais com as narrativas mais clássicas voltadas para o tema.

Considerações Finais

O presente estudo teve como principal tema de discussão a questão das narrativas históricas escolares e suas articulações com o conhecimento histórico escolar. Por meio da escolha do ENEM como espaço discursivo de investigação foi possível analisar os sentidos de “verdade histórica” legitimados e validados ao longo do período situado entre os anos de 1998 e 2017.

Em diálogo com as contribuições das teorizações de Paul Ricoeur e Ernest Laclau e operando com as categorias “dever de memória” e “passados sensíveis”, me propus analisar as estratégias discursivas de fixação e de desestabilização de narrativas sobre três temáticas mobilizadas de forma recorrente pela historiografia escolar voltadas para a construção da História Nacional: a presença e lugar dos povos indígenas, Ditadura Militar e atuação dos povos africanos / afro-brasileiros

A hipótese construída defendia que os temas selecionados eram aqueles que apresentariam maior possibilidade de inovações nas narrativas construídas pelo fato de serem assuntos que apresentam constantes revisitações historiográficas e estão diretamente relacionados às demandas produzidas pelos movimentos sociais.

Atento à dimensão ontológica de todo jogo político, a pesquisa apontou para a existência de variadas narrativas que se hibridizam constantemente nos itens avaliados ora deslocando os sentidos ora reforçando significações mais sedimentadas. Em todos os temas analisados, foi possível depreender que os processos de deslocamentos das fronteiras definidoras de sentidos de “verdadeiro” ocorreram com intensidades diferenciadas.

Na análise do capítulo 4, referente aos povos indígenas, constatei que as narrativas tendiam a ressaltar discursos que ora problematizavam certos estereótipos (principalmente entre os anos de 1998 a 2008), ora afirmavam a dominação europeia. Neste ponto, é válido destacar que o europeu foi constantemente mobilizado para produzir sentidos sobre os povos indígenas do Brasil. E estes, por sua vez, foram majoritariamente colocados na dimensão do passado sob o “signo do outro”, uma vez que a maior parte dos itens elencava, principalmente, o século XVI como recorte temporal para narrar tais povos.

Dessa forma, com relação aos povos indígenas a hipótese inicial não foi comprovada totalmente, uma vez que na maior parte dos itens analisados (principalmente a partir de 2009) as visões marcadas pela dominação e colonização europeia constituíram-se enquanto narrativas hegemônicas. Paradoxalmente, os itens que mais buscavam problematizar certas construções

discursivas envolvendo os povos indígenas foram aqueles produzidos antes da publicação da lei 11645/ 2008.

Isso demonstra que o estabelecimento dessa lei no que se refere aos povos indígenas ainda não marcou o fortalecimento das demandas em prol da reelaboração da narrativa desses sujeitos nos discursos históricos produzidos no ENEM. Dito de outra forma, considero que as demandas sobre os povos indígenas ainda não se configuraram em momentos articulatórios dentro da cadeia de equivalências que define um currículo de História problematizador das narrativas tradicionais. Poucos foram os itens que fizeram o movimento inverso de reconhecer o protagonismo indígena. Trata-se, portanto, de apostar na importância do ENEM para começar a inverter a lógica dos apagamentos de modo a mobilizar outras definições potentes sobre os povos indígenas que possam satisfazer as demandas sociais e dialogar com as produções acadêmicas recentes.

A temática da Ditadura Militar também não confirmou minha hipótese inicial, uma vez que o predomínio de narrativas que tendiam ora a apontar para a dimensão da resistência civil ora a destacar o aspecto da violência e do autoritarismo do governo militar acabou reforçando narrativas sedimentadas sobre esse tema.

Em seus aspectos mais gerais, os itens não contemplaram a participação da sociedade no golpe que colocou os militares no poder. A sociedade recebeu um papel mais vitimizado na época do golpe e depois recebe as alcunhas de resistente / protagonista no decorrer e no final do governo militar. Os sinais de convivência com este Estado raramente apareceram.

