

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL

André Bertuzzi

**ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE QUESTÕES DO ENEM:
AVALIAÇÃO E INTERCULTURALIDADE**

Santa Maria, RS
2020



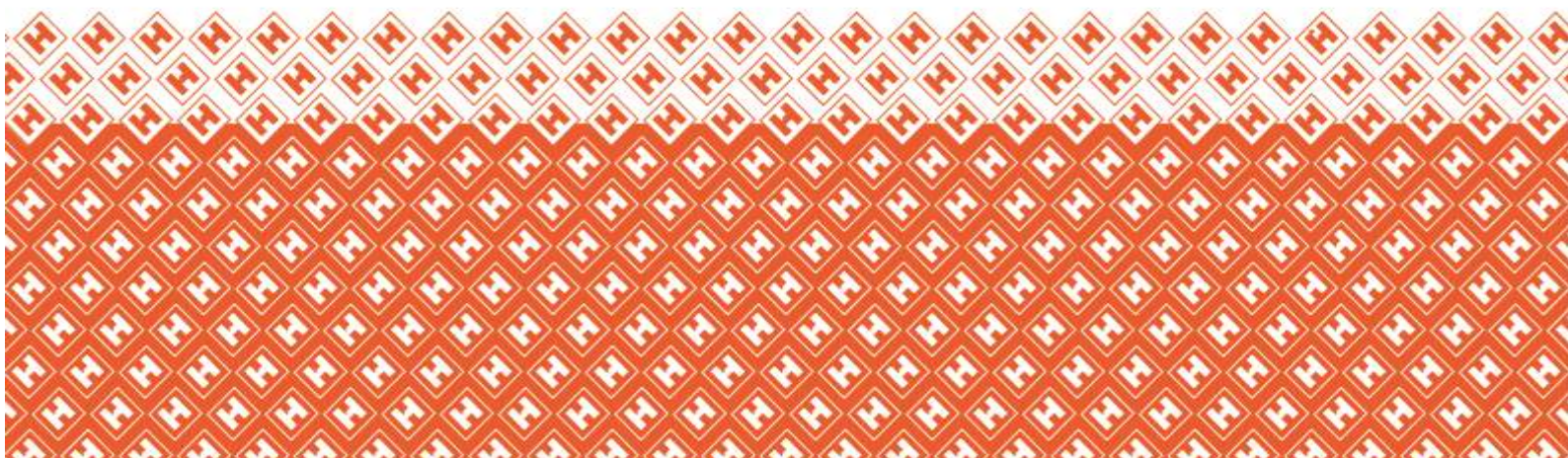
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANDRÉ BERTUZZI

**ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE
QUESTÕES DO ENEM: AVALIAÇÃO E
INTERCULTURALIDADE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
2020



André Bertuzzi

**ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE QUESTÕES DO ENEM:
AVALIAÇÃO E INTERCULTURALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em rede nacional – ProfHistória da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Orientador: Prof. Dr. José Iran Ribeiro

Santa Maria, RS
2020

Bertuzzi, André
ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE QUESTÕES DO ENEM:
AVALIAÇÃO E INTERCULTURALIDADE / André Bertuzzi.- 2020.
142 p.; 30 cm

Orientador: José Iran Ribeiro
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em História, RS, 2020

1. ENEM 2. Ensino de História 3. Avaliação 4.
Interculturalidade I. Ribeiro, José Iran II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ANDRÉ BERTUZZI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

André Bertuzzi

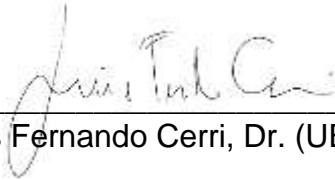
**ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE QUESTÕES DO ENEM:
AVALIAÇÃO E INTERCULTURALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em rede nacional – ProfHistória da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Aprovado em 06 de abril de 2020:

José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Dra. (UFSM)



Luís Fernando Cerri, Dr. (UEPG)

Santa Maria, RS
2020

*Di Cavalcanti, Oiticica e Frida Kahlo
Têm o mesmo valor que a benzedeira do
bairro.*

*Disse que não, ali o recém-formado entende,
Vou esperar você fica doente.*

(Criolo – Sucrilhos)

RESUMO

ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE QUESTÕES DO ENEM: AVALIAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

AUTORIA: André Bertuzzi
ORIENTADOR: José Iran Ribeiro

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído como política pública de ingresso ao ensino superior a partir de 2009, assim como os tradicionais vestibulares, acabam condicionando o ensino de História das redes formais e informais de ensino, públicas e privadas. Os impactos podem ser percebidos nas escolhas dos métodos avaliativos e dos conteúdos programáticos trabalhados. Este trabalho apresenta o desenvolvimento de uma possibilidade de uso das questões de História do ENEM no ensino de História associado à uma prática avaliativa reflexiva voltada para a interculturalidade. Nessa perspectiva, o interculturalismo, para além do reconhecimento da diversidade, propõe a integração e transformação das(os) agentes sociais envolvidas(os), inclusive nos processos de ensino e de aprendizagem. A pesquisa partiu da elaboração de uma breve historicização do ensino de História e da avaliação, principalmente no Brasil, e de um levantamento bibliográfico sobre assuntos referentes à Interculturalidade e à Avaliação, com suas especificidades e características. Para a contextualização do trabalho, foram apresentados os principais elementos da estruturação, abrangência e impactos do ENEM no Brasil atual. A partir disso, foram selecionados os assuntos “Educação Patrimonial e Identidade”, e “Temáticas Indígenas e Afro-brasileiras”, para serem referenciais das escolhas das questões a serem trabalhadas. Após a discussão teórica, foi apresentada uma seleção de quatro eixos norteadores que serviram de instrumento para o desenvolvimento de uma leitura e problematização das questões do ENEM escolhidas no trabalho.

Palavras-chave: ENEM. Ensino de História. Avaliação. Interculturalidade.

ABSTRACT

HISTORY TEACHING FROM ENEM ISSUES: EVALUATION AND INTERCULTURALITY

AUTHOR: André Bertuzzi
ADVISOR: José Iran Ribeiro

The National High School Examination (ENEM), instituted as a public policy related to Higher Education access since 2009, as well as the traditional entrance exams, end up conditioning the teaching of History of formal and informal, public and private, education institutions. The impacts can be perceived in the choices of the evaluation methods and the programmatic contents worked on. This work presents the development of a use possibility of the History's questions of ENEM in the History teaching associated with a reflexive evaluative practice focused on interculturality. In this perspective, the interculturalism, in addition to recognizing diversity, proposes the integration and transformation of the social agents involved, including the teaching and learning processes. The research emerged from a bibliographic survey about the referred themes and their respective concepts, starting from that, a brief historicization of the History teaching and the evaluation was elaborated, highlighting Brazilian aspects, and finally, a profound survey about specificities and concepts of Interculturality and Evaluation, considering their variations and characteristics, was carried out. In order to contextualize the work, the main elements of the structure, scope and impacts of ENEM were presented. Based on that, the following subjects were selected: Heritage and Identity Education, and Indigenous and Afro-Brazilian themes, these subjects were references in the choices of the issues to be worked on. After the theoretical discussion, a selection of four guiding axes was presented, which served as an instrument for the reading and problematization of the ENEM's issues chosen in the work.

Keywords: ENEM. History teaching. Evaluation. Interculturality.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
1.1	DEFINIÇÃO DO TEMA, JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DA PESQUISA.....	11
1.2	METODOLOGIAS E FONTES	14
2.	DISCUSÕES TEÓRICAS PERTINENTES	16
2.1	A DIFERENÇA COMO ELEMENTO DE UNICIDADE: REFLEXÕES SOBRE UM ENSINO PARA A INTERCULTURALIDADE	16
3.	ENSINO E AVALIAÇÃO NA/EM HISTÓRIA	31
3.1	UMA BREVE HISTORICIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	31
3.2	AVALIAÇÃO NA/EM HISTÓRIA	40
3.2.1	A origem da avaliação escolar: a avaliação tradicional, tecnicista ou classificatória	45
3.2.2	Avaliação formativa e Avaliação Mediadora	48
3.2.3	O avaliar em História	52
4.	O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	57
4.1	AS PROVAS DE HISTÓRIA DO ENEM.....	63
5.	O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE QUESTÕES DO ENEM	67
5.1	PONTO 1: QUANDO E ONDE? (da localização temporal e espacial requerida na questão)	71
5.2	PONTO 2: O PORQUÊ DA RESPOSTA? (o porquê de o gabarito ter respondido à exigência da questão)	73
5.3	PONTO 3: PARA QUÊ? (importância do conteúdo trabalhado)	76
5.4	PONTO 4: MAS E AÍ? (possibilidades de reflexão com a questão).....	79
6.	QUESTÕES SUGERIDAS E SEUS DESENVOLVIMENTOS	81
6.1	O ENEM E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: VALORIZAÇÃO, PRESERVAÇÃO E IDENTIDADE.....	81
6.2	O ENEM E A TEMÁTICA INDÍGENA.....	91
6.3	O ENEM E A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA: LUTA, DIVERSIDADE E MEMÓRIA NA NOSSA HISTÓRIA NACIONAL	101
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

1. INTRODUÇÃO

1.1 DEFINIÇÃO DO TEMA, JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DA PESQUISA

Vale ressaltar, de início, o meu desejo de que o acesso à educação, inclusive ao Ensino Superior, fosse universal e de qualidade. Mas como esse desejo ainda não é uma realidade, e como o ingresso das(os) estudantes nas Universidades passa por vários processos de exclusão, por seus limites de vagas, pelas suas localizações e pela seletividade com os exames de ingresso, além das questões estruturantes da nossa sociedade desigual, como raça, gênero e classe, é fundamental pensarmos um ensino mais horizontal, universal, transformador e democrático, além de um olhar que integre essa demanda.

Dentro dessa perspectiva, a proposta deste trabalho é a produção de um material de apoio instrumentalizando uma possibilidade de ensino de História, através de uma seleta de questões específicas do ENEM. O trabalho visa à escolha de questões que possibilitem o desenvolvimento do ensino de uma versão de História intercultural e reflexiva.

Desde sua implantação, em 1998, até o presente, 2020, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consolidou-se como uma estrutura de avaliação educacional e de ingresso ao ensino superior de inevitável importância para as(os) pesquisadoras(es) da educação e para as(os) professoras(es) de História e demais áreas interessadas em entender as nuances da educação nacional. Tendo consciência do seu impacto no ensino de História no Brasil atual¹, a proposta desta pesquisa foi o desenvolvimento de um material que aproxime a realidade avaliativa a um exercício de orientação e, por consequência, de preparação para o Exame, além de uma construção de conhecimentos históricos condizentes com uma visão interculturalista e reflexiva de História, junto de discussões teóricas e conceituais.

A apresentação dos conteúdos programáticos de História nas questões do ENEM impacta diretamente nas realidades do ensino formal e informal, público e privado no Brasil de hoje, sendo basilar para o direcionamento da organização do currículo para o Ensino Médio no país, tanto como critério avaliador ao final do ensino básico como pelo fato de que, a partir de 2010, com o Sistema de Seleção

¹ Ver mais em: SANTOS, SILVA e SOUZA (2018).

Unificada (SISU), a nota no ENEM ter se tornado o principal índice para a seleção de ingresso ao Ensino Superior.

A partir de Maria Auxiliadora Schimidt e Marcelo Fronza (2018), podemos perceber dois tipos de Ensino Médio: um para os jovens de classes privilegiadas, que prepara para o vestibular de ingresso às universidades e agora para o ENEM, e o Ensino Médio profissionalizante, para os jovens que já vivem ou viverão, no imediato término do ensino básico, do trabalho. Mas, mesmo levando isso em conta, o ENEM atinge ambos, tanto por ser um método de atribuição de nota e determinação de mérito de qualidade ao final do ensino regular, como por ser, hoje, o principal acesso à maioria das Universidades, principalmente as públicas, do país.

Uma das características anunciadas como basilares do exame, embora possamos identificar transformações nas abordagens e nos modelos de questões, é a tentativa de não reproduzir a perspectiva da memorização “conteudista” para as resoluções das questões, tornando-se, assim, um instrumento que buscaria a superação da abordagem tradicional dos vestibulares.

Segundo o Ministério da Educação,

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).

Considerando que o formato desse exame, composto por questões de múltipla escolha, pode ser entendido como um instrumento que se sustenta ainda dentro de um modelo de ensino tecnicista², uma das reflexões possíveis e pertinentes é sobre a possibilidade de usar as questões do ENEM como instrumento para um ensino de História de forma crítica e voltada para a interculturalidade. A resposta para tal questão é positiva, principalmente se forem realizadas reflexões e

² Segundo Demerval Saviani (2008), neste modelo educacional que vigorou, principalmente nos regimes ditatoriais, inspirados pelas experiências pedagógicas norte-americanas, o sujeito deve ser preparado apenas tecnicamente. Nessa perspectiva a importância do ensino não está no educador ou no educando, mas no sistema produtivo. As relações de produção são as que ditam as regras ensinadas e as necessidades pedagógicas. Também não se considera o diálogo em sala de aula, mas sim o objetivo final, a produção. O foco é transformar o ensino em mão de obra, para que se tenham braços técnicos para o mercado de trabalho e não indivíduos críticos e reflexivos. Nessa perspectiva teórica e metodológica, o uso de questões de múltipla escolha se caracteriza por focar na cobrança da memorização dos conteúdos, associação direta entre pergunta e resposta e esvaziamento de uma dialogicidade entre a(o) estudante e o conteúdo cobrado.

problematizações constantes dos vários poderes e interesses envolvidos, como, por exemplo, historicidade, memória e ideologia, visando sempre a uma pedagogia reflexiva e horizontal. Nessa perspectiva, o conteúdo presente nos itens das provas de História do ENEM pode ser utilizado como recurso para a abordagem de problemáticas específicas através da seleção, mesmo enquadradas em um formato não dialógico, de questões com assuntos passíveis e possíveis de serem discutidas.

Voltarei a discutir as características do exame no decorrer do texto³. Nesse sentido, é importante instrumentalizar o trabalho das(os) professoras(es), considerando, ao mesmo tempo, o desejo dos estudantes, dos pais e das instituições escolares por bons resultados no ENEM, além da fundamental ampliação do acesso mais democrático ao Ensino Superior, como também a construção de conhecimentos históricos indispensáveis a uma formação intercultural e reflexiva das(os) estudantes.

Visando ao atendimento da proposta deste trabalho, o capítulo 2 busca apresentar a perspectiva da interculturalidade, por meio de discussões conceituais e da aproximação entre a temática e o ensino de História, que é fundamental para o atendimento das demandas contemporâneas, como migrações, diversidade, preconceitos e sectarizações de diversas formas.

Será apresentada uma alternativa de ensino vinculada ao processo avaliativo em que, a partir da aplicação das questões, se orientariam, sob ação mediadora da(o) professora(or), reflexões sobre temas específicos do conteúdo programático de História. A ideia é sugerir que a avaliação não se limite a uma experiência pedagógica isolada da aprendizagem, como um evento específico e obrigatório dentro do calendário escolar, mas seja desenvolvida como um processo, no qual o foco seja o ensino e não necessariamente a quantificação a partir da nota ou o julgamento de mérito pelo resultado. O que se espera é que o saldo da avaliação seja a aprendizagem e, para que seja assim, faz-se necessário um olhar crítico e reflexivo sobre a avaliação e suas metodologias.

Para isso, no capítulo 3 foi desenvolvida uma discussão sobre avaliação e suas nuances, a partir de autores como Domingos Fernandes (2009), Jussara Hoffmann (2003, 2018), Cipriano Carlos Luckesi (2011, 2018). A proposta é aprofundar o avaliar, suas características e suas abordagens teóricas,

³ Ver capítulo 4, p. 47.

metodológicas e até ideológicas, para, então, fundamentar o trabalho em um modelo condizente com a proposta deste texto.

No capítulo 4 foram contempladas algumas nuances que cercam o ENEM, como a origem, as mudanças e as características específicas para as provas das Ciências Humanas, incluindo as questões de História.

A problemática da pesquisa, assim como o objetivo geral desta dissertação, centra-se nos capítulos 5 e 6, para os quais foram selecionados eixos de problematização de questões do ENEM e desenvolvida uma sequência de exemplos aplicados para a proposta.

1.2 METODOLOGIAS E FONTES

A partir da pretensão exposta acima, a primeira etapa do trabalho consistiu na busca e na leitura de fontes e referências bibliográficas sobre a temática e os conceitos propostos na pesquisa – ensino de História para a interculturalidade; discussões teóricas e metodológicas sobre avaliação; origem e características políticas e pedagógicas do Exame Nacional do Ensino Médio (principalmente a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, com foco nas questões de História, suas concepções teóricas, áreas de competências e habilidades pretendidas e importâncias pedagógicas). Com base em um levantamento bibliográfico prévio e na análise das últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (2009-2019), foi feito um apanhado de questões, com suas respectivas problematizações, que abrangessem os objetivos deste trabalho, na produção de um material de apoio para professoras(es) do ensino formal e informal, público e privado, com potencial para efetivar algumas discussões, junto as(aos) estudantes, durante o cotidiano do ensino e, possivelmente, associado aos processos avaliativos.

