

Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015

Young people, historical consciousness and assessment of learning: the case of the National High School Examinations in Brazil: 2009/2015

MARIA AUXILIADORA SCHMIDT*¹

dolinha08@uol.com.br

MARCELO FRONZA**

fronzam34@yahoo.com.br

* *Universidade Federal do Paraná, Brasil*

** *Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Resumo:

A investigação abrange a análise qualitativa dos conteúdos das provas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, no Brasil, no período entre 2009 e 2015, momento em que houve a reformulação neste exame que seleciona jovens estudantes para ingresso em todas universidades brasileiras. Adotou-se a metodologia de investigação qualitativa de estudo no caso e a perspectiva da análise de conteúdo na investigação bibliográfica e documental. As análises indicam a proposição da organização do conhecimento histórico a partir de dois eixos: a contextualização e a interdisciplinaridade, bem como a predominância da concepção de aprendizagem histórica baseada no desenvolvimento de competências. Tendo

Resumen:

La investigación abarca el análisis cualitativo de los contenidos de las pruebas del área de Ciencias Humanas y sus Tecnologías, del ENEM - Examen Nacional de la Enseñanza Media, en Brasil, en el período entre 2009 y 2015, momento en que hubo una reformulación en este examen que selecciona jóvenes estudiantes para ingreso en todas las universidades brasileñas. Se adoptó la metodología de investigación cualitativa de estudio en el caso y la perspectiva del análisis de contenido en la investigación bibliográfica y documental. Los análisis indican la proposición de la organización del conocimiento histórico a partir de dos ejes: la contextualización y la interdisciplinaridad, así como la predominancia de la concepción del aprendizaje histórico basada en el desarrollo de competencias.

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Maria Auxiliadora Schmidt. Rua Doutor Nelson de Souza Pinto, 709, Bairro: São Lourenço, Curitiba – PR, CEP: 82.200-060 (Brasil).

como referência a concepção de aprendizagem pautada na teoria da consciência histórica, foi tomado como foco o eixo da contextualização e sua articulação com a concepção de competências assumida nesses documentos, fundamentado na concepção de aprendizagem situada (Stein, 1995) não revelando uma concepção de cognição histórica situada na ciência da História expressa sob a forma de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Ademais, a categoria contextualização, conforme entendido nos documentos, limita-se a orientar a proposta de ensino e aprendizagem da história para a relação com a vida cotidiana, na perspectiva do “praticismo”, sem levar em conta a necessidade de que a aprendizagem histórica tem por pressuposto a atribuição de significados e sentidos pelos sujeitos à relação passado, presente e futuro, bem como a sua relação com a vida prática na perspectiva da práxis, tendo em vista a formação da consciência histórica, conforme entendida na perspectiva do pensamento de Paulo Freire e Jörn Rüsen.

Palavras chave:

Avaliação; Consciência Histórica; Aprendizagem Histórica; Ensino Médio.

Con referencia a la concepción de aprendizaje pautada en la teoría de la conciencia histórica, se ha tomado como foco el eje de la contextualización y su articulación con la concepción de competencias asumida en esos documentos, fundamentada en la concepción de aprendizaje situada (Stein, 1995) no revelando una concepción de cognición histórica situada en la ciencia de la historia, expresada bajo la forma de conceptos sustantivos y conceptos de segundo orden. Además, la categoría contextualización, según lo entendido en los documentos, se limita a orientar la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia para la relación con la vida cotidiana, en la perspectiva del “praticismo”, sin tener en cuenta la necesidad de que el aprendizaje histórico se supone que la atribución de significados y sentidos por los sujetos a la relación pasada, presente y futura, así como su relación con la vida práctica en la perspectiva de la praxis, teniendo en vista la formación de la conciencia histórica, según entendida en la perspectiva del pensamiento de Pablo Freire y Jörn Rüsen.

Palabras clave:

Evaluación; Conciencia histórica; Aprendizaje histórico; Enseñanza Media.