Proliferaram itens que colocavam o período do governo da Ditadura Militar no âmbito do passado “sob o signo do outro”, uma vez que os itens raras vezes pontuaram algum momento de articulação entre o nosso período contemporâneo e aquele passado. Silencia-se a dimensão de participação e colaboração (adesão, apoio, consenso) de parte da sociedade para com o governo da Ditadura Militar. Esta é retratada como o “outro”, antagônico, dissociado da sociedade brasileira que vivenciou aquela época e mais distante ainda da sociedade e do governo pós-1985, silenciando também a possibilidade de problematizar o nosso sistema democrático atual e de suas limitações.

Através da análise dos capítulos quatro e cinco, pude constatar como a lógica de produção das narrativas históricas escolares ainda se encontra muito apegada a narrativas que procuram dicotomizar os personagens apresentados nas tramas narrativas. Exemplifica-se isso com as diferenças entre europeus e indígenas ou entre sociedade brasileira e Estado autoritário nos itens analisados. Parece que neste eixo, as reelaborações historiográficas que procuram

deslocar o olhar, chamando mais atenção sobre os pontos de contato entre tais sujeitos encontram muitas dificuldades para entrar nas cadeias de equivalência definidoras do conhecimento histórico escolar.

A temática abordada no capítulo 6 foi a que mais se interagiu com a hipótese inicial, uma vez que mesmo dialogando em muitos momentos com as narrativas sedimentadas referentes às temáticas da escravidão e de sua abolição, foi o tema que mobilizou a maior quantidade de itens que almejavam salientar o “passado sob o signo do análogo” (principalmente a partir dos itens produzidos de 2009 em diante) e foi na análise destes itens que encontrei provavelmente o maior aspecto de inovação do ENEM dentro dos conteúdos históricos legitimados: a presença cada vez mais recorrente de temas relacionados à presença dos indivíduos afrodescendentes ao longo do século XX.

Como chamei atenção, tal imersão vem se dando mais a partir das narrativas em torno da atuação do movimento negro naquele período histórico o que nos sugere a importância que tal movimento vem adquirindo nas disputas em torno das definições de conhecimento escolar.

Uma das conclusões que o presente estudo me permite fazer é que existe uma tendência das narrativas se estabilizarem, dificultando a constituição de novos antagonismos e alterações nas fronteiras. Não desconsidero as mudanças e transformações que ocorrem, visto que elas se fizeram presentes nos diferentes capítulos empíricos, contudo sinalizo a preponderância da dimensão da manutenção das tradições narrativas. E, neste sentido, julgo que, apesar de vivermos um momento marcado por constantes demandas de revisitação do passado e pela produção de variadas memórias, em se tratando de certos temas, a permanência das tradições e sedimentações perduram por mais tempo.

Observo que as inovações nas produções das narrativas históricas escolares ocorrem mais quando se constata um processo articulado de atuação de movimentos sociais com suas demandas, de incorporação destas demandas pela sociedade e de inovação historiográfica no meio acadêmico. E, nesse sentido, observo que a temática da atuação dos povos africanos e afro-brasileiros é a temática que mais contempla tal articulação, reverberando, assim, de forma mais intensa na composição de novas configurações narrativas.

Considerando, portanto, a dimensão ontológica das narrativas históricas afirmo que nem todos os passados que são alvos de atenção acadêmica e social no presente geram hegemonicamente narrativas inovadoras em espaços discursivos como o ENEM. Desta forma, alguns temas produzem novas revisitações em maiores quantidades que outros e, por conseguinte, visualizo que as discussões em torno dos processos de identificação voltados para

os sujeitos afrodescendentes são aquelas temáticas que ocupam posições totalizantes / universais nos espaços das demandas da diferença e de memória nacional.

Cabe ressaltar que senti falta da existência de outros estudos que analisassem de forma detida as narrativas referentes a determinados conteúdos escolares da História Nacional. Espero que o presente estudo mobilize outras produções no sentido de se continuar problematizando aquilo que se valida no âmbito do verdadeiro dentro do ensino de História na educação básica.