O principal critério para essa seleção foi a possibilidade de uso no desenvolvimento de reflexões interculturalistas. Ou seja, questões que desenvolviam somente conteúdos conceituais ou que exigissem especificidades de decora de datas e assuntos isolados foram desconsideradas. Sendo assim, busca-se, a partir das questões selecionadas, ajudar nas problematizações sobre responsabilidade social, com discussões acerca da cidadania, direitos, movimentos sociais e minorias. A última etapa se caracterizou pela elaboração de um material de trabalho usando

questões de História do ENEM, com o objetivo de instrumentalizar possibilidades para a construção de uma visão histórica interculturalista para as(os) estudantes do ensino regular e outros interessados. Seleccionadas as questões, o material foi produzido enfocando as seguintes temáticas: Educação Patrimonial, temática indígena, temática afro-brasileira, luta, diversidade e memória.

Foram escolhidas essas temáticas devido à sua importância dentro da discussão sobre interculturalidade e por tratarem-se de temas transversais passíveis de serem incorporados a vários conteúdos históricos, viabilizando sua incorporação no cotidiano das aulas de História. Cada uma dessas temáticas apresentou uma ou mais questões do ENEM que foram norteadoras da discussão subsequente. Cada questão escolhida foi problematizada seguindo quatro eixos reflexivos: **quando e onde?** localização temporal e espacial requerida na questão; **o porquê da resposta?** o porquê de o gabarito responder à exigência da questão; **para quê?** importância do conteúdo trabalhado; **mas e aí?** possibilidades de reflexão com a questão.

2. DISCUSÕES TEÓRICAS PERTINENTES

2.1 A DIFERENÇA COMO ELEMENTO DE UNICIDADE: REFLEXÕES SOBRE UM ENSINO PARA A INTERCULTURALIDADE

O atual entendimento de algumas reflexões historiográficas, com as quais este trabalho se alinha, busca a superação da versão de uma História enciclopedista. No campo pedagógico, a disciplina de História, a partir desse viés reflexivo e crítico⁴, é ensinada visando ao desenvolvimento de sujeitos reflexivos, imbuídos de responsabilidade social, que promovam discussões acerca da cidadania, dos direitos, dos movimentos sociais, do inter/multiculturalismo e que sejam ativos e conscientes de e nas suas realidades. Em síntese, indivíduos capazes de dimensionar seu papel frente aos outros e ao meio, responsabilizando-se como sujeitos desse processo.

Penso que o processo de aprendizagem, e também o de ensino, se dê de forma singular para cada indivíduo e está associado a múltiplas forças, como o meio familiar, social e econômico, além de seu contexto histórico específico, ideologias e aspectos psicológicos e fisiológicos de cada uma(um).

Como afirmou Sílvio Gallo, “ensinar consiste em emitir signos, sem que tenhamos controle em relação ao que será feito com eles, por aqueles que os encontrarem” (GALLO, 2012, p.9). Portanto, o processo do ensino, nesse sentido, é mais como um compromisso ético do que uma meta quantificável em seu fim; ético não só na relação do ofício de professora(or) com seu impacto na sociedade, mas também na prática docente em si mesma. Como Paulo Freire aponta na sua obra “Pedagogia da Autonomia”,

o respeito à *autonomia* e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha no seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de

⁴ Nesse sentido, o viés crítico se alinha à perspectiva de ensino de História para além da apresentação de conceitos e conteúdos pontuais sobre o passado. A criticidade, então, é uma característica que visa problematizar temáticas da História, relacionando-as a questões do presente histórico, mas principalmente do cotidiano das(os) estudantes.

estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1996, p. 66).

Somando a isso, Sílvio Gallo (2008) reflete sobre a necessidade de uma percepção de ensino dissociada de um modelo cartesiano, base do pensamento moderno, segundo o qual tudo seria uma questão de método. Nesse pensamento, inaugurado, em sua via pedagógica, por Jan Amos Comênio, no século XVII, surge o mito da modernidade educativa - o de que é possível ensinar tudo a todos, ou, de outro modo, ensinar qualquer coisa a qualquer um. Para Gallo esse pensamento moderno vê o outro como uma representação.

Quando falo do outro, não falo senão do eu, de como eu o represento. E resta que o outro nada mais é do que uma ficção, um produto de meu pensamento. Assim, o educador que planeja sua ação para os outros não tem em mente ninguém mais do que ele mesmo. Ele educa à sua semelhança, sendo o outro uma representação sua. Ele define, de antemão, o outro como o mesmo. (GALLO, 2008, p. 7)

Por isso não se poderia controlar como alguém aprende, pois

podemos inventar métodos para ensinar, mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de uma forma que pode ser prevista e controlada, só faz sentido no âmbito da filosofia da representação e não passa, portanto, de uma ficção. Não há métodos para aprender e não é possível saber de antemão que forças se movem numa singularidade quando sua potência é aumentada pelo aprendizado (GALLO, 2008, p.14).

Todavia, mesmo dimensionando as possíveis subjetividades do ensinar e da aprendizagem, este trabalho busca apresentar temáticas ligadas a uma visão que assume o conhecimento histórico voltado para um convívio social de reconhecimento e valorização do outro. Aqui, o *outro* é apresentado como um genérico referente a um simbólico *não eu*, nesse sentido, o diverso – a diferença, mesmo que identificado, em partes, *pelo* e *no eu*⁵. Portanto, a diversidade é

⁵ Na introdução da obra *A Conquista da América*, Tzevtan Todorov (2016) apresenta a seguinte reflexão: Quero falar da descoberta que o eu faz do outro. O assunto é imenso. [...] Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separa-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma

colocada como elemento central das reflexões e problematizações deste trabalho, sendo ela não só antropocêntrica, mas também associada ao meio, com sensibilidade para a fauna, flora e ambiente.

Aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo. (...) Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. (GALLO, 2012, p.8).

Assim como penso que o aprendizado é potencializado através de um processo que envolve múltiplos fatores, como uma qualificação das(os) profissionais do ensino e uma estrutura minimamente capacitada para estimular e facilitar os processos didáticos e pedagógicos⁶, defendo que, para o desenvolvimento dessas temáticas, torna-se fundamental a atuação direta das(os) estudantes, pois

sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções (GALLO, 2012, p. 6).

A temática da diversidade/diferença é presente em várias perspectivas ideológico-pedagógicas contemporâneas⁷, algumas mais críticas, com propostas de reflexões e ações transformadoras, outras conservadoras e/ou liberais, mas somente associadas ao reconhecimento das multiplicidades. Na matriz formadora do ENEM, por exemplo, respondendo a algumas exigências da LDB e dos PCNs, a temática da diversidade aparece de forma consistente, como um eixo central, não só

abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os "normais". Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie. (TODOROV, 2016, p. 3-4).

⁶ Defendo que a escola deva ser um espaço público completo, com qualidade de estrutura e equipamentos, e forneça tudo o que puder potencializar o ensino, mas é fundamental pensarmos que o ensino não se limita a uma boa estrutura. Como exemplo disto, é importante lembrarmos da experiência de Angicos, onde a partir do método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, foram alfabetizados 300 cortadores de cana em apenas 45 dias.

⁷ Como se trata de um tema que, mesmo presente em toda a história humana, em função do processo de globalização e a maior velocidade e facilidade de migração, salvando as situações de conflitos, abrange não só áreas da educação, assim se torna fundamental o aprofundamento e a reflexão.

da área das Ciências Humanas, mas do ensino básico nacional. Todavia, como veremos posteriormente, muitas vezes o desenvolvimento nessa área ficou limitado ao esboço teórico e topicalizado e submetido às abordagens tecnicistas, como se pode evidenciar pelas questões objetivas de múltipla escolha e pela reprodução do modelo usual dos processos seletivos de ingresso nas universidades, os vestibulares, no caso, pelo ENEM.

Para o aprofundamento da relação teórico-conceitual pretendida – um ensino de História crítico, voltado para o estímulo à reflexão e à responsabilização dos indivíduos frente aos outros e ao meio -, a pesquisa bibliográfica, nesse ponto, partiu da leitura de teóricos que refletiram sobre multiculturalismo, interculturalismo e educação libertária.

Embora multifacetadas, as discussões em torno desses campos refletem uma problemática pertinente – a relação com o outro. Segundo Stuart Hall (2011), o multiculturalismo é um conceito que pode ser entendido a partir de perspectivas teóricas diversas. Existem várias concepções diferentes de multiculturalismo na atualidade: o conservador, o liberal, o comercial, o corporativo, o crítico e o comunitarista. Por exemplo, o multiculturalismo conservador insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O liberal busca integrar os diferentes grupos culturais à sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado.

No seu livro *A questão multicultural*, Hall afirma que o multiculturalismo

não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. “O multiculturalismo “descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há ‘multiculturalismos’ bastante diversos (HALL, 2011, p. 52).

Dentro das correntes multiculturalistas liberais, as diferenças culturais não têm valor intrínseco. De acordo com essa visão, não se buscaria garantir relevância e permanência a toda e qualquer demonstração cultural, independentemente da

base, se ideológica, de fé, valores ou cultura. As tradições são apenas valorizadas porque trazem referências importantes para as escolhas individuais⁸.

De outra maneira, para Hall o multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades e suas especificidades culturais forem publicamente reconhecidas, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos), sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. Já o multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca administrar as diferenças culturais da minoria visando aos interesses do centro. O multiculturalismo crítico⁹ enfoca a reflexão sobre o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (HALL, 2005, p. 53). E, por fim, o multiculturalismo comunitarista se difere do liberal por defender uma precedência ontológica da comunidade cultural com relação ao indivíduo. Segundo tal concepção, os valores e fins reconhecidos e perseguidos por indivíduos, dentro de qualquer grupo cultural, somente podem ser compreendidos adequadamente quando são tratados como produto do contexto cultural no qual estão inseridos. Segundo essa perspectiva, seria imprescindível fazer uma defesa das diferenças grupais e um ataque contra as diferenças de classe para promover a construção de um conhecimento transformador.

Como aponta Eloise da S. P. Damázio (2008, p. 67), um dos primeiros países a abordar a temática foi o Canadá, em 1971, que buscou construir uma política de apoio à polietnicidade dentro das instituições nacionais. Desde então, o multiculturalismo começou a ser apresentado como um indicador da crise do projeto de modernidade uníssona e padronizante. Nesse sentido, a ideia se confrontava, teoricamente, aos ideais civilizacionais do século XIX e XX eurocêntricos e muitas vezes eugênicos. Embora a ideia fosse promover a integração em um mundo em processo de globalização, o ideal civilizatório europeu ainda vigora, regido por seus determinados padrões.

Segundo Sandra Soares Della Fonte, “o que se encontra no centro de formulações como Multi/Interculturalismo e os Estudos Culturais não é a defesa da diversidade cultural, mas o relativismo ontológico e o ceticismo epistemológico” (FONTE, 2011, p.34). Nesse sentido, a preocupação passaria não só pela descrição

⁸ Entre os autores que fazem parte dessa corrente, pode-se destacar RAZ (1975) e KYMLICKA (1995).

⁹ Ver mais em MCLAREN (1997).

das características ou até na força para um enquadramento em determinados conceitos generalizantes preestabelecidos, mas pelo entendimento desses fenômenos sociais e culturais. Partindo disso para uma diferenciação:

Uma coisa é aceitar um “relativismo cultural” que respeita a variedade da cultura humana; outra, inteiramente diferente, é adotar um relativismo que transforma esses valores culturais variados no único ou principal padrão de verdade, de modo que a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um dado sistema de crença, ao invés de aquilo que descreve fielmente o mundo que existe independentemente de nossas crenças. (NANDA, 1999, p. 100)

Os conceitos apresentados por Hall foram fundamentais para a problematização da temática, mas não se esgotam e, justamente a partir deles, desenvolveram-se outras tantas interpretações e reinterpretações. Foi na leitura dos referências clássicos sobre o multiculturalismo, como na obra “A identidade cultural na pós-modernidade” (HALL, 2005), que, buscando o entendimento sobre as mudanças de percepções sobre a cultura humana ao longo do tempo, bem como sobre as representações identitárias de si, dos outros e das nações, autoatribuídas ou designadas, o conceito de interculturalismo apareceu. Este surgiu como resposta às críticas feitas aos vazios e subjetivismos dos multiculturalismos, principalmente às vertentes liberais e conservadoras.

Embora com múltiplas interpretações, a interculturalidade passou a ser tratada como a problemática que consegue abranger tanto a diversidade como suas particularidades, resistências e disputas. Como afirmou Tatiana Aguayo,

el concepto de Interculturalidad, en su raíz significa “entre culturas” y se ha definido de diferentes maneras. La interculturalidad como concepto tan claramente inacabado, abierto y cambiante, em América Latina, está focalizado em lo étnico. Pero la Interculturalidad también intenta reflejar uno espíritu de compromiso con la democracia, que apela a la cultura de la paz, al respeto y a la aceptación de la diferencia (AGUAYO, 2015, p. 56).

Na perspectiva do Direito, Ted Cantle (2012) aponta que o interculturalismo é mais do que a abertura para novas culturas, já que busca enfrentar questões de estrutura social e política, envolvendo não apenas diferentes grupos sociais, mas toda a sociedade, a qual hoje é caracterizada por uma superdiversidade. Ainda sob essa perspectiva, Ramón Soriano (2004) considera que o interculturalismo remete a uma coexistência das culturas em um plano de igualdade. Este “atuaria em

conformidade com os conceitos garantistas dos direitos das culturas, criticando o imperialismo jurídico e propondo uma alternativa entre o liberalismo e o comunitarismo” (SORIANO, 2004, p. 149). O autor acredita, contudo, que o mais apropriado é utilizar o termo multiculturalismo para a constatação empírica da coexistência das culturas, enquanto que o interculturalismo tem uma pretensão normativa ou prescritiva e diz respeito à exigência de um tratamento igualitário às culturas.

Nessa perspectiva, Raul Fonet-Betancourt (2008) propõe que a interculturalidade, ao contrário do multiculturalismo, aponta para a comunicação e a interação entre as culturas, buscando a qualidade interativa das relações das culturas entre si e não a mera coexistência fática entre distintas culturas em um mesmo espaço.

Mesmo com as críticas ao multiculturalismo, principalmente na sua vertente liberal, que o entende como obstáculo para o desenvolvimento da consciência de transformação social e a manutenção de posições de poder hegemônicas e sob opressão de classe, nosso foco será nas possibilidades de trabalho dentro da perspectiva multi/interculturalista crítica, comprometido com ações pedagógicas que estimulem reflexões.

Como apontaram Selva Guimarães Fonseca e Regina Célia do Couto (2008), o multiculturalismo se apresenta de diversas formas e em diferentes localidades e revela-se na luta dos povos indígenas, nos movimentos negros e feministas, nos conflitos entre povos que buscam o direito à língua, à cultura, à territorialidade. Nesse sentido, para as autoras, o foco da(o) profissional de ensino de História deveria se

orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; (...) assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (GUIMARÃES e COUTO, 2008, p. 114).

Maria Auxiliadora Schimidt e Marcelo Fronza, no livro *Consciência histórica e interculturalidade – investigações em educação histórica* (2016), reúnem uma série de capítulos que tratam da importância da associação das novas demandas sociais ao ensino de História. Para eles, “a problemática da interculturalidade pode ser

considerada como um dos temas mais urgentes e importantes no campo da educação contemporânea” (SCHIMIDT e FRONZA, 2016, p. 21).

Dentre os capítulos do livro, o texto “Um saber histórico para a Educação Intercultural”, de Ivo Mattozzi (2016), instiga-nos a refletir sobre a importância da disciplina História dentro desse espaço de reflexões teóricas e conceituais dos culturalismos. O texto apresenta uma versão de História Geral diferente, não uma perspectiva etnocêntrica e nacionalista, como aquelas ensinadas nos séculos XIX e XX, quando se desenvolviam as bases nacionalistas e os termos de superioridade cultural ou civilização triunfante, mas uma que:

- Predisponha os alunos ao interesse, à curiosidade à compreensão, à capacidade de se questionar e dar sentido as manifestações das diferentes culturas;
- Lhes dê uma versão de mundo histórico e do mundo atual como cenário de processos de formação da infinita multiplicidade das culturas;
- Possa ajudar na compreensão de processos de encontros e de intercâmbios e de processos de conflitos terríveis;
- Prepare o olhar à multiplicidade das histórias que se entrelaçam na história da humanidade. (MATTOZZI, 2016, p. 36)

Esse novo olhar busca, integralmente, conceber a disciplina da História não como uma didática da narrativa do Estado ou de outros poderes com objetivos próprios, mas em uma perspectiva que se construa a partir da realidade e das necessidades das(os) estudantes. Aquela narrativa que objetivava a construção de uma identidade nacional “comum” deve ser superada. Segundo Anderson Ribeiro Oliva,

observamos, na realidade, o continuar das experiências de fabricação da Identidade Nacional, talvez tão impactantes quanto aquelas iniciadas na segunda metade do século XIX (caracterizadas pela negação da pluralidade étnica, pela valorização de nossa suposta eurodescendência e pelos referenciais teóricos do Determinismo Racial) e na década de 1930 (com a defesa de uma suposta cultura nacional homogeneizadora e embebida na ideia da miscigenação e da ‘democracia racial’). O atual momento, iniciado há pelo menos quarenta anos, refunda algumas de nossas velhas crenças, redefinindo a Identidade Nacional a partir da combinação ou coexistência de outras identidades (OLIVA, 2012, p. 30).