Abstract:

This study reports on the qualitative analysis of the contents of the tests of the area of Human Sciences and their Technologies, of the ENEM (National High School Examination in Brazil) in the period between 2009 and 2015, the moment in which there was a reformulation in this exam that selects young students for admission in all Brazilian universities. We adopted a qualitative research design mixed with the principles of content analysis in bibliographical and documentary research. The analyzes indicate the proposition of the organization of historical knowledge from two axes: contextualization and interdisciplinarity, as well as the predominance of the conception of historical learning based on the development of competences. Regarding the conception of learning based on the theory of historical consciousness, the focus was on the idea of contextualization and how the documents articulated it through competences (Stein's idea of situated learning, 1995). Historical cognition then did not reveal itself framed within the science of history understood as the expression of substantive and second-order concepts. Moreover, the contextualization category, as understood in the documents, is limited to orienting the teaching and learning of history towards the relationship with daily life, in the perspective of “praticismo”, without taking into account that historical learning should also attend to (i) the attribution of meanings and meanings by the subjects to the past, the present and the future and (ii) to the practicalities of one's life understood as praxis (in the manner Paulo Freire and Jörn Rüsen advocated).

Keywords:

Evaluation; Historical Consciousness; Historical Learning; High School.

Fecha de recepción: 15-10-2017

Fecha de aceptación: 7-2-2018

Introdução

A escolarização da juventude, no Brasil, tem sido um dos principais problemas das políticas públicas de sucessivos e diferentes governos e precisa ser analisada a partir das dificuldades históricas do país no que se refere, principalmente, aos escassos investimentos em educação e a luta pela universalização da escola básica (de 6 aos 17 anos), gratuita e com qualidade. Especialmente a escolarização de jovens entre 15 e 17 anos, denominada Ensino Médio no Brasil é tido como principal desafio da educação brasileira. Os resultados do Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2015 revelam que o país está estagnado, de acordo com as últimas quatro avaliações, em um patamar abaixo da meta desejada. Além disso, o País ainda tem 1,7 milhão de jovens, de 15 a 17 anos, fora da escola.

É nesse contexto que se insere o debate sobre a dualidade que, historicamente, vem permeando a escolarização de jovens entre 15 a 17 anos, denominado, atualmente, de Ensino Médio. Essa dualidade diz respeito à existência de, basicamente, dois tipos de Ensino Médio: um para os jovens de classes privilegiadas, que prepara para o vestibular de ingresso às universidades e o ensino médio profissionalizante, para os jovens que vivem do trabalho. Na tentativa de superar essa dualidade e em observância aos preceitos constitucionais da Constituição Brasileira de 1988, bem como da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, esse nível de ensino tem estado em constante debate pela sociedade brasileira, inclusive com propostas de reformulação, iniciadas em 2016 e aprovadas em 2017.

Desempenho fraco no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), alta evasão escolar e muitos jovens fora da escola foram as justificativas do governo ilegítimo do atual presidente Michel Temer para aprovar as mudanças para Ensino Médio. Entre elas está a implantação do ensino integral e a flexibilização de determinadas disciplinas, entre elas, a História. Educadores e especialistas dizem que as mudanças resultaram de um amplo debate com a sociedade civil e, ademais, não serão solução para os problemas na Educação, conforme mostra o MEC

em propagandas de TV. À princípio, a ideia desta reformulação pode parecer boa: além de cursar a base geral, cada estudante escolhe um dos campos para se aprofundar – linguagens, matemática, ciências biológicas, ciências humanas ou ensino técnico profissionalizante. O problema é que as escolas não vão oferecer todos eles. Cada unidade só precisa ter pelo menos dois desses itinerários, o que exige as escolas da obrigatoriedade de oferta de todas as disciplinas que, atualmente, constituem o arcabouço curricular deste nível de ensino.

Outra proposta de mudança para o Ensino Médio foi a elaboração e implantação do sistema de avaliação denominado ENEM – Exames Nacionais do Ensino Médio, em 1998. No Brasil, os estudos sobre avaliação do Ensino Médio estão na pauta da preocupação de educadores, particularmente no contexto das mudanças concernentes às políticas educacionais e reformas que ocorreram após o período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985). Cabe citar trabalhos clássicos na área, como os de Kuenzer (2000), Nunes (2002), Frigotto/Ciavatta/Ramos (2005), Moraes/Alavarse (2011), bem como os vários trabalhos do pesquisador e educador brasileiro Luiz Carlos de Freitas. Na área específica do ensino de História estes trabalhos ainda não constituíram um acesso privilegiado, mas podem ser citados os trabalhos de Cerri (2004), Oliveira (2006) e Pinto e Pacheco (2014). A partir de análises já realizadas sobre as relações e impactos do ENEM no ensino médio e no ensino de História, a investigação proposta no presente trabalho inclui a análise de documentos brasileiros relacionados ao ENEM e as questões de avaliação em História.

O Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM: Histórico e princípios

Instituído em 1998 no âmbito das medidas que visavam à democratização da educação brasileira, o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM tinha como finalidade precípua a avaliação do aluno do ensino médio brasileiro. Desde 2004 é utilizado para a distribuição de bolsas de estudo em universidades privadas do *Programa Universidade para Todos* (Prouni). E, a partir de 2009, tornou-se mediador para o acesso na educação superior por meio do Sistema de Seleção Unificado (Sisu). Pode-se afirmar que, ao se transformar em principal ferramenta

da seleção para o Ensino Superior, as provas do Enem tornam-se basilares para o direcionamento da organização do currículo para o Ensino Médio no país. Outra forma que explicita a influência do Enem na cultura escolar deste nível de ensino, é a presença sistemática de questões de História adotadas pelo Enem, como componentes de atividades dos manuais didáticos, como o manual didático História Global, de autoria de Gilberto Cotrim (2016). Na parte relativa às atividades sugeridas aos alunos, o autor inclui um item – “De Olho na Universidade”, após cada capítulo do livro e apresenta uma questão do Enem relacionada com o conteúdo estudado.

Segundo o discurso oficial, o modelo de avaliação do Enem foi construído tendo como referência a aferição das estruturas mentais relacionadas à construção do conhecimento, buscando a superação do modelo de conhecimento baseado na memorização que, conforme este mesmo discurso, era utilizado nos exames vestibulares que davam e ainda dão acesso às universidades brasileiras,

enquanto os vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o ENEM coloca os estudantes diante de situações-problemas e pede mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los. O Enem não mede a capacidade do estudante de assimilar e acumular informações, e sim o incentiva a aprender a pensar, a refletir e a “saber como fazer”. Valoriza, portanto, a autonomia do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões. (Brasil/Mec/Seb, 2008, p. 6).

A adoção desse princípio, segundo Mello (1998) deve-se à inadequação histórica dos programas e manuais didáticos do Ensino Médio à realidade dos jovens, às suas experiências cotidianas – “O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência”. (Brasil, Cne/Ceb, 1998, p. 40). Opondo-se à ideia de contextualização sugerida no documento, Acácia Kuenzer aponta algumas considerações. Em primeiro lugar, segundo essa autora,

O cotidiano não se explica em si, mas através da história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana; relações que são de exploração ou de solidariedade, de submissão ou de dominação, em face

da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza e, em consequência, do conhecimento. (Kuenzer, 2000, p. 74).

O entendimento relativo ao princípio pedagógico da contextualização como a capacidade do aluno relacionar e/ou aplicar o conhecimento às situações da vida cotidiana, presente nos documentos orientadores para o ensino médio, tem como fundamento, como explicitado no documento oficial, a concepção de “aprendizagem situada”. Neste sentido,

O documento oficial afirma explicitamente que esse conceito se fundamenta em David Stein e sua idéia de uma aprendizagem situada (Brasil, 1999, v. 1, p. 141-142), com base na vivência de situações do dia-a-dia, segundo os interesses dos alunos, e no desenvolvimento de atividades desvinculadas da pura transmissão de conceitos. Para Stein (1998), situar uma aprendizagem significa colocar o pensamento e a ação em um lugar específico de significado, envolver os aprendizes, o ambiente e as atividades para produzir significado. Todo conhecimento é construído de forma situada, em determinado contexto, de maneira a ser transferido para situações similares. (Lopes, 2002, p. 7).

Com relação a esses pressupostos, são elucidativas as reflexões de Boron (2001) sobre o “artificial praticismo”, caracterizado pela presença de certo entrave antiteórico do saber convencional, potencializado pelas exigências do mercado de trabalho e que premia atitudes pragmáticas e realistas, e castiga o espírito crítico e a inclinação teórica.