Além disso, foi possível identificar que nas últimas edições do ENEM novas narrativas começaram a aparecer dentro das temáticas dos Povos Indígenas e da Ditadura Militar. Uma análise que contemple as edições do ENEM de 2018 adiante é que pode checar com maior possibilidade se existe de fato a tendência a novos discursos aparecerem nos itens da disciplina escolar História desestabilizando a produção de tais narrativas.

Por fim, quero finalizar o presente estudo realçando a importância das reflexões das narrativas produzidas na esfera do Currículo de História. Neste sentido, não defendo excluir de cena toda tradição narrativa já existente no interior dessa disciplina escolar. Minha aposta é que nós, professores de História, devemos operar no diálogo com e contra essas sedimentações narrativas no sentido de legitimar a posição autoral dos professores na elaboração das narrativas que se ensina nas salas de aula.

Ou seja, mais do que descartar as narrativas clássicas, é importante que todos os professores se percebam como produtores das narrativas que lecionam, compreendendo a dimensão até onde pode ou não dialogar com as versões presentes, por exemplo, nos livros didáticos.

É também neste sentido que defendo o estudo das narrativas estruturadas em espaços como o ENEM, pois nos permite visualizar as disputas, os deslocamentos e as manutenções presentes no campo do currículo. Enfim, trata-se de apostar em sua dimensão pós-fundacional marcada pelo jogo político das definições e significações para sentidos diferenciados aos conteúdos que mobilizamos para os estudantes da educação Básica.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. ; MATTOS, H. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

AFONSO, A. J. **Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa.** Contrapontos – Volume 7 – n. 1- p. 11-22 – Itajaí, jan/abr 2007.

ALBERTI, V. **Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira.** In: PEREIRA, A.A.; MONTEIRO, A. M. Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas.** Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

_____. **História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos.** In.: QUADRAT, S.V. & ROLLEMBERG, D. (orgs.). História e Memória das ditaduras do século XX. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, volume 2.

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

_____. **Regimes de Historicidade: Como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História.** In.: GABRIEL,C.T.; MONTEIRO, A.M.; MARTINS, M.L.B. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história.Rio de janeiro: Mauad X, 2016, p. 21-42.

ALMEIDA, M. R. C. de. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 37, nº 75, 2017, p. 17-38.

ANDRIOLA, W.B. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, jan./mar. 2011, p. 107-126.

ARAÚJO, M. P. N. **Redemocratização e Justiça de Transição no Brasil**. Stud. hist. H.^a cont., 33, 2015, pp. 67-85.

ARAÚJO, M. P. N. ; SANTOS, M. S. dos. **História, memória e esquecimento: Implicações políticas**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 79, Dezembro 2007, p. 95-111.

BALESTRA, J. P. **História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina**. Antíteses, v. 9, n. 18, p. 249-274, jul./dez. 2016.

BARÃO, V.M. ; FRAGA, G.W. **O nativo e a nação: a formação da nacionalidade brasileira e a figura do índio integrado**. In: Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.]. Ensino de história: desafios contemporâneos Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BARROS, J. A. **A Escola Dos Annales e a crítica ao Historicismo e ao Positivismo**. Revista Territórios e Fronteiras V.3 N.1 – Jan/Jun 2010, P. 75-102.

_____. **Paul Ricoeur e a Narrativa Histórica**. História, Imagem e Narrativas, nº 12, abril de 2011a.

_____. **Memória e História: Uma discussão conceitual**. TEMPOS HISTÓRICOS volume 15 , 1º semestre de 2011b , p. 317-343

_____. **Verdade e História: Arqueologia de uma Relação**. Cadernos IHU Idéias (UNISINOS), v. 212, p. 3-41, 2014.

BAUER, C. S. **Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e de reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar**. Dimensões, vol. 32, p. 148-169, 2014.