Nesse sentido, segundo Renilson R. Ribeiro, é necessária

a implosão do discurso de uma “homogeneização cultural” que procura colocar de forma folclorizada ou estereotipada as diferenças sobre o mesmo teto do templo da nação – pátria grande – por meio do mito “cadinho” ou da

“democracia racial”, soterrando as diferenças em nome da identidade nacional. Tal prática de “homogeneização cultural” historicamente, como nos lembra Edward Said, no mundo colonial se fez presente pela violência física e simbólica, tendo o soldado e o educador como seus artífices (RIBEIRO, 2016, p. 245).

A interculturalidade perpassa o conhecimento histórico de diversas formas, nas abordagens metodológicas, nas estruturas didáticas, mas principalmente nas escolhas curriculares. Aí está a importância de pensar a dimensão do saber histórico em um mundo de litígios e explorações. O conhecimento e reconhecimento integrador do *outro*, da alteridade, como formadores da cultura, ajudam a arrefecer prepotências civilizacionais e desenvolve o respeito e a valorização das idiossincrasias.

Dois autores fundamentais para a discussão sobre a educação e a interculturalidade são Reinaldo Matias Fleuri (2002) e Maria Vera Candau (2008, 2011 e 2011-2). O primeiro considera

que a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas, e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas (FLEURI, 2002, p. 11).

Seguindo esse pensamento, Candau (2011) aponta que, dentre as perspectivas de preocupação e cuidado com a temática da interculturalidade, destacam-se as questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, tensões entre igualdade e diferenças, e direitos humanos, além da discussão referente à construção das identidades dos sujeitos invisibilizados, ou não valorizados, na sociedade atual. É preciso, então, buscar a problematização e desconstrução de preconceitos e discriminações impregnadas – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – que habitam nossas relações sociais, desnaturalizando a “rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais” (CANDAU, 2008, p. 53).

Percebe-se, então, que a temática da interculturalidade ultrapassa as questões referentes somente à cultura e adentra os mais variados assuntos do nosso cotidiano contemporâneo e, portanto, leva para dentro das escolas assuntos da ordem do dia que muitas vezes são silenciados por concepções conservadoras, reacionárias ou pensamentos engessados de ensino e do papel da Escola.

A escola é um espaço de sociabilidade onde as crianças e as(os)jovens desenvolvem relações cotidianas não apenas com a comunidade, com o círculo próximo de sociabilidade e com e a família, mas também com o conhecimento e formam-se para um convívio. Portanto,

entendida como espaço plural e democrático, a escola deve também ser o campo de valorização das diferenças e de combate ao preconceito e ao racismo, atuando de forma importante no desenvolvimento de uma imagem positiva de grupos excluídos e negados historicamente, não só para os educandos desses grupos ou deles oriundos, mas para todos (CARULA & SILVA, In: FUNARI & ZANLOCH, 2012, p. 23).

Dentro da perspectiva de convívio com o *outro*, a discussão acerca da temática da cidadania se mostra fundamental. Nesse sentido, a bibliografia já produzida sobre esse conceito é vasta.¹⁰ Especificamente sobre o ensino de História para a cidadania, o conceito é, normalmente, principalmente após a redemocratização, tratado conforme as considerações gerais estabelecidas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Nessa perspectiva, a lei determina que se objetive a construção de um conhecimento histórico que possibilite à(ao) estudante competências e habilidades para o protagonismo dentro da sociedade; que todas(os) as(os) estudantes tenham condições de reconhecer direitos e deveres, e tenham formação para ação como sujeitos da luta pela implementação e garantia desses direitos. No mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto dos Ensinos Fundamentais, como do Ensino Médio, desenvolvidos nos anos seguintes a LDB, têm o entendimento de que o ensino de História deve desempenhar papel fundamental na formação da cidadania, “envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (BRASIL, 1997, p. 26). De acordo com o documento oficial, os objetivos da disciplina para o Ensino Fundamental são:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (...) “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um

¹⁰ Ver mais em: lista bibliográfica sugerida pela Fundação Joaquim Nabuco sobre a temática da Cidadania e Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/oficina/bibliografia_cidadania.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997, p. 33).

Para Selva Guimarães (2012), é lugar comum para professoras(es) e especialistas afirmar que a formação *da* e *para* a cidadania e a formação da consciência histórica da(o) estudante são preocupações centrais da educação básica, mas não se limitaria a isso. Segundo ela:

Nós, professores de História, sabemos que o desenvolvimento do aluno como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade, na construção da cidadania e da democracia (GUIMARÃES, 2012, p. 144).

Para Circe Maria Fernandes Bittencourt (2003), a ideia de cidadania deveria ser repensada, de forma a ultrapassar as percepções (neo)liberais e visando à ampliação e à problematização do conceito. “A cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas” (BITTENCOURT, 2003, p. 22).

A formação para a cidadania deveria ser feita visando

[à] capacitação dos jovens para que: a) construam um olhar lúcido sobre o mundo e um sentido crítico; desenvolvam o pensamento histórico, a temporalidade, a historicidade, a consciência histórica; b) adquiram maturidade política ativa e participativa como cidadãos do mundo; c) relacionem passado, presente e futuro e construam sua consciência histórica; d) trabalhem sobre problemas e temas sociais e políticos; sobre temas e problemas contemporâneos; e) aprendam a debater, a construir suas próprias opiniões, a criticar, a escolher, interpretar, argumentar e analisar fatos; f) desenvolvam um sentido de sua identidade, respeito, tolerância e empatia em relação às demais pessoas e culturas; g) analisem o modo como se elaboram os discursos; aprendam a relativizar e a verificar os argumentos dos demais; e h) defendam os princípios da justiça social e econômica e rechacem a marginalização das pessoas (PAGÈS apud GUIMARÃES, 2011, p. 153).

Seguindo essa perspectiva, a cidadania é algo fundamental para o desenvolvimento de uma *consciência histórica*¹¹ e para a capacitação mediada – a fim de que as(os) estudantes posicionem-se frente às suas realidades, como sujeitos conscientes desse processo – e também para o desenvolvimento da

¹¹ Ver mais em RÜSEN (2001).

problemática do ensino para a interculturalidade, pois suas demandas exigem o protagonismo de cada uma(um) e de todas(os).

Um processo que se desenvolve juntamente com a sensibilidade para com o *outro* é o reconhecimento de si. A partir do momento em que o indivíduo se entende como sujeito de qualquer processo, além de dimensionar o peso da sua própria existência para com o *outro*, ele percebe a si mesmo. Nesse sentido, fazendo uma leitura da relação entre o pensamento de Foucault e de pensadores anarquistas, Gustavo C.B. de Oliveira afirma

o tema do cuidado de si permite ver o sujeito como elaborador de sua própria existência. Esse projeto de existência, no entanto, é permeado não só pelos desejos, mas pelos discursos que forçam uma certa contenção sobre eles [...] No enfrentamento das forças de contenção dos desejos e dos prazeres, o indivíduo se constitui como sujeito. A formação desse sujeito moral se dá a partir das relações com os outros, no atravessamento dos discursos que circulam em um determinado meio cultural, o que nos leva à consideração de que uma ideia de liberdade estaria necessariamente contida em alguns limites socialmente dados (OLIVEIRA, 2016, p. 163).

O convívio em sociedade sempre foi marcado por conflitos, principalmente quando permeado pela substancial busca pela sobrevivência. O reconhecimento do valor da existência do *outro* passa pela reflexão, não só racional, mas sensível, através da empatia, do afeto e, sobretudo, da ética humana. Todavia, esses pontos se apresentam dentro de aspectos morais-ideológicos e, por isso, demandam comprometimento coletivo para se tornarem viáveis e frutíferos.

Para além dos idealismos, embora importantes, várias realidades concretas e urgentes se apresentam aos desafios pedagógicos contemporâneos. Para Kabengele Munanga (2015), os principais problemas atuais estão na existência/permanência de práticas racistas, xenofóbicas e todos os tipos de intolerâncias, a destacar as religiosas. As consequências de tudo isso engendram as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos. Daí a importância e a urgência de todos os países implementarem políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural, além do desenvolvimento de uma educação e socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares. Para o autor, a

defesa da diversidade e da diferença é uma questão vital no processo de construção de uma cidadania duradoura e verdadeira, por um lado, sem, entretanto, abrir mão da defesa de nossas semelhanças e nossa identidade humana genérica, por outro lado (MUNANGA, 2015, p. 22).

É justamente nesse sentido que este trabalho visa à defesa de um ensino de História atrelado ao reconhecimento da diferença e em uma busca da conscientização de todas e todos em um processo de reflexão sobre a realidade. Segundo Andréa Serpa,

ao desqualificar o outro, sua voz, seus saberes, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, esvazio qualquer sentido que possa existir na defesa do diálogo. Esvazio qualquer sentido que possa haver na palavra “democracia”. Esvazio qualquer sentido [...] que tenha a diferença como valor. Diferença entendida aqui como este profundo respeito e consciência da existência do outro, da legitimidade de seu lugar no mundo, respeito que me permite, mesmo no conflito, mesmo na disputa, instaurar um espaço de negociação, ouvir o outro, e neste processo, ouvir-me através do outro (SERPA, 2011, p. 165).

Entendo que seja necessário um processo de transformação da Escola, não mais como um espaço de homogeneização e uniformização dos indivíduos, a serviço dos interesses dos estados nacionalizantes e de ideais econômicos, como nos séculos passados, mas como um lugar pautado em princípios de igualdade e respeito pelo diferente, dando voz às(aos) estudantes e produzindo, a partir da ação direta delas(es), um processo crítico e responsável. Defendo, assim, uma Escola voltada para a autonomia e a liberdade dos indivíduos e para a transformação do meio.

Paulo Freire, na sua obra “Pedagogia da Autonomia”, menciona que a construção da autonomia precisa “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1997, p. 121). Essas escolhas de abordagem teórica e pedagógica da educação libertadora aproximam-se do pensamento anarquista – educação libertária. Como apontou Gallo,

posto que não há educação neutra, posto que toda educação fundamenta-se numa concepção de homem e numa concepção de sociedade, trata-se de definir de qual homem e de qual sociedade estamos falando (GALLO, 1996, p. 3).

Nesse sentido, o pensamento anarquista e a pedagogia libertária têm como norte a transformação da sociedade e de seus indivíduos para um ambiente pautado na autonomia e na liberdade. Um dos desenvolvedores dos ideais anarquistas do século XIX, Mikhail Bakunin, defendeu, principalmente em quatro artigos escritos para o jornal *L'egalite*, a necessidade do desenvolvimento de uma educação integral, em que, inserida dentro da lógica do mundo do trabalho, a instrução deveria visar à dimensão teórica, baseada na racionalidade, à dimensão prática, através da instrução industrial, e à dimensão moral, desenvolvida a partir da vivência em sociedade, calcada em princípios como autogestão, autonomia e solidariedade. Segundo ele, deveria ser construída uma pedagogia na qual

a razão, a verdade, a justiça, o respeito humano, a consciência da dignidade pessoal, solidária, inseparável do respeito humano de todos; o amor a liberdade para si mesmo e para os demais, o culto do trabalho como base e condição do direito, o desprezo pela demagogia, a mentira, a injustiça, a covardia, a preguiça, tais deveriam ser as bases fundamentais da educação pública. Deve antes de tudo, formar homens, depois trabalhadores especializados e cidadãos, e na medida que avance a idade das crianças, a autoridade será cada vez mais substituída pela liberdade, de modo que os adolescentes, ao chegar a maior idade e sendo emancipados de acordo com a norma geral, podem haver esquecido como em sua infância haviam sido criados e educados de outro modo que pela liberdade (BAKUNIN, 1863 apud LEVEL, 1976, p. 2).

Aproximando esses pensamentos à proposta do trabalho, faz-se necessário, então, ampliar a ideia de um ensino de História, ultrapassando o conteúdo programático em si, para um estímulo à participação e à reflexão das(os) estudantes e à promoção de discussões sobre temáticas pertinentes aos contextos sociais contemporâneos, buscando um desenvolvimento crítico transformador. Nesse sentido, Gallo afirma que, dentro de uma percepção anarquista de educação, a relação entre indivíduo e sociedade se dá de forma dialética, de modo que

o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social - a ideia de um homem isolado da sociedade é absurda -; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria ideia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade. A ação anarquista é essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, e voltada para cada um deles (GALLO, 1996, p. 2).

Sendo assim, a discussão teórica da interculturalidade e das pedagogias libertárias necessita deste diálogo entre indivíduos e sociedade. Sendo a Escola um espaço formal e obrigatório a todas(os) as(os) cidadãs(ãos) brasileiras(os), por um período longo de suas existências e inicial em suas vidas sociais, cabe a ela, também, refletir sobre seu real papel e impacto.

Nesse sentido, a disciplina de História - não eximindo dessa responsabilidade as outras áreas do saber, mas por esta tratar diretamente do desenvolvimento da humanidade e suas nuances - é um espaço insubstituível de promoção do conhecimento, valorização e convívio com o *outro*.

3. ENSINO E AVALIAÇÃO NA/EM HISTÓRIA

3.1 UMA BREVE HISTORICIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Desde suas origens até hoje, complexificaram-se as relações entre ensino, didática, aprendizagem e avaliação. Este trabalho não pretende tratar de todos os aspectos dessa discussão, mas pensar alguns de seus desdobramentos que integram parte do ensino de História no Brasil atual.

Os processos de sistematização dos conhecimentos sobre o passado da humanidade estão intimamente ligados ao desenvolvimento da modernidade, esta compreendida como o estabelecimento dos Estados Nacionais Modernos europeus e a formação da visão de mundo liberal-burguesa-racional, coadunando-se, salvo algumas particularidades, à visão de mundo greco-romana-judaico-cristã, hegemônica no mundo europeu. Tais valores representavam os interesses específicos de partes da população, no caso setores da tradicional nobreza europeia e parcelas da burguesia em ascensão, que, detendo o poder, buscavam exercer controle sobre o que e como era produzido e transmitido o conhecimento. Dentre esses processos, como apontou Freitas (2015), a construção do saber histórico, ao longo da modernidade, buscou contemplar, essencialmente, três aspectos básicos empregados na educação das crianças e adolescentes:

- encarna uma espécie de catálogo de exemplos, isto é, de acontecimentos virtuosos e viciosos que servem ao aprendizado de governo a si e aos outros;
- auxilia o aprendizado da eloquência e do julgar, descrever os vícios, desmarcara as falsas virtudes, distrai o entendimento, exercita a memória e a imaginação, (...) forma o julgamento dos costumes retos por imitação, fornece prazer, (...) informa sobre casos de prudência que orientam o governo de si e dos outros, sobre os milagres das obras de Deus, sobre virtudes, poderes e façanhas;
- Inspira o gosto pelo verdadeiro e pelo sólido, introduz a piedade pela memória, mobiliza afetos, orienta o sentimento e a vontade, [...] refina o juízo (FREITAS, 2015, p. 297).

Levando em consideração que a História e a visão que temos de seus conteúdos fazem parte de um processo construído historicamente, o entendimento da disciplina de história precisa ser relacionado com sua historicidade. No Brasil,

conforme Elza Nadai (1993) e Flávia Caimi (2001), o ensino de História esteve marcadamente associado aos projetos de poder e ideologias de Estado¹².

Durante o período monárquico brasileiro, a disciplina de história era estruturada principalmente a partir do currículo produzido pelo Colégio Pedro II e, a partir de 1838, foi ensinada com absoluta influência da abordagem francesa, seguindo a perspectiva positivista. Pensando nas escolhas teóricas da época, quando foram privilegiados os conteúdos políticos eurocêntricos e silenciadas as questões socioculturais brasileiras, fica corroborada a afirmativa do francês François Furet de que “a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (FURET, 1986, p.135).

Junto com o ensino das áreas do conhecimento e seus objetivos intrínsecos, formularam-se os primeiros mecanismos avaliativos. As origens do modelo avaliativo escolhido pelo Estado brasileiro remontam, segundo Regina Leite Garcia (2001), ao pensador do século XVII, La Salle. Para La Salle, a avaliação concentrada no “exame” servia, além de controle e supervisão, como neutralizador das idiossincrasias e quantificante dos resultados, deixando de lado o processo pedagógico e focando em cientificações cartesianas da avaliação com números, estatísticas, quadros comparativos e escalas de crescimento. A avaliação em História, nessa época, centrava-se na memória quantitativa de eventos, feitos, nomes e principais datas de uma história oficial construída hierarquicamente e unilateralmente.

Segundo Ángel Díaz Barriga (2008), ao longo do século XIX ocorre a transformação do exame, de elemento integrante do processo metodológico de aprendizagem, baseado no pensamento de Comênio, para qualificador de desempenho e fechamento, através da certificação quantificada, aproximando-se dos ideais avaliativos desenvolvidos pelo pensamento de La Salle.¹³

Na transição da Monarquia para a República, em 1889 e nos anos seguintes, notou-se o empenho do Estado brasileiro em construir uma História que constituísse a formação de uma identidade nacional, agora de caráter laico e heroicizante dos personagens considerados protagonistas da mudança de regime – homens,

¹² Dulce C. A. Whitaker (2010) traça um panorama das mudanças ocorridas nos processos seletivos para o Ensino Superior no Brasil desde sua criação.

¹³ Veremos mais sobre o assunto no capítulo 3.2.1, na página 51.

brancos, intelectualizados, progressistas e mantenedores da estrutura econômica e social. Dessa maneira,

a história não constituía apenas uma disciplina escolar, e sua inserção era considerada indispensável em todas as camadas sociais e faixas etárias, uma vez que tinha o papel de formar os juízos de valor e o patriotismo, necessários à constituição da identidade nacional (CAIMI, 2001, p. 28).