Ao marco teórico baseado na concepção de aprendizagem situada e no princípio da contextualização, presente nas propostas para o Ensino Médio, agrega-se a orientação para o ensino baseado no desenvolvimento de competências. Essa perspectiva foi introduzida no Brasil na década de 1990, por meio da chamada “Pedagogia das Competências” e está bem explicitada e anunciada por meio de diferentes tipos de competências, como as competências cognitivas complexas (autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção); competências de tipo geral (capacidade de continuar aprendendo) e competências cognitivas básicas (raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas). Destacam-se, também, as competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, a implantação do ensino por competências veio acompanhada

da imposição da avaliação de resultados, “o que acabou por instalar uma lógica burocrática nos sistemas de ensino, voltada para tais aferições e comparações com padrões internacionais”. (Almeida, 2009, p. 88).

Um dos maiores problemas causados pela adoção da pedagogia das competências é o fato de que o conhecimento específico deixa de ser referência para a aprendizagem e o ensino, acabando por serem valorizadas determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas a priori, e “elas constituem modalidade de governo político das práticas de ensino, desqualificando as dimensões formativas dos saberes constituídos”. (Almeida, 2009, p. 97).

Entre 1998 e 2008 as provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um único caderno. A partir de 2009, as provas objetivas do ENEM passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas composta por 45 questões. Cada um dos diferentes cadernos, na nova edição do exame, era composto por 2 áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e os princípios da avaliação do desenvolvimento de competências básicas

É importante destacar como a proposta por área e não por disciplina explicita o abandono da referência a um currículo por disciplinas e por conteúdos. Fica clara a opção pelo trabalho com conceitos e, a partir desses, com o desenvolvimento de competências. A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias sugere um trabalho interdisciplinar entre os conhecimentos de história, geografia, sociologia e filosofia. Atenta para o desenvolvimento de determinadas competências, como:

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades; Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder; Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais; Competência de

área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. (Brasil/Ministério da Educação/Inep, 2012, s/p).

Como os outros conhecimentos específicos, a História é incluída dentro de uma grande área, na qual esse conhecimento corre o risco de perder a sua especificidade epistemológica e metodológica, colocando-se a serviço de uma leitura pragmática do real, pois,

a primeira coisa que causa estranhamento a quem lê os PCNEM é a utilização da expressão 'Ciências Humanas e suas Tecnologias'. O estranhamento do leitor ganha uma resposta: trata-se de uma perspectiva que procura uma síntese nova entre o ideal formativo de cidadãos, das humanidades, e a tecnologia que preenche os horizontes contemporâneos. (Cerri, 2004, p. 4)

Há que se ressaltar o mérito da proposta no sentido da superação de um ensino de História assentado na mera transmissão e memorização de uma lista infindável de conteúdos, questão, aliás, que vem fazendo parte da pauta de reivindicações de alunos, professores e demais envolvidos nessa problemática. No entanto, o caminho a ser trilhado é pela via da contextualização, articulada a uma interdisciplinaridade compulsória, que se realizará por meio do desenvolvimento de competências, articuladas a um conjunto de estratégias para a apreensão de problemáticas do cotidiano do aluno.

Percursos da investigação

A pesquisa pautou-se na metodologia de investigação qualitativa de estudo no caso, abordado de forma descritiva. Na esteira do que sugere Lessard-Hébert; Goyette e Boutin (2005), os pólos teóricos e morfológico demandaram a proposição da hipótese de investigação, qual seja - de que forma a aprendizagem histórica pode ser apreendida a partir das questões do Enem, analisadas sob o foco da aprendizagem situada na própria história. Ademais, como ainda sugerem os autores, o pólo

técnico da investigação adotou a perspectiva da análise documental, no modo de investigação a que se chamou “estudo em um caso”, isto é, no caso específico das provas de História do Enem. A perspectiva proposta é da análise qualitativa dos conteúdos das provas da Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, no Brasil, no período entre 2009 e 2015, da qual a História é demarcada como um componente curricular a partir de competências e habilidades específicas. Essas questões dizem respeito à avaliação da aprendizagem histórica dos jovens estudantes relacionada às fontes históricas. Portanto, analisa-se a partir da “Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades”. Como critérios de seleção optou-se por apresentar: 1) uma questão de cada ano e 2) que esta questão esteja relacionada à história e cultura afro-brasileira².

CH – 1º dia CADERNO 1 – AZUL – PÁGINA 21 ENEM 2009

Questão 65

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 perspec-

2 Optou-se por essa temática da história afro-brasileira porque é recorrente em todas as edições do ENEM de 2009 a 2015. É possível que a recorrência dessa temática tenha relação com a Lei 10.639/03 referente ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana pertencente à revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

tiva 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.