BERGAMASCHI, M.A. **Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade**. In: Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.]. Ensino de história: desafios contemporâneos Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BERGAMIN, F. M. **Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares.** Dissertação de mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2013, 193 f.

BICALHO, P. S. dos S. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009).** 2010. 464 f., Tese (Doutorado em História) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História – fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A.A.; MONTEIRO, A. M. Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BONIN, Iara Tatiana. **Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade?** Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010.

BOURDIEU, P. **Introdução a uma sociologia reflexiva.** In: BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.** Brasília, 2009.

BURITY, J. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau.** In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. (orgs). Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.35-51.

_____. **Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política.** Revista Teias [online], 2010, nº 22, p. 01-23.

CAIMI, F. E. **História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?.** In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 65-79.

CAMARGO, A.L. **o dever de memória do estado no processo de justiça de transição no Brasil.** *Idéias – Rev. Inst. Filos. Ciênc. Hum. UNICAMP*, v.7, n.1, p. 249-270, jan/jul. 2016.

CARDOSO, C. F. *História e Verdade.* Palestra desenvolvida no âmbito da Universidade Federal Fluminense, 2012.

CARDOSO, O. **A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 2007.

CARVALHO, A. **“Contando a história” da ditadura civil-militar: grande imprensa e a construção da memória no Brasil democrático.** In.: QUADRAT, S.V. & ROLLEMBERG, D. (orgs.). *História e Memória das ditaduras do século XX.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, volume 1.

CARVALHO, A. ; KNACK, D. **Conhecimento histórico escolar, tempo presente e o uso de documentos audiovisuais no ensino sobre a ditadura militar na educação básica.** *Revista História Hoje*, v. 6, nº 12, p. 98-121, 2017.

CASTRO, M.H.G. **Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais.** *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1), 2000.

_____. **A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil.** *Meta: Avaliação*, v.1, n.3, p. 271-296, 2009.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. (2005). **A reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM no Brasil.** In: COLIN, B. & SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

CATROGA, F. *Os passos do homem como restolho do tempo: memória e fim do fim da história.* Coimbra: Almedina, 2009.

CERQUEIRA, A.S.L. da G.; MOTTA, R.P.S. **Memória e esquecimento: o regime militar segundo pesquisas de opinião.** (orgs.). In.: QUADRAT, S.V. & ROLLEMBERG, D. *História e Memória das ditaduras do século XX.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, volume 1.

CERRI, L.F. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio. *Revista Brasileira de História*, vol. 24, nº 48, . São Paulo, 2004, p. 213-231.

CHALHOUB, S; SILVA, F. T. da. **Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980.** *Cad. AEL*, v.14, n.26, 2009.

COELHO, M. C. **Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história.** In: ROCHA, H. ; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. (orgs). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

COELHO, M. C. ; BICHARA, T. C. **A história de um passado “injusto”: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania.** *História Unicap*, v. 4 , n. 7, jan./jun. de 2017.

CORDEIRO, L. **Sobre a inadequação da metodologia de cálculo das notas do SISU.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, jan.-mar, p. 293-320, 2014.

COSTA, H. **Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras.** *Revista História. Hoje*, v. 1, nº 1, p. 217-238, 2012.

COSTA, W. da. **Currículo e produção da diferença: “negro” e “não-negro” na sala de aula de história.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2012.

_____. **A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções.** In: PEREIRA, A.A.; MONTEIRO, A. M. *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas.* Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

CRUZ, M.A. **A Igreja Católica, a ditadura e os dilemas da memória no Chile.** In.: QUADRAT, S.V. & ROLLEMBERG, D. (orgs.). *História e Memória das ditaduras do século XX.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, volume 1.

DOMINGUES, M. P. B. **Entre silêncios, pretéritos e demandas do presente: narrativas indígenas no livro didático de história.** Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

FALAIZE, B. **O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França?** *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014.