Foi nesse contexto que se apresentaram as primeiras políticas de ingresso ao Ensino Superior no Brasil. As raízes remontam ao período da República Velha, especificamente ao governo de Hermes da Fonseca (1910-1914) quando, como via de “desoficialização”¹⁴ do ensino no Brasil, o ministro Rivadávia Corrêa, com a Lei Orgânica de 1911, propõe levar

o liberalismo político às últimas consequências, dentro do positivismo ortodoxo, resolveu retirar do Estado a interferência no setor educacional, estabelecendo o ensino livre. Sem as peias oficiais, poderia, julgava ele, o ensino desenvolver-se segundo as necessidades imediatas do Brasil (NUNES 1962, p. 96).

A partir do Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, é criada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, que, dentre outras determinações, concede completa liberdade na organização dos programas dos respectivos cursos, nas condições de matrícula, exigindo o processo de admissão para o ingresso em seus cursos na forma de exames e disciplina escolar.

Segundo a mesma Lei, no Art. 65,

Para concessão da matrícula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade. O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escrita em vernáculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e ciências (BRASIL, Art. 65, 1911).

Essa Lei cria o exame de admissão, mais tarde denominado vestibular. Na normativa não se exige escolaridade prévia, como a do ensino oficial e existente nas

¹⁴ Seria, para a época, a defesa do fim do princípio do Estado Educador. Esta é uma famosa bandeira positivista, de que o poder espiritual não pode ser tutelado pelo poder temporal dos governos. O diploma era considerado um ato oficial de governo cujo privilégio seria o de ser oficial e de ser o critério para a equiparação existente até então desde o Império (CURY, 2009, p. 725).

escolas tradicionais, e o vestibular passou à alçada da autonomia das instituições de Ensino Superior. Nesse sentido,

o exame de admissão não tem por fim verificar o valor do curso fundamental. Escolhe, entre os candidatos à matrícula nos cursos superiores, os mais bem equilibrados e com um desenvolvimento intelectual capaz de suportar o prosseguimento dos estudos técnicos. Não é um exame minucioso, um exame de preparatórios por atacado (CURY, 2009, p. 737).

Percebe-se que ainda hoje há um uso recorrente de modelos quantitativos e classificatórios em todos os níveis de ensino formal, fundamental, médio e superior, e que, à semelhança de um vestibular, mensuram o processo a partir do pensamento focado no erro/acerto e não no ensino/aprendizagem. Todavia, Jussara Hoffmann aponta que

na escola, a avaliação não tem por finalidade a eliminação de candidatos tal como nos concursos classificatórios. Quando a finalidade é seletiva, o instrumento da avaliação é constativo, prova irrevogável. Mas testes e tarefas, nas escolas devem se constituir em momentos de troca de ideias entre professores e alunos na busca de um diálogo intelectual gradativo e sequencial (HOFFMANN, 2018, p. 67).

Embora a avaliação não tenha surgido exclusivamente para fins educacionais, como na China antiga, onde, em 605 d.C, durante a Dinastia Sui, foi criado o Exame Imperial¹⁵ para a seleção de servidores públicos que comporiam a elite intelectual da administração chinesa, a história da avaliação se entrelaça com a própria história da instituição Escola.

Segundo Michel Foucault (1999), a Escola moderna desenvolveu sua organização, seja do espaço dos indivíduos, da arquitetura escolar, das inúmeras filas, das disciplinas, do conteúdo, dos rígidos horários, dos corpos disciplinados e dos exames como prova de comprovação ou medição do saber alcançado, como instrumento de controle sobre a sociedade e seus indivíduos. Dentro dessa lógica de controle, o objetivo sempre foi a busca de um padrão de classe escolar homogênea e marcada por uma hierarquização do saber e das capacidades individuais e, caso os indivíduos não se provassem aptos a esse padrão, a seleção imperaria.

Nessa perspectiva, segundo Foucault (1999), foi a partir desse momento histórico que se sequestraram crianças, prenderam-nas em prédios, impuseram-lhes

¹⁵ Ver mais em: EBREY (2010).

horários, disciplinas e toda uma maquinaria escolar, na qual se instituíram, ainda, os prêmios, sempre vinculados ao processo de avaliação a partir do exame. Esse pensamento decorre da concepção de Estado e de infância de alguns pensadores modernos. Descartes, ao tratar do assunto, apresentou as crianças como indivíduos não confiáveis, porque lhes faltava razão, sinal de sua animalidade e selvageria. Segundo ele, a natureza das crianças é voltada para o prazer, o instinto, a desordem. Seria preciso, então, curvá-las à obediência, forçá-las à razão. Já Locke afirmava ser preciso desviar a criança da sua natureza que a torna frágil, para conduzi-la à razão, o que impõe a necessidade do controle pedagógico (BUJES, 2001, p. 46).

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados (FOUCAULT, 1999, p. 209.)

Segundo Barriga, “a pedagogia do exame¹⁶ criou mais problemas para a educação do que resolveu” (BARRIGA, 2008, p. 44). Os Estados passaram a priorizar os debates em torno das técnicas de construção de provas, tipos de provas, validações estatísticas dos exames e atribuição estatística de notas, em detrimento de discussões sobre problemas da educação, da didática e de perspectivas de formação, de ensino e aprendizagem.

Em âmbito internacional, segundo o autor, pode-se constatar o empobrecimento do debate em educação e pedagogia frente ao avanço de um tecnicismo com as provas de inteligências. E foi nesse sentido que a escola serviu, também, como espaço para o desenvolvimento de higienizações sociais, privando

¹⁶ A aprendizagem passou a ser medida, quase que exclusivamente, pelos resultados quantitativos aferidos a partir de testes, no geral, objetivos. Esses testes eram tidos como referenciais metodológicos justos por sua não subjetividade, então passaram a servir de critério de mérito intelectual. Como apontou Barriga (2008, p. 53), em 1922 o presidente da Universidade de Colgate, nos EUA, sustentou que unicamente quinze por cento da população tinha inteligência suficiente para ingressar na universidade. Além de critério de seleção para o ensino superior, o coeficiente intelectual servia de parâmetro para políticas higienizadoras sociais e eugênicas. “O psicólogo Terman o justifica dessa maneira: ‘se queremos preservar nosso Estado para uma classe de pessoas dignas de possuí-lo, temos que evitar na medida do possível a propagação de degenerados mentais.’” (*Op. Cit.*, p. 53). “De tal forma que o doutor Flood, num trabalho de 1898, informava sobre a castração de 26 meninos: “24 foram operados devido à persistência de sua epilepsia e masturbação, um por epilepsia com imbecilidade e outro por masturbação com debilidade mental” (*ibid*, p. 54).

do acesso ao ensino àqueles considerados inaptos à intelectualização, principalmente negros, presidiários e prostitutas¹⁷.

Além das possíveis estratificações biologizantes, como hierarquizações sociais baseadas no desempenho intelectual, a pedagogia do exame esvazia o processo do aprendizado para o conhecimento e transforma o ensino em uma preparação para o teste. Dentro dessa lógica, a segregação passa a ser, também, social, pois a qualificação relaciona-se objetivamente ao tempo de “preparo” e às condições indiretas (sociais, econômicas e culturais) para o objetivo a ser alcançado.

Para atender a essa perspectiva, surgem “atalhos” para o êxito nos testes, como macetes, esquemas para memorização e mesmo espaços exclusivos para uma melhor e objetiva preparação, como escolas especializadas e cursinhos direcionados. Sobre isso, o problema ocorre quando “os professores só preparam os alunos para resolver eficientemente os exames e os alunos só se interessam por aquilo que representa pontos para passar no exame” (BARRIGA, 2008, p. 62). Portanto, reduz-se todo o processo à obtenção de notas e aprovação.

Seguindo nossa historicização, durante os governos Vargas o ensino de História foi remodelado para estruturar uma história nacionalista, preocupando-se, pela primeira vez, com a formação de profissionais qualificados para o ensino das disciplinas específicas, como História, Geografia, entre outras¹⁸. As disciplinas escolares visavam a corroborar os projetos políticos de cada época da História brasileira. Seu currículo foi moldado e redefinido de acordo com o sujeito histórico que se desejava formar em cada contexto específico.

No âmbito da tentativa de sistematização de uma pedagogia da história para a escola secundária brasileira, fundada em bases norte-americanas e divulgada em 1935, no momento em que se elaborava o Plano Nacional de Educação para o Brasil, o comentário do professor secundarista Murilo Mendes retrata o ensino de História de uma maneira bastante elucidativa e até mesmo provocativa em tempos atuais:

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é realmente odiosa (MENDES, 1935, p. 41).

¹⁷ Ver mais em: BOWLES-GINTIS (1977) apud BARRIGA (2008, p. 53).

¹⁸ Ver mais em: CUNHA (1980).

Algumas mudanças sensíveis na trajetória da disciplina de história nos anos subsequentes à Segunda Guerra Mundial, durante governos desenvolvimentistas, foram a ampliação do acesso à educação básica e o gradual fortalecimento de uma nova percepção de história. Buscava-se, com isso, a aproximação com outras áreas do conhecimento, as Ciências Humanas, e o fortalecimento de seu caráter problematizador e interpretativo. Nesse sentido, buscou-se:

- ênfase no estudo do meio, como o detonador do currículo;
- aproximação entre ensino e pesquisa, com o reconhecimento de papel do co-gestão do aluno na sua aprendizagem;
- organização de programas de ensino, de forma autônoma, por professores e alunos;
- valorização e utilização de documentação variada, não só dos tradicionais documentos oficiais, mas daqueles considerados, até então, menores – música, literatura, etc.
- nova abordagem do documento histórico, tomado não só na sua aceção de objeto, mas também na de sujeito; (NADAI, 1993, p. 156).

A partir da deflagração do golpe civil-militar, em 1964, e da gradual institucionalização da Ditadura, ocorreu o aumento do controle sobre a disciplina de História, sobretudo, com o objetivo de formar cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros dentro do ufanismo legitimador do novo regime. Foram vivenciados fechamentos de escolas, prisão de professores e estudantes, exílios e torturas.¹⁹ Foi nesse contexto que ocorreu a aproximação entre as instâncias de gerência educacionais do Estado brasileiro, com a AID (Agency for Internacional Development), conhecidos por acordos MEC-Usaid²⁰, que levaram à Reforma do Ensino Superior (lei 5540, de 28 de novembro de 1968) e, poucos anos depois, à Reforma do Ensino Primário e Médio (lei 5962, de 11 de agosto de 1971). Segundo Caimi (2001, p. 41.), a primeira medida serviu de instrumento do Estado para conter mobilizações estudantis e eliminar possíveis focos de resistência no meio educacional superior; e a segunda contribuiu para privatizações do ensino e resultou na desqualificação da escola pública.

Por determinação legal, as disciplinas de História e Geografia foram integradas com a denominação de Estudos Sociais no 1º grau e, a partir de 1969, tornaram-se obrigatórias as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização

¹⁹ Ver mais em FICO (2001 e 2004).

²⁰ Ver mais em FRANZON (2018).

Social e Política Brasileira (OSPB), predominando um modelo de doutrinação conservadora e mantenedora do regime.

Uma reflexão sobre essa etapa da história do ensino no Brasil se faz imprescindível porque, além de compor um momento fundamental na trajetória da educação nacional, está hoje sendo revivida pelo atual governo de Jair Bolsonaro. Em anúncio ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), no dia 05 de setembro de 2019, o Presidente da República do Brasil afirmou que “tem que botar na cabeça dessa garotada a importância dos valores cívicos-militares, como tínhamos há pouco no governo militar, sobre educação moral e cívica, sobre respeito à bandeira”²¹.

O exposto permite afirmar que a Educação, voltada tanto ao ensino como à avaliação, não é um campo neutro, mas sim espaço de disputas de narrativas e concepções de mundo, apesar de muitas vezes ser atribuído à educação algum possível teor de neutralidade e imparcialidade, sem assumir assim nenhum papel ideológico e/ou político. Vasconcellos é enfático ao dizer que, “assim como a educação, a prática avaliativa está sempre ligada a uma concepção de educação, de pessoa e de sociedade (mais ou menos consciente)” (VASCONCELLOS, 1998, p. 80). Essa ideia não está dissociada, mas sim atrelada às concepções pedagógicas fortemente difundidas na educação. Logo, a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, sendo traduzida na prática pedagógica (LUCKESI, 2011).

A crítica ao modelo tecnicista²² iniciou-se, sobretudo, nos anos 80, quando, no processo de redemocratização, novos espaços de problematizações e lutas se preencheram de referenciais teóricos críticos e novas perspectivas pedagógicas transformadoras.²³ Na década de 1990, em consonância com reestruturações curriculares que aconteceram amplamente na América do Sul, ocorreram revisões e práticas reflexivas sobre a legislação educacional brasileira. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)²⁴, no ano de 1996, seguida pelos

²¹Notícia da Agência Brasil, em 05 de maio de 2019. Governo lança programa para escolas cívico-militares. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-09/governo-lanca-programa-para-escolas-civico-militares>>. Acesso em: 15 set. 19.

²² Será desenvolvido o conceito com mais profundidade na seção 3.2.1, na página 51.

²³ Ver mais em: Bittencourt (2011).

²⁴ A partir dos critérios apontados pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/, de 1996, no art. 24, inciso V, a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, ocorreram mudanças de perspectivas no modo como a disciplina de história era concebida e como deveria ser trabalhada nas salas de aulas. O foco passou de uma História Tradicional enciclopedista²⁵ para o desenvolvimento de sujeitos críticos, imbuídos de responsabilidade social, com discussões acerca da cidadania, direitos, movimentos sociais e tantos outros conceitos que remetem à reflexão crítica e ativa perante a realidade²⁶.

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (BRASIL, 2002. p. 9).

Segundo Maria Teresa Esteban (2008), a partir da quantificação avaliativa, o processo passou a vincular o desempenho cognitivo das habilidades desenvolvidas em aula medindo acertos e erros, mas sem real peso pedagógico, e funcionando como um “mecanismo de controle” dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos envolvidos e, principalmente, dos resultados escolares.

Em 2006, com o objetivo de qualificar o enfoque dado a algumas abordagens pedagógicas, o MEC, atendendo inclusive a alguns parâmetros estabelecidos pela UNESCO, de acesso e permanência dos estudantes nas escolas, desenvolveu as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

O tema avaliação é um dos mais polêmicos nas escolas, principalmente nos últimos anos, em função de mudanças que ocorreram não só na concepção de aprendizagem como no sistema educacional. Encontra-se, ainda hoje, avaliação que se caracteriza apenas por aferir a memorização, reforçando técnicas como a dos “famosos questionários, fatos históricos isolados e cópias de mapas”, baseada apenas na repetição e na memorização. O

qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo período sobre os de eventuais provas finais. [...]” (BRASIL, 1996).

²⁵ O modelo “tradicional” de apresentar o ensino de História é o qual a avaliação centra-se na memória quantitativa de eventos, grandes feitos, nomes e principais datas de uma história oficial construída hierarquicamente e unilateralmente. Esse modelo formou-se o longo do século XIX, onde ocorreu a transformação do Exame, de elemento integrante do processo metodológico de aprendizagem para qualificador de desempenho e fechamento, através da certificação quantificada. BARRIGA (2008).

²⁶ Essa percepção refere-se, principalmente, à mudança de perspectiva junto ao processo de redemocratização. Expressas junto à Constituição de 1988, várias pautas, antes não colocadas junto aos espaços de poder, passaram a integrar as concepções de dever, fazer e ser do Estado.

cotidiano escolar apresenta muitas contradições que implicam a dificuldade de se realizar a avaliação da aprendizagem. Juntamente com o presente documento, tem-se a proposta de discutir a coerência entre o que se faz na sala de aula com o que se exige do aluno, ou seja, que critérios e resultados e que orientações estão sendo dados ao aluno para que se possa perceber claramente o caminho da aprendizagem que ele está percorrendo. Por isso, é importante compreender que o conhecimento não é coisa que simplesmente se acumula, mas sim que constitui um sistema de representação. Por isso, a avaliação não pode ser uma ferramenta de coerção, mas de reorientação. No que se refere aos indicadores de avaliação, com base nas atividades desenvolvidas, destacam-se conteúdos e competências como compreensão de textos, relações e correlações textuais, associação com o conhecimento prévio e hipóteses apresentadas pelos alunos. Dessa forma, criam-se conflitos cognitivos e coerentes com a metodologia proposta (BRASIL, 2006, p. 60-61).

Nesse ponto se percebe um paradoxo: de um lado, há um discurso crítico e transformador; de outro, o processo de valorização e condicionamento para métodos avaliativos quantitativos em formatos de provões, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e o Revalida, que pressionam para uma homogeneização curricular e direcionam o ensino para o alcance de um resultado, na prática numérico e não crítico-cidadão.

3.2 AVALIAÇÃO NA/EM HISTÓRIA

Imaginemos este hipotético e possível diálogo:

- E como foi o ano escolar da Maria, ela é uma boa aluna?
- Ela é uma excelente aluna, sempre tira as melhores notas!

É importante sempre questionarmos qual é o papel da Escola. Segundo o suposto diálogo acima, a nota é a qualificadora do sucesso escolar. Este trabalho, embora reconheça a existência da lógica do ensino pautada pela quantificação do mérito, discorda de seu peso para uma escola alinhada aos princípios da democracia e da pedagogia de todas(os).