Essa questão do ENEM de 2009 utiliza como fonte histórica em seu enunciado uma trova ou canção popular de domínio público relativa à revolta do Haiti. Busca avaliar a *Competência de área - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades*, na qual as habilidades são superficialmente abordadas e a habilidade relativa à multiperspectividade de fontes históricas sequer foi cogitada, pois a questão não propõe um confronto de fontes que gerasse a compreensão de evidências históricas sobre a temática.

CH – 1º dia CADERNO 1 – AZUL – PÁGINA 9 ENEM 2010

Questão 31

O mestre-sala dos mares

Há muito tempo nas águas da Guanabara
O dragão do mar reapareceu
Na figura de um bravo marinheiro
A quem a história não esqueceu
Conhecido como o almirante negro
Tinha a dignidade de um mestre-sala
E ao navegar pelo mar com seu bloco de fragatas
Foi saudado no porto pelas mocinhas francesas
Jovens polacas e por batalhões de mulatas
Rubras cascatas jorravam nas costas
dos negros pelas pontas das chibatas...

BLANC, A.; BOSCO, J. **O mestre-sala dos mares.**

Disponível em: www.usinadeletras.com.br.

Acesso em: 19 jan. 2009.

Na história brasileira, a chamada Revolta da Chibata, liderada por João Cândido, e descrita na música, foi

- A** a rebelião de escravos contra os castigos físicos, ocorrida na Bahia, em 1848, e repetida no Rio de Janeiro.

- B** a revolta, no porto de Salvador, em 1860, de marinheiros dos navios que faziam o tráfico negreiro.
- C** o protesto, ocorrido no Exército, em 1865, contra o castigo de chibatadas em soldados desertores na Guerra do Paraguai.
- D** a rebelião dos marinheiros, negros e mulatos, em 1910, contra os castigos e as condições de trabalho na Marinha de Guerra.
- E** o protesto popular contra o aumento do custo de vida no Rio de Janeiro, em 1917, dissolvido, a chibatadas, pela polícia.

Destaca-se nessa questão do ENEM de 2010 como uma fonte musical brasileira foi subvalorizada ao apresentar escolhas voltadas basicamente para a memorização do conteúdo escolar. A habilidade relativa à interpretação de fontes históricas foi a única superficialmente abordada na questão. Mesmo a habilidade referente à mera identificação de manifestações patrimoniais das sociedades sequer foi mencionada.

CH – 1º dia CADERNO 1 – AZUL – PÁGINA 9 ENEM 2011

QUESTÃO 29



Foto de Militão, São Paulo, 1879.

ALENCASTRO, L. F. (org). **História da vida privada no Brasil.**

Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

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

- A O uso de 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.

Percebe-se que a imagem fotográfica não foi contextualizada nem no enunciado nem das escolhas ofertadas para a resposta nessa questão do ENEM de 2011. Inclusive a resposta considerada como certa — **C** - *O uso de sapatos é um importante elemento de diferenciação social entre negros libertos ou em melhores condições na ordem escravocrata.* — não corresponde com exatidão ao contexto da escravização dos afro-brasileiros no Brasil da segunda metade do século XIX. Isso porque as condições econômicas e os costumes dos libertos indicam que andavam descalços no dia-a-dia. Esse hábito era corriqueiro em toda a sociedade brasileira. Se considerarmos as habilidades relativas à interpretação das fontes, à produção da memória de uma comunidade e à associação de manifestações culturais do presente nas experiências do passado, respectivamente, compreende-se que essa avaliação, além de não desenvolver a operação mental da interpretação histórica, cometeu equívocos conceituais, pois não há comprovações fundadas em evidências históricas de que um afrodescendente descalço era sinônimo de um escravizado.

CH – 1º dia CADERNO 1 – AZUL – PÁGINA 3 ENEM 2012

QUESTÃO 05

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 africa-

nos, 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.