FERNANDES, E.B.B. **Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento.** In.: GONÇALVES, M. de A.; ROCHA, H. REZNIK, L; MONTEIRO, A.M. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

FERNANDES, A. T. de. **Ensino de história e a questão indígena.** *Revista História Hoje*, v. 1, no 2, p. 255-266 – 2012.

FERREIRA, J. **A estratégia do confronto: a Frente de Mobilização Popular**”, *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 24, nº. 47, p.181-212 – 2004.

FERRO, Marc. **A história vigiada.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FICO, C. **Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina: o papel do historiador.** *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, p. 239-261, jul./dez. 2013.

_____. **Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas.** *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.

FIGUEIREDO, A. **Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961 – 1964 .**São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FONSECA, T. N. L. e. **História & Ensino de História**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FONTANIVE, N. **O uso pedagógico dos testes**. In: SOUZA, A.M. (org.). *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

FORQUIN, J. C. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Porto Alegre: Teoria e Educação, n.5, p. 28-49, 1992.

_____. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANCO, C. et al. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares**. Rio de Janeiro: Aval. Pol. Públ.Educ, vol. 15, p. 277-298, 2007.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. *Educação e Sociedade*, v.28, n. 100, p. 989-1014, 2007

FRANCO, C. & BONAMINO, A. **O ENEM no contexto das Políticas para o Ensino Médio**. *Química Nova na Escola*, Nº10, 1999.

GABRIEL, C. T. **Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 2003.

_____. Ensino de História em Pré-Vestibulares comunitários; entre o dever de memória e a reflexão crítica. 2005. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

_____. Memória e ensino de História. Programa Salto para o Futuro, 2006 (Texto para Programa de Série Televisiva).

_____. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós.** In: CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

_____. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente.** Conferência aula pública [23 de agosto, 2011]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação UFRJ, 2011.

_____. **Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares.** In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013.

_____. **Didática, Currículo, Docência: articulações em torno do significante conhecimento escolar.** In: Giseli Barreto da Cruz; Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira; Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento; Monique Andries Nogueira. (Org.). Ensino de Didática; entre recorrentes e urgentes questões. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet /FAPERJ, 2014, v. , p. 171-196.

_____. **Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise.** In: Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago, 2015.

_____. **Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, Mar. 2016.

_____. **Conteúdo-Rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular.** Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.

GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. **Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea.** In: Revista Educação em Questão, v 45, n.31, jan-abril, 2013.

GABRIEL, C. T. ; COSTA, W. **Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis.** Educação & Realidade, v. 36, n. 1, p. 127 – 146, janeiro / abril, 2011.

GABRIEL, C. T ; FERREIRA, M. S. **Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo.** In: LIBÂNEO, J.C. e ALVES, N. (orgs.) Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 227-241.

GABRIEL, C.T.; FRAZÃO; E.E. Erika Frazão. **Currículo de História e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente.** In: Ana Maria Monteiro; Carmen Teresa Gbariel, Cinthia Monteiro de Araújo ; Warley da Costa. (Org.). Pesquisa em Ensino de História : entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1ed.Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014, v. 1, p. 243-260.

GABRIEL, C. T. ; MONTEIRO, A. M. F.C. **Currículo, ensino de história e narrativa.** In: 30ª reunião da ANPED, 2007, Caxambu. 30ª Reunião da ANPED, 2007.

_____. **Currículo de História e Narrativa: Desafios Epistemológicos e Apostas políticas.** In.: MONTEIRO, A. M. ; GABRIEL, C.T. ; ARAUJO, C. M. de ; COSTA, W. da.

Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

GABRIEL, C.T. ; MORAES, L.M.S. **Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização.** In.: GABRIEL, C.T. E MORAES, L.M.S. (orgs.). Currículo e Conhecimento: Diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis: De Petrus: FAPERJ, 2014.

GABRIEL, C.T. ; ROCHA, A.A.. **Seleção do conhecimento como operação antagônica.** ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 19, p. 844-863, 2017.