Se a escola enaltece os procedimentos competitivos e classificatórios, qualificando positivamente somente os “bem-sucedidos” nas avaliações quantitativas, esse espaço está cumprindo qual papel? É do dever social da Escola basear-se em princípios meritocráticos de valor na promoção de hierarquizações? Segundo a Constituição Federal do Brasil, de 1988, no seu artigo 205,

[a] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Para além das percepções jurídicas e, inclusive, problematizando a educação como viés para a qualificação para o trabalho, este trabalho defende a educação como a via para a *potência* e o conhecimento para o *viver pleno*, para o *ser mais*²⁷, individual e coletivamente. Sendo assim, a Escola como um lugar de classificação por notas, gerando exclusões e impulsionando perspectivas subjetivas de mérito, não se sustenta e precisa ser (re)pensada e transformada em um espaço crítico e realmente democrático.

Seguindo essa linha de pensamento, Maria Teresa Esteban afirma a

necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva (ESTEBAN, 2008, p. 14).

Para alguns autores, a avaliação é tida como cerne do processo de ensino e de aprendizagem, principalmente quando são seguidas estratégias mais abrangentes, transparentes, diversificadas e com tarefas mais significativas dos pontos de vista educativo e formativo.

Para Jussara Margareth de Paula Loch,

[a] avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos (LOCH, 2008, p. 108).

Para Cipriano Carlos Luckesi (2018), a relação entre o desenvolvimento da humanidade e o ato de avaliar é indissociável. Por exemplo:

²⁷ Esse termo é utilizado por Paulo Freire (2018) como vocação ontológica do ser humano, ou seja, significa para o professor e aluno, a necessidade de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional. Feito para o *ser mais*, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (CALADO, 2001, p. 52)

Queiramos, ou não, nosso sistema nervoso autônomo, no decurso das vinte e quatro horas do dia, esta alerta e investigando a qualidade daquilo que ocorre internamente em nosso organismo como também a qualidade da realidade que nos cerca; e, com base nos resultados dessa investigação intermitente e autônoma, toma decisões, assim como nos sinaliza a necessidade de intervenções, tendo em vista nosso conforto (LUCKESI, 2018, p. 59).

A relação que se estabelece entre corpo e sobrevivência passa, a todo tempo, por avaliações. Embora existam avaliações, como as biológicas, fisiológicas e psicológicas, sobre as quais não tenhamos poder de intervenção, as situações sociais, políticas, econômicas e culturais, isto é, as produções da humanidade estão também diretamente ligadas a julgamentos de outros e talvez seja isso uma das coisas que nos identifica como seres sociais. Sendo assim, “o ato avaliativo é um ato de investigar a qualidade da realidade. A avaliação é um dos três atos cognitivos universais do ser humano: conhecer fatos, conhecer valores e agir” (LUCKESI, 2018, p. 54).

Não existe, dessa forma, ato humano, simples ou complexo, que não seja precedido por um ato avaliativo, ocorra ele de modo intencional e consciente ou de modo comum e habitual. Como também não existe nada que nos cerque que não seja objeto de um juízo axiológico (avaliativo) de nossa parte. A tudo aquilo que nos cerca – seja pela via do senso comum, seja pela via da investigação intencional – atribuímos uma qualidade à realidade que nos cerca, variando entre o positivo e o negativo (LUCKESI, 2018, p. 26).

No que se refere à educação e ao uso que fazemos de métodos avaliativos, para Domingos Fernandes, “não precisamos de mais avaliação. Precisamos de melhor avaliação!” (FERNANDES, 2009, p. 90). Dentro da perspectiva de um melhor uso dessa ferramenta, o autor apresenta-a como fundamental.

Por exemplo, os **governos** e os **políticos** precisam avaliar para estabelecer *standards* (padrões de excelência, se quisermos) para monitorar a qualidade de educação, para perceber o significado e os efeitos dos exames nacionais ou para formular políticas.

As **escolas** e os respectivos responsáveis utilizam a avaliação para identificar pontos fortes e pontos fracos de seus projetos educativos, planejar ou melhorar projetos e programas em curso ou intervir na gestão dos recursos humanos e materiais.

Os **professores** e diversos responsáveis pela vida das escolas usam a avaliação para monitorar o progresso dos alunos, avaliar o currículo e proceder a seu refinamento, introduzindo correções no processo de ensino, melhorar as aprendizagens, orientar e motivar os alunos ou preparar a atribuição de classificação.

Finalmente os **pais** e os **alunos** podem utilizar a avaliação para ajuizar acerca do trabalho realizado pelas escolas, tomar decisões conscientes

relativas ao prosseguimento de estudos, analisar pontos fortes e pontos fracos dos alunos ou regular o processo de aprendizagem (FERNANDES, 2009, p. 22, grifos meus).

Apesar disso, a visão da avaliação como centro do processo pedagógico por quantificar o saber da(o) estudante, é, ao meu ver, um olhar centrado no controle, na métrica e na hierarquização delas(es). Portanto, esvazia a diversidade e a relação entre a aprendizagem e as etapas não lineares da construção do conhecimento, tanto individuais quanto coletivos. Todavia, para alguns autores, como Ilza Martins Sant'Anna (1995), a avaliação é a “alma” do processo educacional. Segundo ela,

a avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos ariscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional (SANT'ANNA, 1995, p. 7).

Podemos pensar a avaliação sob várias perspectivas teóricas, epistemológicas e práticas. Um papel atribuído à avaliação é o de ser um elemento a partir do qual as(os) alunas(os) tomam consciência dos tipos de atividades, experiências de aprendizagem, atitudes, valores, conhecimentos e competências que são valorizados pela escola e por suas/seus professoras(res). Daí a necessidade da transparência nos processos e na diversificação de métodos de coleta de informações, tanto para abranger os diversos domínios dos currículos, como para estimular as múltiplas aprendizagens²⁸.

Convém atentar para o fato de que os alunos possuem conhecimentos, aptidões, motivações, estilos e ritmos de aprendizagem que podem variar significativamente. (...) O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos está condicionado por um conjunto complexo e interdependente de fatores como suas capacidades intelectuais, suas capacidades metacognitivas, seus sistemas de concepções, suas atitudes, desejos, persistências ou os contextos socioculturais que se inserem (FERNANDES, 2009, p. 94).

É de responsabilidade da(o) professora(or) a aferição comparativa entre as(os) estudantes, visto que cada uma/um é uma totalidade idiossincrática. Isto é, cada indivíduo apresenta suas particularidades de ritmos e jeitos de aprendizagens, como aspirações, sentimentos/emoções e motivações. Essas características

²⁸ Em 1983, Howard Gardner, pesquisador americano, publicou sua obra *Frames of Mind* (Estruturas da mente), que assinalou a data de nascimento da Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) – na qual propunha a existência de pelo menos sete inteligências básicas. Sendo elas: Inteligências Linguística, Lógica, Motora, Espacial, Musical, Interpessoal, e Intrapessoal (GARDNER, 1994).

subjetivas estão diretamente relacionadas com o comportamento e o desenvolvimento do processo de aprendizagem das(os) estudantes. Sendo assim, o objetivo essencial da avaliação da aprendizagem não é controlar ou quantificar arbitrariamente o valor dos indivíduos, mas possibilitar a(ao) professora(or) meios para a tomada de decisões, potencializando o ensino.

Outra questão que é imprescindível de ser abordada é a relação direta entre a abordagem avaliativa e a perspectiva pedagógica defendida. Para isto, se faz necessário pensarmos algumas diferenças fundamentais. Segundo José Carlos Libâneo (2010), a Pedagogia Liberal, que reúne as tendências designadas pelo autor como a Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada não-diretiva e Tecnicista, visa a efetivar um modelo de pensamento estruturado dentro e para a defesa do capitalismo. Tal paradigma,

ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada **sociedade de classes**. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. [...] A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 2010, p. 21-22).

Já a Pedagogia Progressista, da qual fariam parte as tendências Libertadora, Libertária e Crítico-social dos Conteúdos,

partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (LIBÂNEO, 2010, p. 32).

No sentido de aprimorarmos as perspectivas teóricas gerais sobre o tema, faz-se necessário uma breve explanação e crítica sobre algumas perspectivas avaliativas discutidas nos últimos anos, como Avaliação Tradicional, Avaliação Formativa e Avaliação Mediadora.

3.2.1 A origem da avaliação escolar: a avaliação tradicional, tecnicista ou classificatória

Um dos primeiros critérios de qualidade conferidos às avaliações quantitativas é mérito atribuído à medida. A avaliação é, então, um instrumento essencialmente técnico, que, por meio de testes bem construídos, permite medir com rigor e isenção as aprendizagens dos alunos.

Nessa perspectiva, é possível medir, quantificar, comparar e ordenar em uma escala as aptidões e aprendizagens dos estudantes de forma racional e sistemática, conferindo grau de neutralidade objetiva frente ao problema das subjetividades implícitas ao avaliar.

Jussara Hoffmann (2018) apresenta três questionamentos fundamentais na análise sobre a avaliação tradicional:

1. O sistema de avaliação tradicional, classificatório, assegura um ensino de qualidade?
2. A manutenção das provas e notas é garantia do efetivo acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem?
3. O sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo? (HOFFMANN, 2018, p. 16).

Ao longo do seu livro, “Avaliação Mediadora” (2018), Hoffmann desenvolve a problemática para esses três pontos e mostra que a escola tradicional, com seus métodos quantitativos de avaliação, visa a manter um sistema de estratificação, inclusive social. Ao longo dos últimos séculos, a escola serviu de estrutura sobre a qual a lógica social foi voltada para um controle das massas e para a transformação dos indivíduos em seres produtivos, a partir de um modelo capitalista behaviorista, ajudando a formar e manter uma sociedade baseada na exploração e na desigualdade.

Embora a avaliação faça parte cotidiana dos processos de ensino, as práticas avaliativas de caráter classificatório e excludente visam à padronização dos indivíduos em busca da mensuração dos resultados, o que acaba por segregá-los e, a partir de um resultado não condizente com o almejado, promove punições, tanto simbólicas como práticas. Esse modelo entende a classificação como recurso legítimo para a retribuição do trabalho do aluno, com base numa concepção

baseada no mérito. Por isso, a partir da classificação realizada, são aplicados os castigos ou as gratificações, dependendo do resultado de cada estudante.

Em geral, o processo avaliativo se apresenta em uma prova escrita, ou de múltipla escolha, no final do processo de ensino e aprendizagem, servindo para medir o desempenho dos alunos, verificar se eles adquiriram os conteúdos ministrados em sala de aula, o que fatalmente acaba por inseri-los em um ranking entre os melhores e os piores da classe (PINHEIRO, 2018, p. 44).

Podemos perceber, ao longo do tempo, a formação de uma relação de profundos entrelaçamentos entre o ensino, a avaliação e a pedagogia do exame. Um exemplo de uso dessas perspectivas, como apontou Karen Bortoloti (2003), ocorreu desde o século XVI, a partir da formação pedagógica dos Jesuítas, como a *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ratio Studiorum), de 1599, quando o ensino foi pensado para ordenar a formação uniforme dos indivíduos. Para tanto, a pedagogia priorizava critérios como o rigor, a punição e a doutrinação cristã em oposição ao pensamento crítico-reflexivo, com o objetivo de catequizar os indivíduos.

Em 1632, Jan Amos Comênio²⁹, bispo protestante, publicou a *Didática Magna* e, em 1654, a obra *Leis para a boa ordenação da escola*, que objetivava um espaço, a Escola, como via para o ensino pedagogizante de todos. Uma pedagogia para o acesso e compreensão da palavra divina, da leitura e assimilação da Bíblia, o que implicava o esforço para que todos aprendessem a ler e a escrever, e compreender aquilo que liam e escreviam, tendo em vista poder acessar os seus conteúdos - daí o subtítulo da obra *Didática magna: ou da arte universal de ensinar tudo a todos*.

Dentro das perspectivas jesuíticas e de Comênio, o modelo de ação pedagógica configurava-se por um “ensino simultâneo”. Isto é, um único professor que ensina e, simultaneamente, múltiplos estudantes aprendem, o mais homoganeamente possível. Nessas abordagens, que configuraram a gênese da escola e da pedagogia, o *exame* era visto como elemento fundamental. Era o meio de controle e julgamento dos resultados obtidos e, a partir deles, a via de determinação de quem seria aprovado ou reprovado, satisfatória ou insatisfatoriamente. Embora o objetivo dessas pedagogias fosse o ensino de todos,

²⁹ Ver mais em: Jan Amos Comênio da Coleção Educadores/MEC, 2010 (PIAGET, 2010).

e a avaliação tivesse um objetivo diagnóstico, o elemento que marcou a história educacional, tanto no Brasil como fora dele, foi a perspectiva seletiva, que se configura na exclusão e na qualificação de méritos, muitas vezes subjetivos e descontextualizados, desconsiderando o processo, as nuances e idiosincrasias dos envolvidos.

Cipriano Carlos Luckesi discorre sobre o viés seletivo da avaliação:

Entendemos que, na escola brasileira, hoje, seja ela pública particular, do Ensino Fundamental, Médio ou Universitário, servimo-nos dos resultados do ato avaliativo predominantemente sob a modalidade seletiva, alocando o desempenho do estudante num ponto de uma escala de qualidades, com sua conseqüente aprovação ou reprovação, a depender do ponto de corte que se estabeleça como aceitável (LUCKESI, 2018, p. 81).

A ideia do controle a partir dos testes continua presente nos processos educativos até os dias atuais. Exemplo disso observou-se nos Estados Unidos da América, onde, nas primeiras décadas do século XX, dando sequência a critérios, como os do *Regents examination*, em Nova York, foram desenvolvidos inúmeros exames para os mais variados fins. Predominavam provas, testes objetivos de múltipla escolha e uma standardização de procedimentos, a fim de fornecer a todos os candidatos, supostamente, as mesmas condições.

Foi nesse contexto que se desenvolveu o processo de avaliação segundo a abordagem *tecnicista*, orientada, dentre outros teóricos, pela perspectiva do pensador americano Ralph Tyler, que nos anos 30 e 40 do século XX desenvolveu a ideia de *Avaliação educacional*, conhecida como “avaliação por objetivos”. Segundo essa perspectiva, a avaliação é entendida, essencialmente, como o processo pelo qual é possível determinar até que ponto os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino. E ainda que os objetivos educacionais sejam o ponto de partida e de chegada da avaliação, de um lado os objetivos definem as formas de avaliação, de outro essas formas de avaliação analisam em que medida os objetivos estão sendo alcançados. A partir disso, a avaliação funcionaria como instrumento de registro para averiguar de que forma os planos de experiências de aprendizagem estão funcionando como “guias para obtenção dos resultados desejados” (TYLER, 1979, p. 98).

Pode-se encontrar ainda hoje a direta influência desse pensamento sobre os modelos avaliativos nas mais diversas disciplinas.

[...] uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionadas estritamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se a correção de tarefas diárias dos alunos e registros dos resultados. Assim quando se discute avaliação, discute-se de fato, instrumento de verificação e critérios de análises e desempenho final (HOFFMAN, 2003, p. 34).

Concluindo sua crítica às avaliações tradicionais quantitativas, Jussara Hoffmann afirma:

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos (HOFFMANN, 2018, p. 29).

Conforme a citação, a perspectiva da autora é transformar a escola, tradicionalmente voltada à memorização, à busca por notas, à obediência e à passividade, em um espaço que potencializa a todas e a todos nos processos de aprendizagem, de questionamentos e compreensões e na participação ativa em seus meios.

Domingos Fernandes aponta que

[h]á anos que na literatura se vem reconhecendo a necessidade de mudar e de melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, claramente defasadas das exigências curriculares e sociais com que os sistemas educativos estão confrontados. Apesar disso, continuam a predominar práticas de avaliação que, no essencial, visam à classificação e à certificação, em detrimento de práticas que também tenham em conta a necessidade de melhorar e de compreender o que se tem de aprender (FERNANDES, 2009, p. 29).

Nessa abordagem crítica e transformadora, foram desenvolvidas alternativas aos modelos tradicionais de avaliação, como a Avaliação formativa e a Avaliação Mediadora.

3.2.2 Avaliação formativa e Avaliação Mediadora

Essas perspectivas de avaliação, desenvolvidas como via de ação alinhada a teorias construtivistas, cognitivistas e socioculturais das aprendizagens, apresentam

uma visão crítica aos modelos tradicionais de avaliação e concebem, por exemplo, que

- [...] todos os alunos podem aprender;
- os conteúdos devem desafiar os alunos a estar orientados para a resolução de problemas e para os processos complexos de pensamento.
- Independentemente da diversidade dos alunos, a igualdade de oportunidade deve estar ao real alcance de todos [...] (FERNANDES. 2009, p. 38).

Para Fernandes (2006, p. 70), percebe-se, a partir dessa noção, uma mudança de valores, a diferenciação de papéis dos *professores-formadores* em oposição aos *professores-examinadores*, uma mudança não só teórica, mas também ideológica e política. Um novo olhar sobre a própria educação e sobre o ensino.

Para Domingos Fernandes, a avaliação formativa,

[...] tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX [...] pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje [...]. No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objectivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interactiva e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens (FERNANDES, 2006, p. 22).

Segundo a concepção de Jussara Hoffmann (2018), a avaliação mediadora possibilita investigar, mediar, aproximar hipóteses das(os) alunas(os) e provocá-los em seguida; perceber pontos de vista para construir um caminho comum para o conhecimento científico aprofundamento teórico e domínio do professor. Pressupõe uma análise qualitativa, uma avaliação não de produto, mas do processo, realizada constantemente através de cadernos, observações do dia a dia, e com o uso de registros.