Aqui se utiliza no enunciado um fragmento historiográfico isolado como fonte de informações para a escolha das opções avaliativas. No caso dessa questão do ENEM de 2012 o problema é a ambiguidade da resposta considerada correta —**A** *formação de uma identidade cultural afro-brasileira*.— com relação às outras respostas. Além de a resposta interpretar a experiência da escravização e das trocas culturais entre diferentes comunidades africanas de modo superficial, sem considerar a interpretação histórica necessária quando se faz uso da historiografia, nada impediria que a identidade cultural afro-brasileira reproduzisse conflitos entre grupos étnicos africanos (alternativa C) e nem que as manifestações culturais específicas de cada etnia não se mantivessem em algum aspecto (alternativa D), mesmo no âmbito da religião (elemento citado no fragmento historiográfico do enunciado). Nada impede também que essas diferenças citadas não se constituíssem como elos conflitivos vitais que a escravidão impôs aos afro-brasileiros, fazendo com que elementos da interculturalidade não fossem confrontados nessa questão.

CH – 1º dia CADERNO 1 – AZUL – PÁGINA 14 ENEM 2013

QUESTÃO 44

A escravidão não há de ser suprimida no Brasil por uma guerra servil, muito menos por insurreições ou atentados locais. Não deve sê-lo, tampouco, por uma guerra civil, como o foi nos Estados Unidos. Ela poderia desaparecer, talvez, depois de uma revolução, como aconteceu na França, sendo essa

revolução obra exclusiva da população livre. É no Parlamento e não em fazendas ou quilombos do interior, nem nas ruas e praças das cidades, que se há de ganhar, ou perder, a causa da liberdade.

NABUCO, J. **O abolicionismo** [1883]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha, 2000 (adaptado).

No texto, Joaquim Nabuco defende um projeto político sobre como deveria ocorrer o fim da escravidão no Brasil, no qual

- A copiava o modelo haitiano de emancipação negra.
- B incentivava a conquista de alforrias por meio de ações judiciais.
- C optava pela via legalista de libertação.
- D priorizava a negociação em torno das indenizações aos senhores.
- E antecipava a libertação paternalista dos cativos.

Nessa questão do ENEM de 2013 detecta-se o uso de uma fonte narrativa de um abolicionista histórico brasileiro, Joaquim Nabuco. A habilidade relativa à interpretação de fontes é o que se busca obter com a resposta considerada como correta — *C optava pela via legalista de libertação*. Aqui ocorre o mesmo problema referente à interpretação histórica das fontes tal como ocorreu na questão anterior do ENEM de 2012. Em que pese a resposta “C” esteja correta, também não está equivocada a resposta de que este intelectual promovia uma libertação paternalista dos escravizados. Ademais, a resposta está fundamentada na memorização de conteúdos escolares, pois poucos jovens estudantes têm conhecimento dos diferentes argumentos apresentados pelos abolicionistas, que iam desde uma opção legalista e paternalista, até o emprego da violência civil contra o Estado, além do financiamento de fugas e quilombos.

CH – 1º dia CADERNO 1 – AZUL – PÁGINA 8 ENEM 2014

QUESTÃO 21

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 ativida-

de 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 beneficentes, dedicadas ao apoio 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.

Um estatuto de um dos movimentos de afro-brasileiros dos anos 1930 é a fonte histórica utilizada no enunciado da questão do ENEM de 2014. A mera descrição do tipo de luta que este movimento empregava refere-se à resposta considerada correta — *A política, engajada na luta por direitos sociais para a população negra no Brasil*. Novamente a interpretação de fontes historiográficas é a habilidade abordada. Esta questão não permite a geração de sentido histórico para os sujeitos, pois não dialoga com os jovens.

CH – 1º dia CADERNO 1 – AZUL – PÁGINA 9 ENEM 2015

QUESTÃO 23

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.

Ao propor a comparação entre duas narrativas historiográficas, a questão do ENEM de 2015 apresentou uma complexidade incomum em relação às perguntas avaliativas aqui abordadas. É a única questão encontrada relativa à história dos afro-brasileiros que se fundamenta numa categoria própria à natureza epistemológica da história: a multiperspectividade das fontes históricas. No entanto, essa multiperspectividade foi em parte desmobilizada pela forma de construção da questão, pois ao invés de pedir aos jovens estudantes que eles confrontassem as duas perspectivas historiográficas expostas no enunciado, propõe-se que encontrassem a complementariedade entre ambas, indicando como resposta certa a alternativa **E significado político da abolição**. Compreende-se que é exatamente por causa dessa concepção pasteurizada dessa habilidade que, por meio da pedagogia das competências, a questão não optou por uma abordagem de confronto das fontes históricas.