GONZÁLEZ, F. C. **A nação como relato: a estrutura narrativa da imaginação nacional.** Revista Brasileira de Ciências Sociais - vol. 28, nº 82, junho 2013.

GROPPO, B. **O mito da sociedade como vítima: as sociedades pós-ditatoriais em face de seu passado na Europa e na América Latina.** In.: QUADRAT, S.V. & ROLLEMBERG, D. (orgs.). História e Memória das ditaduras do século XX. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, volume 1.

GUAZZELLI, D. G. **O dever de memória e o historiador: uma análise de dois casos brasileiros.** Revista Mosaico, Volume 2, Número 4 , 2010, pp. 46-68.

HARTOG, F. **Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do Tempo.** Coleção História e Historiografia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HEYMANN, L. **O "devoir de mémoire" na França contemporânea : entre a memória, história, legislação e direitos.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

HEYMANN, L; ARRUTI, J.M. **Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas contemporâneas pela gestão da memória na França e no Brasil.** In.: GONÇALVES, M. de A.; ROCHA, H. REZNIK, L; MONTEIRO, A.M. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOWARTH, D. **Discourse (Concepts in the Social Sciences).** Bukingham: Open University Press, 2000.

HUYSSSEN, A. **Resistência à Memória: usos e abusos do esquecimento público.** In: Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória. Rio de Janeiro: Contraponto / MAM, 2014. p. 155-176.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: relatório pedagógico (1999).** Brasília, 1999.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: relatório pedagógico (2007).** Brasília, 2008.

KALLÁS, A.L. **Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história.** Revista História Hoje, v. 6, nº 12, p. 130-157, 2017.

KALY, A. P. **O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?** In: PEREIRA, A.A.; MONTEIRO, A. M. Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LACLAU, E. **A Razão Populista.** São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E. ; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia uma radicalización de la democracia.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LAVILLE, C. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999

LEITE, M. S. **Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular.** Revista Teias, v. 11, n. 22, pp. 55-74, maio/agosto, 2010.

LEMOS, R. **A ‘ditadura civil-militar’ e a reinvenção da roda historiográfica.** Disponível http://www.ifcs.ufrj.br/~lemp/imagens/textos/A_ditadura_civilmilitar_e_a_reinvencao_da_roda_historiografica.pdf (acessado em 10 de abril de 2012)

LIMA, M. **Negro é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história.** In: ROCHA, H. ; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. (orgs). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

LOPES, A. C. **Políticas de Currículo: Questões Teórico-Metodológicas.** In: LOPES, A.C.; DIAS, R.E. , ABREU, R. G. (orgs.). Discursos nas Políticas de Currículo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

LUFT, E. **Olhar além do fundamento.** In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. (orgs). Ernest Laclau e Niklas Luhman, pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008, p. 8-15.

MACEDO, E. **Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural.** In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, maio/ago., 2006. p. 285-296.

MAGALHÃES, M. **História e Cidadania: por que ensinar história hoje?** In: ABREU, M e SOIHET, R. (org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MAIA, T.de A. **Os intelectuais e a ditadura civil-militar: a experiência do Conselho Federal de Cultura (1966-1975)**. In.: QUADRAT, S.V. & ROLLEMBERG, D. (orgs.). História e Memória das ditaduras do século XX. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, volume 1.

MAMIGONIAN, B. G. **África no Brasil: mapa de uma área em expansão**. Revista de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n.9, v.5, 2004

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. 1ª Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARINS, Cosme Freire. **Currículo de História no Ensino Médio e avaliação de egressos: a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os exames oficiais (Enem e Vestibulares) – 2009-2013**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARTINS, M. L. B. Saerjinho: **Sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ /RJ, 2015.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer . **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. História Unisinos 15(1):40-49, Janeiro/Abril 2011.

MATTOS, M. B. **Os trabalhadores e o golpe de 1964: um balanço da historiografia**. *História & luta de classes*. Rio de Janeiro: ADIA. n. 1, 2005.