Nessa perspectiva “a avaliação é sinónimo de desenvolvimento máximo possível de cada um dos alunos, visando a um permanente ‘vir a ser’ (HOFFMANN, 2018, p. 35)”. Sendo assim, seria necessário ultrapassar a sistemática tradicional de busca por acertos e erros e construir um cotidiano escolar em que se observa o processo, valorizando ideias, dando importância a dificuldades e interferindo,

quando se pensar necessário para o desenvolvimento da atividade, com problematizações e questionamentos que dinamizem e aprofundem esse espaço de conhecimentos.

Dentro de uma abordagem mediadora - ao desenvolver, mediar e pontuar reflexões, dentro de um processo de ensino - a ideia é manter, dentro do possível, uma análise constante de todo o desenvolvimento das atividades. Faz-se necessário um olhar para as várias manifestações de aprendizagem e participação (verbais, escritas, interativas ou orais), buscando integrar o processo ao coletivo e potencializar a dinâmica para cada indivíduo.

Nos modelos tradicionais de avaliação, o erro é a base esperada sobre a qual se configuravam os êxitos e as classificações de mérito de destaque e fracasso. Já nas abordagens críticas de avaliação, tanto a formativa como a mediadora, o erro não é o fim, mas o início e o meio do processo de aprendizagem. É a partir dele, inclusive, que surgem novas informações, novas perguntas e novas possibilidades para o ensino e para a aprendizagem.

Portanto, há a disposição de buscar alternativas que adequem a avaliação à complexidade do real ambiente escolar. Este se torna um espaço de multiplicidade de conhecimentos, com particularidade de sujeitos e com dinâmicas complexas entre indivíduos e meios sociais, cada qual com seus múltiplos papéis, valores e vozes.

Repare-se que, não havendo integração, a avaliação aparece como algo externo ao processo de ensino e aprendizagem e como um procedimento cujas funções são de natureza mais certificativa e seletiva e menos para ajudar os alunos a aprenderem e a desenvolverem suas aprendizagens (FERNANDES, 2009, p. 89).

Para Celso Antunes, a avaliação não pode ser algo isolado, desconexo de relevância ao estudante. Segundo ele,

[o] foco de uma avaliação jamais deve estar centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo estudante em ampliar os ensinamentos desse conteúdo em outros níveis de pensamento, outras situações e até mesmo em outras disciplinas (ANTUNES, 2012, p. 32).

A ideia, então, é questionar os modelos de avaliação tradicionais, nos quais o conhecimento é medido a partir de acertos ou erros, dentro de uma lógica seletiva,

e pensar uma alternativa por meio da qual as(os) estudantes sejam, efetivamente, o centro do processo de aprendizagem e, portanto, a avaliação seja um instrumento para o ensino, com o objetivo o desenvolvimento de conhecimentos.

O papel profissional da professora e do professor é, por vias de formação, o ensino. Para tanto, são fundamentais os conhecimentos da teoria e da técnica, sempre em dinâmica de construção e atualização. É imprescindível o conhecimento de metodologias de ensino, de abordagens pedagógicas e o entendimento dos processos de aprendizagem, mas a responsabilidade da(o) professora(or) centra-se, eticamente, no ensino. Todavia, o desenvolvimento de uma educação pública e de qualidade passa por um complexo conjunto de agentes e serviços, sendo que a(o) professora(or) é um desses elementos, talvez, junto com as(os) estudantes, o centro desse processo, mas não o único responsável, nem pelos méritos, nem pelos deméritos.

O professor tem sofrido muita pressão para dar respostas a problemas que, nem sempre, por ele foram criados. Fruto de uma sociedade desigual em que a educação tem sido concebida para atender aos interesses do sistema produtivo, os educadores agora são culpabilizados pelo fracasso do projeto educativo no qual sempre foram objetos e não sujeitos (VEIGA; NAVAES, 2005, p. 125).

O processo de (trans)formação da Escola, isto é, a (re)construção do espaço escolar, tradicionalmente de controle e domesticação dos indivíduos, em um espaço de ação, de criação, de desenvolvimento, de descoberta, de potência, do *ser mais*, será alcançado não com cabrestos, mas sim com liberdade e autonomia.

O entendimento do aluno sobre uma ou outra questão não depende exclusivamente da explicação clara do professor, mas de suas vivências anteriores, de sua compreensão própria das situações que se apresentam (HOFFMANN, 2018, p. 55).

Para Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*,

[...] um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na

responsabilidade que vai sendo assumida (FREIRE, 1996, p. 105, grifos do autor)

Para além de um discurso demagógico e ideológico de mudança, a Escola necessita se revolucionar, deixar de ser um prédio de castrações múltiplas e passar a ser o espaço para o conhecimento. Isso se efetivará quando um senso social de responsabilidade cidadã, democrática e crítica, integrar o Estado, a comunidade, a família e a Escola, com seus diversos agentes. Nesse sentido, uma educação para a responsabilidade tira o olhar sobre o controle e a medição para voltar-se ao compromisso ético e ao senso de participação.

3.2.3 O avaliar em História

Como afirmado anteriormente, o avaliar não é um ato neutro. Por apresentar uma base particular e subjetiva, embora com elementos que a condiciona, ou não, como legislação e estruturas políticas, econômicas e sociais, a avaliação relaciona-se diretamente à percepção teórica e político-ideológica dos sujeitos envolvidos, desenvolvendo discursos e práticas individuais, associadas ao seu tempo histórico.

A partir dos séculos XVIII e XIX, principalmente na Europa Ocidental, passaram a ser construídas algumas perspectivas teóricas e ideológicas que fundamentaram o advento de concepções de ciência e de História que deram origem, por exemplo, ao Positivismo³⁰ e ao Materialismo histórico dialético³¹. Essas duas formas de se produzir e dimensionar o conhecimento humano sobre o passado, por exemplo, demonstram a fertilidade desse espaço de litígios e interesses, direcionados tanto ao ensino como à avaliação.

Segundo a perspectiva positivista, seria possível eximir as inconsistências e incoerências do ser humano e do conhecimento sobre seu passado, se a(o) cientista aplicasse um método racional de pesquisa buscando elementos documentais oficiais e narrativa de eventos que preenchessem objetivamente as lacunas da história que

³⁰ Para aprofundamento sobre o positivismo e sua influência na historiografia, na educação e no ensino de História, ver: FAUSTINO & GASPARIN (2001), CARVALHO (1995) e BERGO (1979).

³¹ O materialismo histórico-dialético parte do desenvolvimento de um método de construção do conhecimento da realidade concreta sistematizado por K. Marx e F. Engels, cujas bases e elementos centrais são resultantes de um longo e rigoroso processo de investigação. As bases deste modelo encontrando-se sintetizados no famoso texto de Marx (1971), intitulado A introdução de 1857 – O método da economia política. Para aprofundamento desta temática e sua influência na educação e ensino de História, ver: SAVIANI (2011), LUKÁCS (1967) e MARX (1978, 1983).

eles queriam contar. Para isso, seriam abordadas somente temáticas políticas, centradas nos feitos dos grandes personagens de seus tempos, excluindo-se do processo todos os aspectos sociais e culturais.

Cibele de Azevedo (2010) afirma que a História como ciência e, conseqüentemente, como disciplina escolar, segundo o olhar positivista, tinha seu ensino voltado para os exemplos a serem apreendidos, admirados e seguidos através do estudo das ações realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, principalmente os governantes. A narrativa construída, então, acabava sendo estruturada a partir de um olhar das e para as elites, não só econômicas, mas intelectuais e políticas; um olhar que, dentro de um contexto capitalista e patriarcal, voltava-se estritamente aos feitos dos reconhecidos como “grandes homens”.

De acordo com o pensamento positivista, o historiador deve ser imparcial inexistindo interdependência entre ele e o seu objeto; a história existe em si, objetivamente e se oferece através dos documentos; os fatos devem ser extraídos dos documentos rigorosamente criticados interna e externamente e organizados em sequência cronológica (AZEVEDO, 2010, p. 710).

Essa perspectiva ligou-se visceralmente à *pedagogia do exame*³², na qual a avaliação quantitativa, por meio de questões com múltipla escolha, supostamente daria conta de cobrar e, a partir de seus resultados, provar a eficácia da absorção do conhecimento, segundo ela de forma tangível, concreta e exata. Essa roupagem de neutralidade e objetividade ainda habita o cotidiano do ensino e da avaliação em História, principalmente quando associada a concursos com disputas de vagas, ou mesmo a estruturas de ensino que defendem ideais do conservadorismo ou de algum tradicionalismo.

Ao longo do século XIX, a partir do desenvolvimento do Materialismo histórico dialético, o olhar para o passado, seu desvendar e sua pedagogia, seria construído através de questionamentos associados às estruturas políticas e econômicas que condicionavam a realidade social em um processo de exploração e produção concentrado na luta de classes. Esse novo olhar, também construído a partir de perspectivas racionalistas e cientificizadas, questionava estruturalmente as versões e os usos da perspectiva positivista, vendo o conhecimento sobre o passado e o entendimento sobre o presente como instrumentos para a consciência

³² Ver mais em capítulo 3, p. 37.

de classe e, por consequência, para o reconhecimento do processo de alienação das pessoas, principalmente das camadas trabalhadoras e pobres.

A partir de uma abordagem crítica das versões verticais e unilaterais da História política positivista, a busca da perspectiva do materialismo histórico dialético voltou-se às camadas basilares da sociedade nos seus tempos. Esse olhar teórico e metodológico, para além de pensar o passado através das narrativas de quem estava no poder, visava a dar conta de uma história das estruturas fundantes, sobretudo por um viés econômico do passado.

Pensando que a História não seria mais exclusivamente limitada pelos nomes e pelas datas de um passado selecionado, os critérios de avaliação, sob esse olhar, demandavam uma leitura mais estrutural e crítica, conferindo ao ensino um compromisso com a dimensão de contexto e, conseqüentemente, com a avaliação e com seus resultados, uma preocupação em dar conta de processos mais complexos dos que aqueles exigidos somente por memorização. Esse olhar sobre a História e sobre a historiografia ainda hoje está presente, visceralmente, no ensino de História. O uso de abordagens descritivas, com questionamentos sobre forças de exploração, meios de produção e dialogicidade com características contemporâneas, são presentes em livros e manuais didáticos e paradidáticos, principalmente aqueles estruturados sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica³³ e de outras correntes com abordagens marxistas de produção e desenvolvimento na área da educação e da História.

Durante o século XX, principalmente a partir dos estudos, reflexões e publicações promovidas pela Escola dos Annales³⁴ e suas perspectivas de uma Nova História, agora com olhar também para as estruturas sociais e culturas da humanidade, além de um olhar multivetorial, desenvolveram-se abordagens com múltiplos enfoques e temáticas que transformaram a ciência História em uma área das ciências humanas que busca construir explicações para temas subjetivos, abstratos e viscerais da humanidade, como mentalidades, ideias, sexualidade, entre outros.

³³ Segundo Demerval Saviani (2008), a pedagogia histórico-crítica poderia ser sintetizada como tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. Ver mais em: SAVIANI (2008;2011).

³⁴ Para aprofundamento, ver mais em: BURKE (1991) e BARROS (2012).

Embora o objetivo deste trabalho não seja aprofundar e muito menos esgotar o que e como foi produzido o conhecimento sobre o passado e sobre a História, a breve apresentação dessas três perspectivas, acima citadas, fez-se importante tanto para contextualizar as perspectivas dos autores, como para fundamentar as comparações e intenções promovidas por este estudo.

Atualmente as concepções de História e de avaliação em História são múltiplas. Para Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (2003), seria necessário desenvolver a prática de uma avaliação formativa³⁵ na disciplina de História. Segundo esse pensamento, deveriam ser buscados meios para o uso do método de investigação nas aulas de História, no qual se visaria “à recuperação da historicidade do método da História”. Os objetivos nessa abordagem seriam estimular o aluno a “aprender a formular hipóteses; aprender a classificar e analisar as fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes históricas; aprender relações de causalidade e a construir a explicação histórica” (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 203).

Um dos mecanismos possíveis para o ensino de História, via qualificação da leitura, é apresentar à(ao) estudante as características do método de investigação baseado nas análises e interpretações de fontes históricas. A partir desse dimensionamento, demonstrar que o conhecimento histórico é construído com base na constante construção e reconstrução de olhares sobre o passado.

Ao se utilizar do método de investigação, o professor deve esclarecer que a história que recebemos foi produzida a partir de leituras de determinadas fontes. E, ao trabalhar com estudos de fontes em sala de aula, o professor proporciona ao aluno aprender história com os mesmos instrumentos com os historiadores a constrói (NODA, 2005, p. 149).

Como apresentada por Circe Bittencourt (2004), a ideia não é a formação de “pequenos historiadores”, mas a problematização da própria produção do conhecimento histórico, deixando transparente o processo de transmissão do saber. Nesse sentido, ela aponta para uma pertinente preocupação:

[...] os jovens e as crianças estão aprendendo História e não dominam o contexto em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (BITTENCOURT, 2004, p. 329).

³⁵ Ver mais em seção 3.2.2., página 54.

Todavia, é necessário cuidar para que não se exija e objetive das(os) estudantes um tratamento ou um olhar profissional sobre a História. Essa advertência é baseada nas reflexões promovidas pela perspectiva da *aprendizagem histórica*, especificamente relacionada com os procedimentos cognitivos de *consciência histórica*, inseridos na concepção da *Didática de História*³⁶. Todos esses conceitos abrangem um olhar teórico e prático específico para a História e seu ensino.³⁷ Foge do âmbito desse texto a argumentação extensiva sobre todas as dimensões historiográficas e abordagens avaliativas em História. A ideia é dar fundamento para a proposta aqui apresentada e dimensioná-la dentro do que tem sido produzido e pensando sobre ensino, aprendizagem e avaliação em História.

³⁶ Aqui a concepção destes conceitos são a partir da leitura de Jörn Rüsen (2001, 2007, 2012, 2015 e 2015-2), segundo o qual “se entende por **consciência histórica** a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). A partir dela se “relaciona a experiência empírica do viver, do ser, definidor de uma dada identidade com as interpretações advindas das narrativas históricas em disputa no tecido social, assim, ela passa a se caracterizar por ser um conjunto de atividades mentais com as quais os homens passam a interpretar suas experiências no tempo, do mundo que os cerca e de suas identidades. Isso ocorre devido à necessidade humana de mobilizar o passado para dar conta das carências do presente, sendo que o presente, parte de um continuum de experiências temporais (passado-presente-futuro) que se conectam pela narrativa, mas que carecem de sentido, de historicidade para ação na vida prática (*ibid*, p. 57). Nesta perspectiva, a **aprendizagem histórica** seria a “a categoria básica para a compreensão da aprendizagem histórica é a consciência histórica. A sua definição mais ampla ressoa como se segue: a atividade mental de interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro. Assim, combina o passado, presente e futuro de acordo com a ideia sobre o que trata a mudança temporal. Sintetiza as experiências do passado com os critérios de sentido que são eficazes na vida prática com temporânea e nas perspectivas de orientação para o futuro. Na Didática da História esta orientação para o futuro deve desempenhar um papel importante uma vez que os estudantes devem apreender a dominar sua vida futura enquanto cidadãos adultos, de acordo com as exigências da cultura histórica de seu país” (RÜSEN, 2015, p. 23). Todavia, a **Didática da História** seria a área em que essa competência é analisada cientificamente e na qual são elaboradas estratégias e práticas de sua obtenção. Poder ensinar história com competência pressupõem, naturalmente, familiarmente com as formas e os conteúdos especializados próprios ao pensamento histórico. Esse pressuposto não esgota, todavia, o tratamento científico da aprendizagem histórica. Com efeito, a história é aprendida também nas instituições acadêmicas da ciência da história (afinal, é no espaço acadêmico que os especialistas são formados). Essa aprendizagem não está entanto, incluída no objeto específico do pensamento histórico (abstração feita da própria história da aprendizagem histórica) (*ibid*, p. 248).

³⁷ Para aprofundamento destas questões conceituais e práticas ver: SCHMIDT (2009, 2010, 2016), BARCA (2007 e 2011) e CERRI (2005, 2010 e 2011).

4. O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

A partir dos princípios definidos na Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e materializados na Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), assinada pelo Ministro Paulo Renato Souza, em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal desde 1997, está inserida no conjunto do Sistema Nacional de Educação (SNE) como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Segundo o INEP, em seu primeiro modelo, o ENEM objetivava

- oferecer uma referência, para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação, com vistas às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho, quanto em relação à continuidade de estudos;
- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção, nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (BRASIL/INEP, 1998, p. 7).

Para a então presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro, o exame partia de “uma proposta inovadora, tanto no que se referia ao seu caráter transdisciplinar, quanto na sua ênfase na avaliação das competências e habilidades do cidadão, ao término da educação básica” (BRASIL/INEP, 1998, p. 5).

Para José Ernesto Melo,

[...] as políticas implementadas pelo governo FHC foram influenciadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial, BIRD, FMI, UNESCO, CEPAL, etc. A análise feita por estas instituições era a de que os sistemas educacionais dos países pobres possuíam problemas crônicos e que era preciso novas fórmulas para dar conta das necessidades de reestruturação destes sistemas em face às transformações econômicas, ou seja, a melhoria dos índices de desenvolvimento humano passaria pela formação de mão-de-obra adaptável as exigências típicas do sistema produtivo do novo século, e para isso a pedagogia das competências seria a solução (MELO, 2012, p. 860).