No conjunto de questões do ENEM investigadas é perceptível que as operações mentais da consciência histórica relativas à experiência e

interpretação histórica mal são abordadas, e quando o são, no caso da história afro-brasileira, isso é realizado de um modo superficial, quando não carregado de preconceitos de cunho social e racial. A experiência de vida, propugnada pelas operações mentais da orientação e motivação históricas é desconsiderada nas questões objetivas do ENEM. Ao propor a interdisciplinaridade, esse exame nacional desvaloriza o potencial de geração de sentido histórico que a disciplina de História desenvolve, quando se propõe a multiperspectividade entre as fontes históricas, a controvérsia entre interpretações e a pluralidade identitária nos processos de orientação histórica os sujeitos (Borries, 2001).

A ênfase no desenvolvimento de procedimentos (criticar, analisar, interpretar, comparar, relacionar, situar, posicionar, relativizar, construir), confunde-se com o que Rüsen (2012) critica na teoria de Karl-Ernest Jeismann, quando esse descreve como relevante para a aprendizagem histórica, determinadas operações mentais, tais como a análise, a avaliação e o julgamento. Segundo Rüsen,

a análise, avaliação e o julgamento são as operações da consciência humana que não são específicas para o pensamento histórico (...) as ditas operações ganham seu caráter histórico e sua unidade interna, simplesmente, pelo fato de que elas se relacionam com o assunto “história” (Rüsen, 2012, p.48).

A centralidade na avaliação de competências sugere a apropriação de uma concepção de ensino e aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com saber fazer. Ao confundir a aprendizagem com o desenvolvimento de competências/ habilidades, selecionam algumas operações mentais da consciência não propriamente histórica, tais como “conhecer”, “caracterizar”, “refletir” e “utilizar fontes históricas”, indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas. Os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, entendidos muito mais como processos que levem em consideração a maneira como os historiadores produziram e produzem formas de pensar e como este processo se relaciona com a aprendizagem dos alunos (Wineburg,

2001), que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade (Rüsen, 2013).

Considerações

Entrevistas, debates e pronunciamentos de autoridades governamentais, principalmente nos jornais e televisões, têm culpabilizado o que consideram o excesso de disciplinas do Ensino Médio, para explicar o péssimo rendimento de alunos das escolas públicas nas avaliações externas, como o Enem, que avalia os estudantes do Ensino Médio como uma das condições para ingresso em universidades públicas brasileiras. O educador Luiz de Freitas, pesquisador da temática da avaliação, tem afirmado que o Enem, ao invés de cumprir sua finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no ensino médio, tornou-se um verdadeiro vestibular nacional, com mais de 50 universidades públicas utilizando-o como processo de seleção. Para o autor, “o Enem é um exame de larga escala e deveria ser uma fonte de informações para que se avaliassem as políticas públicas do ensino médio no Brasil, mas se tornou um instrumento de seleção”. (Freitas, 2015, p. 2).

A par de concepções de aprendizagem histórica, ainda não referenciadas nos princípios da cognição propriamente histórica, há questões preocupantes com relação às questões de avaliação do Enem, particularmente no que diz respeito, ao significado e lugar dos conteúdos da disciplina História no processo de escolarização dos jovens do ensino médio. O lugar e significado do conhecimento histórico nas provas do Enem podem ser considerados reveladores da maneira pela qual foi ocorrendo, gradativamente, no Brasil, a separação entre a Didática da História e a História acadêmica, contribuindo para a formação de um código disciplinar da História com características específicas em cada momento da sociedade brasileira, mas que, de modo geral, empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História, tendencialmente, para o âmbito da cultura escolar, especialmente para as relações com determinadas teorias pedagógicas, como a pedagogia das competências. Foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva do ensino da História passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo,

as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das políticas educacionais, ocorrendo um deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar, em que a perspectiva instrumental, particularmente centralizada na preocupação com a transposição didática e com os métodos de ensino, tem sido privilegiada.