_____. **O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 245-263,2008.

MELO, D.B. de. **A Miséria da Historiografia: O revisionismo historiográfico 40 anos depois do golpe de 1964**. Trabalho de Conclusão de Curso. Rio de Janeiro: Instituto de História, 2005.

MENDONÇA, D. **Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso.** In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.

_____. **O Momento do Político: Evento, Indecidibilidade e Decisão.** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 57, no 3, pp. 745 a 771, 2014.

MONTEIRO, A.M.F.C. **Professores de História: Entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, J. M. **Tupis, Tapuias e Historiadores Estudos de História Indígena e do Indigenismo.** Campinas. UNICAMP, 2001. Tese de Livre Docência.

MOTTA, R.P. S. **História, Memória e as disputas pela representação do passado recente.** Patrimônio e Memória, São Paulo, Unesp, v. 9, n.1, p. 56-70, janeiro-junho, 2013.

NAPOLITANO, M. **Os historiadores na “batalha da memória”: resistência e transição democrática no Brasil.** In.: QUADRAT, S.V. & ROLLEMBERG, D. (orgs.). História e Memória das ditaduras do século XX. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, volume 1.

NASCIMENTO, F. D. **Currículo de História na web: uma abordagem discursiva de propostas da Educopédia para o Ensino de História.** Rio de Janeiro, 2014. 181 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OLIVA, A. R. **Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras.** Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 29-44, 2012.

OLIVEIRA, G.G. ; OLIVEIRA, A. L. ; MESQUITA, R. G. de. **A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, M.M. D de. **O direito ao passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História).** Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

OLIVEIRA, Z. A. **Saberes e práticas avaliativas no Ensino de História: impactos dos processos seletivos (PAIES E Vestibulares/UFU e do Enem na Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio.** 215p. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

OLIVEIRA, S. R. de. **Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais.** In: PORTUGAL, A. R., and HURTADO, L. R. orgs. Representações culturais da América indígena [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

PEREIRA, A. A. **“Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história.** Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 111-128 ,2012.

PEREIRA, J.S.; ROZA, L. M. **O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história.** Revista História Hoje, v. 1, nº 1, p. 89-110 ,2012.

PINTO, M.G. de M.; PACHECO, R. de A. **O Enem Como Referência Para O Ensino De História. Cadernos da Pedagogia.** São Carlos, Ano 8 v.8 n.15, p. 76-85, jul-dez 2014.

PRESOTTI, K. **Exame Nacional do Ensino Médio: leitura diacrônica com base nos documentos oficiais.** Anais do II Congresso Nacional de Avaliação em Educação: II CONAVE. Bauru: CECMCA/UNESP, PP.1 – 14, 2012.

PROENÇA, W. de L. **Escravidão no Brasil: Debates Historiográficos Contemporâneos.** Anais eletrônicos da XXIV Semana de História: "Pensando o Brasil no Centenário de Caio Prado Júnior", 2007.

PROST, A. **Doze lições sobre a História.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RAMOS, A. P. B. **Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

REIS, D. A. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000

_____. **Ditadura, anistia e reconciliação.** *Estud. hist. (Rio J.)* [online]. 2010, vol.23, n.45, pp. 171-186.

REIS, J.C. História & Teoria: **Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Tempo e Narrativa: A intriga e a narrativa histórica.** Volume 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **Tempo e Narrativa: O tempo narrado.** Volume 3. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

ROCHA, A.A. C.N. da. **Questionando o Questionário: Uma Análise de Currículo e Sentidos de Geografia no ENEM.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ / RJ, 2013.

ROCHA, A.A.; GABRIEL, C. T. **ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009.** *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 12, p. 1993-2018, 2014.

ROCHA, H. **A ditadura militar nas narrativas didáticas.** In: ROCHA, H. ; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. (orgs). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

ROCHA, H.A.; CAIMI, F.E. **A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 34, nº 68, p. 125-147 – 2014.