Observando as especificidades desse modelo pretendido, percebe-se uma estrutura de formação sob a ótica da aprendizagem situada no princípio da

contextualização, isto é, a teoria da aproximação dos conteúdos com a realidade das(os) estudantes. Além disso, ainda pode-se observar a orientação para o desenvolvimento de competências e habilidades. Essa perspectiva foi introduzida no Brasil na década de 1990, sob forte influência das discussões promovidas a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Em decorrência dela, foi produzido um manifesto no qual se estabeleceu que a educação seria a chave para a superação dos desequilíbrios econômicos e sociais que afligiam aqueles tempos. Segundo os signatários da declaração, deveria “ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.10).

Nesse sentido,

[...] as tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica como, também, para uma atuação autônoma do indivíduo na vida social, com destaque para sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. Esta formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada (BRASIL/INEP, 1998, p. 8).

Por meio da chamada “Pedagogia das Competências”³⁸, foi desenvolvida a Matriz de Referência do ENEM. O modelo da Matriz contemplava a indicação das *competências e habilidades*³⁹ para as(os) estudantes na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considerava, como referências norteadoras, o texto da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os textos e o parecer da Reforma do Ensino Médio e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

Em um texto crítico ao modelo, José Mário Pires Azanha afirmou que foram

³⁸ Ver mais em: AZANHA, 2006. RAMOS, 2001 e 2002, PERRENOUD, 1999.

³⁹ As **Competências** são aqui compreendidas como as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que se utilizam para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. E as **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL/INEP, 1998, p. 9).

escassas discussões críticas sobre o assunto, e estas não têm prestado a devida atenção ao fato de que essa iniciativa embrulha num mesmo pacote dois propósitos que conviria não confundir; um deles é o de instituir um procedimento nacional de avaliação do ensino médio e o outro é a tentativa de sugerir a adoção, também nacional, de uma pedagogia de amplíssimas e vagas competências. Esses distintos propósitos requerem análises distintas. O primeiro pode até ser justificado em parte pela legislação vigente e por outras razões, mas o segundo mais parece um arroubo pedagógico centralista muito discutível de consequências imprevisíveis e, por isso mesmo, preocupantes (AZANHA, 2006, p. 170).

Segundo a Matriz, cinco eixos cognitivos (comuns a todas as áreas de conhecimento) expressariam as Competências pretendidas, seguidas de 21 habilidades⁴⁰, orientadas a partir das áreas do conhecimento, que definiriam os critérios selecionados imprescindíveis à proposta. Estes eixos são:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL/INEP, 2014, p. 8).

Cada questão do ENEM é pensada e estruturada em três divisões básicas fundamentais: texto-base, enunciado e alternativas⁴¹. Essa estrutura, embora com méritos (como a possibilidade da apresentação de múltiplas fontes e a problematização através do enunciado, com a exigência da interpretação e de

⁴⁰ Ver mais em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf

⁴¹ **Texto-base:** motiva ou compõe a situação-problema do item, apresentando um ou mais textos, verbais e/ou não verbais (como imagens, figuras, tabelas, gráficos, esquemas, quadros), que podem ter dois tipos de fontes: (i) citação de publicação referenciada, para as quatro áreas do conhecimento; (ii) formulação do próprio elaborador, que constrói uma situação hipotética, apenas para Matemática e Ciências da Natureza.

- **Enunciado:** apresenta uma instrução clara e objetiva sobre a tarefa cognitiva a ser realizada pelo participante. Essa instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta.

- **Alternativas:** são possibilidades de respostas para a situação-problema apresentada, dividindo-se em gabarito (alternativa correta) e distratores (alternativas incorretas) (BRASIL/INEP, 2015, p. 79).

conhecimentos básicos), mantém o formato tradicional dos vestibulares - questão objetiva de múltipla escolha, ainda que, segundo o INEP, uma

característica essencial dos problemas elaborados é que trouxeram, em seus enunciados, o máximo de informações necessárias para sua resolução, uma vez que a ênfase dessa avaliação recaiu na aferição da capacidade de transformar informação em conhecimento, não na simples retenção e repetição de um conjunto de informações (BRASIL/INEP, 1998, p. 19).

Em 1998, uma equipe de especialistas, professores de diferentes áreas do conhecimento e técnicos da área de medidas educacionais, foi contratada para a elaboração das questões do ENEM (tratadas pelo INEP como *itens*⁴²) a fim de construir um Banco Nacional de Itens (BNI) para este e outros instrumentos de avaliação.⁴³ Os itens seriam desenvolvidos com o objetivo de avaliar as competências e habilidades defendidas junto à Matriz de Referência do exame. Segundo o INEP, tal processo de elaboração pode ser considerado inovador na medida em que “as questões organizaram-se em termos de solução de problemas com características interdisciplinares e contextualização dos enunciados em situações do cotidiano” (BRASIL/INEP, 1998, p. 19).

Desde sua criação em 1998 até o ano de 2008, o ENEM era realizado anualmente e, para tanto, aplicava-se uma única prova composta por 63 questões interdisciplinares, em um único dia. Entretanto, – devido à criação do Programa Universidade para Todos (ProUni)⁴⁴, em 2004, principalmente a partir de 2009, após uma reformulação – o *Novo ENEM* –, e com a criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), a prova passou a não só avaliar os egressos do Ensino Básico, mas a servir também de parâmetro na seleção para o ingresso no Ensino Superior na maior parte das universidades públicas brasileiras.⁴⁵

⁴² Um item do Enem corresponde a uma questão de múltipla escolha com cinco alternativas.

⁴³ O Banco Nacional de Itens (BNI), hoje é uma coleção de itens de testes de natureza específica – organizada segundo determinados critérios – disponíveis para a construção de instrumentos de avaliação, como as provas do Saeb, Encceja, Pisa, Enade, Revalida, Prolibras, entre outras. Ver mais em: <<http://portal.inep.gov.br/banco-nacional-de-itens>>. Acesso em: 15 jan. 2020. E em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saiba-como-e-o-processo-de-elaboracao-das-provas-e-questoes-do-enem/21206>. Acesso em: 15 jan. 2020.

⁴⁴ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

⁴⁵ Embora, como em 1999, 93 instituições de Ensino Superior já utilizavam os resultados do ENEM para seu ingresso, a partir de 2009 este número foi ampliado, se tornando a principal forma de acesso ao Ensino Superior no Brasil.

Com o *novo ENEM* em 2009, o exame passou a ser constituído de quatro provas, cada uma com 45 questões objetivas, totalizando 180 questões, além de uma avaliação da produção escrita do participante. A aplicação passou a ser em dois dias (sábado e domingo) e, inclusive, o exame começou a poder ser utilizado para certificar a conclusão do Ensino Médio. A partir dessa reformulação, foram atualizadas as bases da Matriz de Referência do exame, que passaram a seguir a Matriz de Habilidades e Competências do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos para o Ensino Médio (ENCCEJA).

Além disso, a partir dessa edição, passaram a ser utilizados métodos estatísticos e psicométricos para a análise dos itens que compõem as provas. Essas análises baseiam-se na Teoria Clássica dos Testes (TCT) e na Teoria da Resposta ao Item (TRI) ⁴⁶ e levam em consideração, por exemplo, a distribuição das respostas dos participantes entre as alternativas, o grau de dificuldade de cada item e o acerto casual.

Em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014, seguindo as determinações definidas na LDB. A partir dele, passaram a ser desenvolvidos estudos, consultas, discussões e pesquisas para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁷, que, a partir do início da sua implementação em 2018, passou a nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil⁴⁸.

Dentro dessa perspectiva, o PNE buscava desenvolver sua meta 3.1:

Institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares

⁴⁶ Ver mais em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/418-noticias/enem-946573306/84461-entenda-como-e-calculada-a-nota-do-enem>> Acesso em: 15 jan. 2020.

⁴⁷ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. Site referência para a BNCC <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

⁴⁸ Devido sua recente implantação, são variadas as opiniões sobre o texto final. Algumas(uns) autoras(res) apontam para a continuação da perspectiva neoliberal, embora redigida com aspectos de inovações teórico-pedagógicas. Todavia, esse documento passando a nortear a estrutura curricular nacional, deve ser profundamente problematizado. Para aprofundar a discussão sobre a BNCC e o ensino de História ver: CERRI (2019), CALIL (2015), e LIMA (2019).

estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados [...] (BRASIL/INEP, 2012, s.p.)⁴⁹.

A partir das metas estabelecidas, o projeto lançava perspectivas do futuro da educação no país e destacava a permanência do atual critério de entrada universal no Ensino Superior. Uma dessas metas apontava para o objetivo da universalização do ENEM, que buscaria

disponibilizar exame nacional do ensino médio como critério de acesso à educação superior, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam a comparabilidade dos resultados do exame (BRASIL/INEP, 2018, s.p.).

Para além das mudanças e suas nuances, o ENEM é uma realidade imperiosa ao ensino brasileiro, tanto às(aos) profissionais envolvidas(os), como às(aos) estudantes dos sistemas públicos e privados nacionais. Levando em consideração a sua dimensão e importância, é fundamental que se aprofundem as discussões e pesquisas sobre seus elementos constitutivos, suas propostas e objetivos, e seus impactos e resultados. Por se tratar de uma medida de Estado, implementada sob vigência de interesses específicos da época, independentemente de quais, seria uma irresponsabilidade naturalizar sua existência ou retirar sua parcialidade como projeto pedagógico, avaliativo e até mesmo ideológico.

O que corrobora a ideia da importância de se discutir a força e o tamanho do ENEM – para retirar uma possível roupagem de neutralidade, buscando garantir transparência e, portanto, possibilidade de discussão e adequação aos princípios democráticos pelos quais este foi concebido – foram algumas ações do atual governo. Em uma delas, no ano de 2019, nomeou uma comissão para realizar uma leitura transversal prévia da edição do exame que seria aplicado naquele ano, visando “identificar abordagens controversas com teor ofensivo a segmentos e

⁴⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para garantia do direito a Educação Básica de qualidade. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e valorização da diversidade de caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192>. Acesso em: 22 nov. 2018.

grupos sociais, símbolos, tradições e costumes nacionais”⁵⁰. Isso demonstrou que a prova, embora sob poder de uma autarquia pública, está ligada diretamente aos interesses e perspectivas do governo. Em dezembro de 2019, o Inep divulgou o balanço do trabalho da comissão que analisou os itens da prova do Enem daquele ano e, ao todo, a comissão desaconselhou o uso de 66 questões no Enem 2019: 28 em linguagens, códigos e suas tecnologias; 29 em ciências humanas e suas tecnologias; 4 em matemática e suas tecnologias e 5 em ciências da natureza e suas tecnologias. O objetivo, segundo o INEP, era de verificação da pertinência dos itens com a realidade social, de modo a assegurar um perfil consensual do exame.⁵¹

Segundo Marcus Vinícius Rodrigues, então presidente do INEP,

[o]s especialistas da comissão são nomes reconhecidos e que podem contribuir para a elaboração de uma prova com itens que contemplem, não apenas todos os aspectos técnicos formais, mas também ecoem as expectativas da sociedade em torno de uma educação para o desenvolvimento de *um novo projeto de País* (RODRIGUES, 2019, s.p.)⁵².

Independentemente dos posicionamentos políticos individuais, a discussão sobre a educação do país não deve centrar-se em pensamentos políticos específicos ou moralismos individuais. A demanda por conferir à educação um valor e uma discussão do tamanho da sua importância é urgente.

4.1 AS PROVAS DE HISTÓRIA DO ENEM

Para atender aos objetivos propostos de inovação e abrangência de área, como já referido anteriormente, o ENEM estruturou suas provas em áreas do conhecimento, alocando a História entre as Ciências Humanas e suas Tecnologias, junto com a Geografia, a Filosofia e a Sociologia. Intercalando as áreas, definiram-se

⁵⁰ Nota técnica do Diretor de Avaliação da Educação Básica, Paulo Cesar Teixeira. Ver mais em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2019/nota_tecnica-comissao-itens-enem.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

⁵¹ Ver mais em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-balanco-do-trabalho-da-comissao-que-analisou-itens-de-prova-do-enem/21206>. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁵² Nota do Presidente do INEP, Marcus Vinícius Rodrigues sobre a Nomeada comissão para análise de itens da prova do Enem 2019. Ver mais em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/74321-nomeada-comissao-para-analise-de-itens-da-prova-do-enem-2019>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

as competências pretendidas e desenvolvidas seguindo a sua Matriz de Referência. Os objetivos da área das humanas são:

- **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, 2012).

Como afirma Schimdt, essa Matriz

[...] 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 (SCHIMDT, 2018, p. 156).

Especificamente, a prova de Ciência Humanas e suas Tecnologias, que aborda conteúdos das disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia, foi elaborada como uma avaliação interdisciplinar. Composta de 45 questões, a prova se assenta no termo tecnologia, visando a quebrar o conceito de que só a área de exatas é que produz tecnologia.

Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2003) apresentam uma leitura crítica sobre a organização dos conteúdos e até mesmo sobre as escolhas temáticas das provas:

[...] o que identificamos no Enem não é a existência de uma disciplina história, mas sim a composição de um componente denominado estudo da realidade mundial, produto da desculpa de que não dando tempo de se trabalhar todos os conteúdos, devemos concentrar nossa abordagem no passado mais próximo e abandonar o passado mais remoto, sabendo que este não é cobrado de forma efetiva em tal exame de admissão (LIMA, 2015, p. 4 apud PINSKY, 2003).

A partir de um levantamento de bibliografia baseado principalmente no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, buscou-se por produções que analisassem a prova do ENEM de História e seu uso no ensino regular. Embora tenham sido encontradas algumas publicações que problematizavam o ENEM e seu impacto sobre o ensino regular no Brasil contemporâneo, analisando a prova do ENEM e refletindo sobre as consequências de sua criação e abrangência como método avaliativo para a educação formal e seletivo para o Ensino Superior, não foi encontrado nenhum trabalho que tematizasse o seu uso como instrumento de ensino. Nessa ordem, mostra-se fundamental a dissertação de Marcelo V. F. Ferro (2016), *Os impactos do Novo ENEM na Prática Docente do Professor de História do Ensino Médio*, de 2016. Essa obra objetivou produzir uma investigação sobre o ensino e a prática docente dos professores de História do Ensino Médio a partir de entrevistas com profissionais da rede pública de ensino e suas impressões acerca da influência do ENEM em seu trabalho docente.

Além disso, como apontaram Jean M. C. Santos e Francisco C. S. Souza (2018), é inquestionável o reconhecimento do impacto da prova do ENEM no ensino de História no Brasil, tanto nas temáticas curriculares, nas metodologias de ensino, como na organização e hierarquização dos conteúdos. Nessa perspectiva, o trabalho de Schmidt e Fronza (2018) trata dessa relação de forma introdutória, mas reflexiva, trazendo uma contribuição fundamental a este trabalho pela análise crítica de algumas questões do ENEM e suas problemáticas.

Depois de 20 anos de Exame Nacional do Ensino Médio, pôde-se desenvolver uma abrangente quantidade de materiais para reflexão e problematização do modelo de avaliação e seus impactos. Portanto, desenvolver um olhar apurado sobre esse exame, desde sua implantação até seu estágio atual, torna-se elemento indispensável de compreensão do processo de ensino de História.

A apresentação dos conteúdos programáticos de História nas questões do ENEM impacta diretamente as realidades do ensino formal e informal, público e privado no Brasil de hoje, sendo basilar para o direcionamento da organização do currículo para o Ensino Médio no país, tanto pelo impacto como avaliador ao final do ensino básico, quanto pelo fato de, a partir de 2010, com o Sistema de Seleção

Unificada (SISU), a nota no ENEM ter se tornado o principal índice para a seleção de ingresso ao Ensino Superior, inclusive com pressão do Estado.

Considerando suas variações e impactos, podemos afirmar que o ENEM se tornou um dos elementos centrais da educação do Brasil, tornando os estudos e discussões sobre ele fundamentais. Uma preocupação que deve também habitar o universo da crítica ou da defesa do ENEM é a com seu papel naquilo que é ensinado de História, ultrapassando interesses político-partidários de quem esteja na gestão do governo e do MEC, e com que corresponda àquilo que é discutido pelas(os) profissionais da área da História e da Educação, segundo as demandas da sociedade.

5. O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE QUESTÕES DO ENEM

Aprender é fazer com o outro, não fazer como, imitar o outro. Também é uma ideia retomada em *Diferença e Repetição*, onde Deleuze afirma que “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (GALLO, 2012, p. 5).

O desenvolvimento das problemáticas a seguir ocorreu a partir da ideia de que o ensino e os processos de aprendizagem, embora possam fazer parte de um mesmo contexto, espaço e tempo, não são necessariamente condicionantes e condicionados entre si. Todavia, o ensinar, como ofício da(o) professora(or), demanda meios qualificados para potencializar os estímulos que possam despertar o interesse das(os) estudantes. Como afirmou Deleuze, “a aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro)” (DELEUZE, 2006, p. 48). Portanto, cabe à(o) professora(or) apresentar instrumentos e espaços para a exposição das opiniões e ideias de cada estudante e do grupo.

Sílvio Gallo, refletindo a partir de Deleuze, afirma que

o pensamento não é “natural” no ser humano, mas que é forçado sempre por um problema. Pensamos quando nos encontramos com um problema, com algo que nos força a pensar. E aprendemos quando pensamos. O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático. (GALLO, 2012, p. 4).