Na primeira metade do século XX, em 1935, um didaticista da história, brasileiro, escrevia – “Nossos adolescentes também detestam a História. (...) Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhe é ensinada é, realmente, odiosa...” (Mendes, 1935, p. 41). Hoje, na primeira metade do século XXI, muito se discute sobre a função da história e seu significado, nomeadamente para a educação histórica dos jovens que vivem a sua condição juvenil em contextos de exclusão e desigualdades. A ação do Estado se justifica em razão das demandas complexas e sempre crescentes de atender à formação dos jovens para uma vida mais cidadã e a prova do Enem, no contexto brasileiro, poderia ter esta função, mas na medida em que fosse potencializadora de mudanças no saber histórico escolar, que motivassem os jovens a se interessar pelo destino da humanidade, mesmo no pequeno pedaço de mundo em que vive. E também mudanças geradoras de duas perguntas principais: a pergunta pela condição humana e a pergunta pelo sentido da sua própria história.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. I. de. (2009). Professores e competência – Revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, V. A. (org.). *Educação e competências*. São Paulo: Summus, pp.77-122.
- Aróstegui, J. (2006). *A pesquisa histórica. Teoria e método*. São Paulo: Edusc.
- Bernardo, A. (2013). O que pensam os jovens. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Ed. Abril, pp. 92-94.
- Boron, A. (2001). *A coruja de Minerva. Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Borries, B. v. (2001). Multiperspectivity: utopian pretention or feasible fundament of historical learning in Europe? In: Leeuw-Roord, Joke van der (ed.). *History for today and tomorrow: what does Europe mean for School History?* Hamburg: Körber Stiftung.
- Brasil, Cne/Ceb. (1998). *Diretrizes para o Ensino Médio*. Parecer n. 15. Disponível em www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/parecerCEB15htm. Acesso em 28/05/2013.
- Brasil, Mec/Semtec – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnoló-

- gica. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio, vol.1 Bases legais e vol.4 Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Brasil, Mec/Semtec – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2002). *PCN+Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Brasil, Mec/Seb – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2004). *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil, Mec/Inep. (2012). *Matrizes de referência para o ensino médio*. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em 23/04/2014.
- Brasil/Mec/Seb. (2008). Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil. Brasília, DF: SAE. (2013). *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Cerri, L. F. (2004). Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. In *Revista Brasileira de História*, vol.24, n.48, São Paulo, pp. 213-231.
- Cotrim, G. (2016). *História Global*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Freitas, L. C. (s/d). *Blog do Freitas*. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/blogdofreitas/>
- Freitas, L. C. (s/d). O Enem deveria avaliar o ensino médio do País, mas se tornou um vestibular, p. 2. In *Blog do Freitas*. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/blogdofreitas> Acesso em 03/06/2015.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs.). (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. (2000). *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. (2000). Conhecimento e competência no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v.28, n.2, pp. 3-11. Disponível em: www.senac.br/BTS/282/boltec282a. Acesso em 12/04/2013.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In: Bransford, J., & Donovan, M. S. (Eds). *How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: Nacional Academy Press.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2. Ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. C. (2002). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.23, n.80, p. 386-400.
- Mészáros, I. (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo.
- Moraes, C. S. V., & Alavarse, O. (2011). Ensino Médio: Possibilidades de avaliação. In *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.32, n.116, pp. 807-838. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/06/2016

- Nadai, E. (1993). O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. Memória, História, Historiografia. Dossiê ensino de história. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n., 25/26, pp. 143-162.
- Nunes, C. (2002). *Ensino Médio*. Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A.
- Oliveira, Z. A. de. (2006). *Saberes e práticas avaliativas no ensino de História: o impacto dos processos seletivos (PAIES e vestibular UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no ensino médio*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Pinto, M. G., & Pacheco, R. de A. (2014). O ENEM como referência para o ensino de História. In *Cadernos de Pedagogia*. São Carlos, Ano 8 v.8 n.15, pp. 76-85. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/673/263>. Acesso em 12/04/2017.
- Rocha, U. (2002). *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortes.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva*. Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico. Brasília: Unb.
- Rüsen, J. (1994). Que es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original em: Füssmann, K., Grütter, H. T., & Rüsen, J. (eds). *Historische Faszination, Geschichts Kultur Heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp.3-26. Disponível em: www.culturahistorica.es. Acesso em 10/09/2010.
- Rüsen, J. (2010). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In Schmidt, M. A., Barca, I., & Martins, E. R. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W&A Editores.
- Rüsen, J. (2013). *Jörn Rüsen e a Didática da História*. Curitiba: UFPR- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH.
- Schmidt, M. A. (2011). *A cultura como referência para investigações sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen*. Braga: Uminho.
- Schmidt, M. A., & BARCA, I. (2009). *Aprender História. Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí.
- Topolsky, J. (1973). *Metodologia de la Historia*. Madrid: Cátedra.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.