ROMERO, L. A. **A memória, o historiador e o cidadão. A memória do Processo argentino e os problemas da democracia.** *Topoi (Rio J.)* [online]. 2007, vol.8, n.15, pp. 9-32.

ROSSI, P. **Lembrar e esquecer.** In: O Passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 15-38.

SAILLANT, F. Reconhecimento e reparações: **O exemplo do movimento negro no Brasil.** In: MATTOS, Hebe. História Oral e Comunidade: Reparações e Culturas Negras. São Paulo: Letra e Voz, 2016, pp. 17- 48.

SANTOS, J.M.C.T. **Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular.** Educar em Revista, n.40, p.195-205, 2011.

SANTOS, L. dos. **Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10639/03.** In: PEREIRA, A.A.; MONTEIRO, A. M. Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SCHAFF, A. **História e Verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHWARTZMAN, S. (2005a) **As avaliações de nova geração.** In: SOUZA, A.M. (org.) Dimensões da Avaliação Educacional. Petrópolis: Editora Vozes.

_____ (2005b). **Os desafios da educação no Brasil.** In: COLIN, B. & SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____ (2011). **O viés acadêmico na educação brasileira.** In: SCHWARTZMAN, S.; BACHA, E. L. (Org.). Brasil: a nova agenda social. Rio de Janeiro: LTC, p. 254- 269.

SERRAZES, K.E. **A História do Brasil no Currículo do Ensino Médio da rede estadual paulista: um estudo sobre as políticas e os discursos curriculares na disciplina escolar história.** Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Universidade estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2016.

SILVA, G. J. da. **Ensino de História Indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul.** In: PEREIRA, A.A.; MONTEIRO, A. M. Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, M. de F. B. **Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade.** Revista História Hoje, v. 1, no 2, p. 151-168, 2012.

SOUSA, J. S. de. **A história indígena e sua presença nos livros didáticos.** Revista de História, v. 6, n. 1-2, p. 5-19, 2017.

SOUZA, K.L.G.M. de. **Consensos e Assimetrias Nas Políticas Curriculares Para a Disciplina História No Ensino Médio Brasileiro (1998- 2012).** Tese Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SOUZA, K.L.G.M. de ; STAMATTO, M. I. S. **A História Do Tempo Presente No Exame Nacional Do Ensino Médio (1998-2012): Um Mapa De Conceitos, Competências e Habilidades.** Cadernos do Tempo Presente, n. 16, maio/julho, p. 12-25, 2014.

SOUZA, L. E.E. de **Afirmações e Silenciamentos sobre a temática racial no ENEM**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2016.

SOUZA, M. de M. e. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África**. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 17-28, 2012.

TELES, L. E. C. **Um olhar sobre a historiografia africana e afro-brasileira**. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 239-252, 2012.

TEMPESTA, G. A. **Travessia de Banzeiros. Historicidade e organização sociopolítica apiaká**. Brasília, 2009. Tese de Doutorado. Curso de Antropologia, Universidade de Brasília, 2009.

TOLEDO, C. N. de. 1964: **Golpismo e democracia. As falácias do revisionismo**. *Crítica Marxista*, Campinas: Revan, n 19, 2004

TRAVITZKI, R. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

VAINFAS, R. **Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira**. Revista Tempo, Universidade Federal Fluminense, n.8, ago. 1999

VASCONCELOS, C. B. de. **As análises da memória militar sobre a ditadura: balanço e possibilidades**. *Estud. hist. (Rio J.)* [online]. 2009, vol.22, n.43, pp. 65-84.

VEIGA-NETO, A. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago, p. 267- 288, 2012.

VELASCO, D.B. **“Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”:
Que articulações possíveis no Currículo de História?** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ /RJ, 2013.

VOGT, P. O. ; BRUM, M. de B. **Escravidão e Negros em livros didáticos de História.** Aedos, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 52-74, Ago. 2016

YOUNG, M Para que servem as escolas? Educação e Sociedade, v.28, n. 101, pp. 1287-1302, set / dez 2007.