Com o objetivo de instrumentalizar possibilidades de ensino de História para um apoio no desenvolvimento de reflexões interculturalistas com as(os) estudantes do ensino regular e outros meios interessados, visando à promoção da autonomia e da responsabilidade através dos processos de aprendizagem e avaliação, este capítulo apresenta a sequência de três eixos temáticos, que contêm uma seleta de questões do ENEM e suas respectivas problematizações. Os eixos temáticos que serão desenvolvidos são:

- O ENEM e a Educação Patrimonial: valorização, preservação e identidade;
- O ENEM e temática indígena;

- O ENEM, conflitos e a temática afro-brasileira: luta, diversidade e memória na nossa história nacional.

Esses eixos foram escolhidos não só devido à sua importância junto ao ensino de História, mas, principalmente, por aqui serem reconhecidos como vias para discussões associando a História e a interculturalidade. Embora algumas temáticas pudessem servir para inúmeras outras discussões pertinentes, como Ditadura Civil-Militar, religiosidades, aspectos econômicos, entre outras, o recorte deste trabalho determinou a escolha por alguns exemplos que buscassem dar conta da estratégia de leitura, uso e problematização de questões do ENEM durante as aulas e junto aos procedimentos avaliativos escolares, visando estimular a participação das(os) estudantes nesse processo.

A partir da análise e do entendimento das últimas provas do ENEM (2009-2019) de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com foco nas questões de História, suas concepções teóricas, áreas de competências e habilidades pretendidas e importâncias pedagógicas, foi realizada a seleção de quatro questões, que foram consideradas como exemplares propícios para o desenvolvimento desse material.

A seleção foi feita a partir da delimitação das temáticas pretendidas, e buscaram-se as questões que apresentassem um maior potencial para dialogar com a proposta e as perspectivas da interculturalidade. Embora essa proposta metodológica tenha sido desenvolvida para enquadrar-se em qualquer questão do ENEM, o principal critério para a seleção das questões esteve na possibilidade de uso no desenvolvimento de algumas temáticas fundamentais do currículo de História e da possibilidade de reflexões interculturalistas, ou seja, questões que desenvolviam somente conteúdos conceituais ou que demandavam memorizações específicas foram deixadas fora desse material. Sendo assim, as questões selecionadas foram as que tratavam, especialmente, da percepção de história que ajudam em problematizações sobre responsabilidade social, com discussões acerca de cidadania, direitos, movimentos sociais e minorias.

Para cada questão apresentada, foram definidos quatro pontos de problematização. A partir destes, a ideia é desenvolver meios para estimular a participação e a reflexão das(os) estudantes. Os pontos e suas especificidades reflexivas são:

- **Ponto 1: quando e onde?** Localização temporal e espacial requerida na questão;
- **Ponto 2: o porquê da resposta?** Se o gabarito responde a exigência da questão;
- **Ponto 3: para quê?** Importância do conteúdo trabalhado;
- **Ponto 4: mas e aí?** Possibilidades de reflexão com a questão.

Antes de aprofundarmos as nuances dos pontos acima, é pertinente esclarecer a relação dessa proposta com a temática da avaliação em História. Como apresentado no capítulo 3, muitas são as variações e as discussões sobre a avaliação. Todavia, a proposta deste trabalho é, além de apresentar possíveis usos pedagógicos dentro das temáticas das questões, propor uma avaliação junto ao processo de ensino que seja desenvolvida com a participação das(os) estudantes. Para isto, buscou-se o desenvolvimento da concepção de uma avaliação reflexiva, construída processualmente durante o cotidiano pedagógico e com a participação direta e atuante das(os) estudantes. Nesse sentido, Leide D. A. Turini traz que

as atividades avaliativas realizadas pelos alunos muitas vezes contêm apenas um certo ou errado e a nota atribuída pelo professor. Tal postura é questionável no ensino de História, uma vez que os próprios professores manifestam a intenção de levar o aluno à análise crítica. Como isto pode ser possível se não se estabelece com o aluno uma comunicação no sentido de apontar os problemas verificados na organização e expressão do seu pensamento? (TURINI, 1997, p. 78).

Para esse fim, é necessária a concepção não de uma avaliação para uma nota, ou qualquer outro quantificador de aprendizagem, mas uma avaliação para o ensino. Uma avaliação não avaliativa, voltada para que a(o) estudante seja a(o) responsável pelo desenvolvimento das problemáticas, e, com isso, possa se sentir sujeito e, talvez, interessada(o) pela aprendizagem das temáticas.

Todavia, como apresentado anteriormente, naturalizou-se a utilização de questões objetivas, tanto de vestibulares como do ENEM, nas avaliações de várias disciplinas escolares, sem uma problematização continuada. O uso desse tipo de avaliação e de questões – objetivas de múltipla escolha – é normalmente vinculado à praticidade da sua correção, por apresentar um único e objetivo gabarito. Isto tem que ser levado em consideração, principalmente pela realidade de muitas(os)

professoras(es) que atuam em um grande número de turmas, com um grande número de estudantes e, às vezes, em várias instituições, em que é obrigatória a realização de avaliações regulares com atribuições de notas específicas⁵³.

Caso a instituição não exija avaliações quantitativas regulares, a pressão para o uso de questões objetivas apresenta-se, também, a partir das(os) próprias(os) estudantes, que terão que, inevitavelmente, até que haja alguma mudança legal, fazer o ENEM no final do Ensino Médio, a partir do qual poderão disputar uma vaga nas universidades públicas e em algumas privadas. Além disso, existe uma pressão das famílias e da sociedade, para que, sob uma visão utilitarista da escola, a formação regular prepare as(os) estudantes para a realidade imediatamente pós-escola, seja para o mercado de trabalho, sob uma visão tecnicista, seja para as provas de seleção ao Ensino Superior.

Dentro da lógica de mercado, outra realidade que exerce uma força sobre essa questão é a existência de editoras, que passaram a associar a qualidade de seus livros didáticos ao uso e ao desenvolvimento pedagógico associado ao ENEM e às suas questões⁵⁴. Esse e os outros exemplos citados acima fazem com que, de forma geral, a realidade escolar, principalmente a do Ensino Médio, esteja atrelada ao ENEM e às suas questões, mesmo sem, às vezes, passar por uma crítica das consequências dessa ligação unilateral.

A partir disto, é imprescindível a problematização da forma como as questões estão sendo usadas no cotidiano escolar. O uso de uma questão objetiva de múltipla escolha, somente como um critério de busca do acerto ou do erro, é um desserviço para um ensino que busque a autonomia e a reflexão da(o) estudante.

Uma preocupação no uso de questões objetivas tem que ser a possível falta de dialogicidade entre o processo de produção da questão, em que a(o) autora(or), possivelmente externa(o) ao cotidiano escolar, não conhece as características das(os) estudantes e das turmas e seus usos, dentro das múltiplas realidades das salas de aula. Por isso, a necessidade de mediação pela(o) professora(or) e de participação direta da turma na problematização destas. Outra preocupação é a da

⁵³ É importante esclarecer que os modelos de avaliação variam consideravelmente de instituição a instituição, ou mesmo de região a região, devido à liberdade de desenvolvimento junto aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e mesmo das legislações específicas de cada estado e município.

⁵⁴ Segundo Mário de Melo, membro da comissão técnica do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), há influência, sim, das avaliações na elaboração das coleções. "As obras agregaram não apenas questões dessas provas em suas atividades, mas também a forma como se tem pensado e organizado as coleções". Ver mais em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4864/entenda-o-pnld-e-saiba-quais-sao-os-livros-didaticos-mais-distribuidos-em-2017>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

quase nula produção de reflexão pedagógica quando do acerto ou do erro da questão. Quando a(o) professora(or) não desenvolve uma releitura das questões junto à turma, tanto das alternativas corretas quanto das incorretas, a aprendizagem se limita a um contexto com potencial distorção do juízo pedagógico. A possível ansiedade gerada pela expectativa de êxito na avaliação, as possíveis questões psicológicas e sociais de cada estudante, além do potencial uso de métodos de sabotagem, como a cola, podem reduzir esse momento a um desperdício de tempo, atenção e recursos.

Pensando nisso, a proposta é ampliar, devido à sua atual inevitabilidade, o potencial pedagógico desses instrumentais. A partir da problematização das questões do ENEM, nos seguintes pontos, a ideia é estimular a reflexão e o pensamento crítico das(os) estudantes, mediada pela(o) professora(or), junto à turma.

5.1 PONTO 1: QUANDO E ONDE? (da localização temporal e espacial requerida na questão)

É importante devido ao reconhecimento de que cada momento histórico é fruto de seu determinado contexto. O que se espera, a partir disso, é que ela(e) possa desenvolver, junto com a mediação da(o) professora(or), a habilidade de contextualizar os conteúdos de História, valorizando sua historicidade e suas particularidades. Esse ponto é fundamental, pois são formas de promoção da autoidentificação como sujeito histórico o entendimento e o reconhecimento do passado contextualizado e historicizado.

Para Marc Bloch (2001, p. 55), a História é, em síntese, a “Ciência dos homens no tempo”. Uma das contribuições desse renomado historiador francês, um dos fundadores da Escola dos Annales, foi a problematização da concepção de tempo histórico. A afirmação anterior, embora quase naturalizada atualmente, apresentou uma mudança paradigmática na noção de História que existia até o início do século XX. Segundo essa visão “tradicional”, herdada do pensamento iluminista e sob forte influência das correntes positivistas, a História enquadrava-se nas ciências cartesianas, e seu campo de estudo era exclusivamente voltado ao passado, tido como acessível a partir das determinações dos principais agentes políticos e da

catalogação dos principais eventos. Nessa nova forma de ver a História, o tempo passou não só a ser uma característica estática, mas sim uma estrutura dialógica. Como afirmou José D'Assunção Barros, a História nesse sentido é o estudo

das ações e transformações humanas (ou permanências) que se desenvolvem ou se estabelecem em um determinado período de tempo, mais longo ou mais curto. Tem-se aqui o estudo de certos processos que se referem à vida humana numa *diacronia* — isto é, no decurso de uma passagem pelo tempo — ou que se relacionam de outras maneiras, mas sempre muito intensamente, com uma idéia de 'temporalidade' que se torna central neste tipo de estudo (BARROS, 2006, s.p.).

Seguindo essa perspectiva, é fundamental uma preocupação com o contexto histórico: situar o passado no seu tempo, evitando anacronismos, isto é, o dimensionamento dos processos no passado em sua pluralidade e totalidade, envolvendo questões individuais e coletivas, humanas, biológicas e geográficas. Como apontou Bloch, faz-se necessário constatar, por exemplo, que “César levou oito anos para conquistar a Gália e que foram necessários quinze anos a Lutero para que, do ortodoxo noviço de Erfurt, saísse o reformador de Wittenberg” (BLOCH, 2001, p. 55)

São múltiplas as discussões sobre o ofício do(a) historiador(a) e o relacionamento da História com o tempo e o espaço⁵⁵. Na perspectiva de Fernand Braudel, também historiador renomado da chamada segunda geração da Escola dos Annales, “o espaço é um agente que deve ser levado em conta da mesma forma que um palco dos acontecimentos, mas também como um ator, sendo, elementos constitutivos do espaço, tanto a natureza como a sociedade” (BRAUDEL, 1996, p. 37). Situar os indivíduos nos múltiplos espaços – geográfico, político, social, econômico e cultural – é um dos caminhos para promover a percepção da identidade e, a partir disso, possibilitar a problematização e transformação da sociedade.

Braudel não separa sociedade e espaço. Para ele, a História não acontece primeiro para deparar-se com o espaço no momento seguinte. Conforme o autor, a história das sociedades é simultaneamente temporal e espacial, e o espaço, embora alterado, apresenta-se como uma estrutura da História. É dos laços entre as sociedades e seus espaços que Braudel apreende os diferentes ritmos e tempos da

⁵⁵ Para aprofundamento, ver mais em: BRAUDEL, (1996), BARROS (2012).

história – eventos, conjunturas e estruturas. (BRAUDEL, 1996)⁵⁶. Tudo isso impõe a necessidade de apreensão do processo histórico enquanto combinação de mudança e permanência, velocidade e lentidão, evento e estrutura. Assim, o devir da História não seria teleológico e unitemporal, mas sim ritmado segundo as barreiras naturais, as variações climáticas, as dinâmicas demográficas e outras variáveis possíveis.

Tendo essas noções teóricas e entendendo que o conhecimento histórico necessita, mais do que aceitar a multiplicidade de contextos, reconhecer suas vicissitudes, o desenvolvimento de um ensino preocupado com a temática da interculturalidade e da autonomia de pensamento demanda a busca por uma identificação por parte das(os) estudantes com o conhecimento que estão problematizando. Nesse sentido, a partir da enunciação caracterizada dessa problemática e expondo suas especificidades, as orientações de tempo e espaço podem ser o ponto inicial para as proposições deste trabalho.

5.2 PONTO 2: O PORQUÊ DA RESPOSTA? (o porquê de o gabarito ter respondido à exigência da questão)

Embora possa não parecer diretamente ligado ao ensino e à aprendizagem em História, este ponto busca instrumentalizar a(o) estudante com estratégias de leitura e compreensão de questões objetivas, atendendo a um dos objetivos deste trabalho: aproximar a demanda da preparação para o ENEM a uma formação histórica mais reflexiva.

A capacidade da(o) estudante retirar as informações apresentadas e assinalar a alternativa correta depende da competência de leitura atenta e de qualidade, que deve ser desenvolvida por todas as áreas do conhecimento. Isso porque leitura, tanto de texto, símbolos, imagens quanto de realidades e contextos, é uma habilidade imprescindível à aprendizagem em História.

Paulo Freire, na sua obra *A importância do Ato de ler*, afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1992, p.11-12).

⁵⁶ Para aprofundamento ver mais em: RIBEIRO (2015).

A partir da perspectiva de Paulo Freire, pode-se relacionar uma capacidade de leitura diretamente vinculada à identificação dos indivíduos como sujeitos históricos. Por isso, a importância de associar a potencialização do conhecimento pela leitura qualificada e a reflexão crítica através do conhecimento histórico.

O conceito de leitura e suas múltiplas interpretações vem sendo discutido com bastante empenho dentro das áreas pedagógicas. Para Isabel Solé, a leitura consiste em

um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Dando voz aos profissionais da área da alfabetização e do letramento, Alcará e Santos afirmam que

a leitura é um processo complexo, que envolve percepção, memória, inferência, dedução e processamento estratégico, sendo por isso considerada uma atividade cognitiva por excelência [...] em que há a interação de diferentes mecanismos de comportamentos, a saber: identificação de letras; reconhecimento de palavras e seus significados; e interação sintática e semântica (ALCARÁ; SANTOS, 2015, p. 64).

Refletindo sobre o ensino de História, para Seffner (2000), os atos da leitura passam a estar articulados a um exercício reflexivo que situe as narrativas – sejam elas orais, sejam escritas, oficiais ou não-oficiais – enquanto fontes, o que significa perceber a dimensão de autoria e de sua inscrição temporal, elementos que demarcam a provisoriedade e a parcialidade dos discursos. Nesse sentido, é imprescindível buscar práticas de leitura que se voltem para a análise dos pressupostos de quem é o(a) autor(a), a reflexão sobre suas raízes e sobre seu local de enunciação e sua visão de mundo.

Sobre essa perspectiva, a historiadora Maria de Lourdes Janotti esclarece:

Mas, afinal, qual o traço comum que permite chamar de fontes para o conhecimento histórico coisas tão díspares como uma estátua grega do século V a.C., uma máscara maia, uma carta do Marquês de Pombal, um

concerto de Mozart, uma película cinematográfica, um artigo de jornal sobre os perigos do desmatamento, uma entrevista gravada de um trabalhador em greve, uma fotografia e uma telenovela? A resposta está no interesse do historiador em inquirir o que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem e na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises. Por essa razão, denominamos de história uma série de acontecimentos e historiografia a narração desses acontecimentos (JANOTTI, 2006, p. 10).

No que refere-se à responsabilidade das(os) professoras(es) de História quanto ao estímulo à leitura, Vitória Silva (2004) afirma que cada área do conhecimento apresenta suas especificidades de habilidades na leitura. Sendo assim,

um bom leitor de romances não é necessariamente um leitor eficiente de textos científicos, ou, mesmo quando se tem um grande domínio na leitura de textos de química ou física, a leitura de textos filosóficos ou de História pode constituir tarefa bastante difícil (SILVA, 2004, p. 73).

Sem dúvida, qualquer hábito de leitura confere ganhos ao seu praticante. Nesse sentido, Nilton Mullet Pereira (2011) afirma que as múltiplas formas de leituras enriquecem o dimensionamento da compreensão em História. Para ele,

o aluno e aquilo que ele lê revelam um lugar por onde podem passar singularidades a causar, constituir, formar e forjar relações e experiências. É nesse sentido, o da experiência, que toda a leitura é uma diferença, que toda a leitura é a potência de um encontro e que toda a leitura permite a diferenciação, a transfiguração de si (PEREIRA, 2011, p. 24.).

Uma concepção teórica importante de ser apresentada é a de que o ato de ler não se limita ao processo unicamente de decifração de códigos escritos, mas é uma habilidade de entendimento do sentido de diversos gêneros textuais⁵⁷, sendo eles signos e símbolos, escritos ou imagéticos, concretos ou subjetivos. Levando em consideração os possíveis recursos pedagógicos usados em uma aula de História, como músicas, mapas, gráficos, pinturas, filmes, fotografias, ferramentas, edificações, provérbios, processos criminais, entre outros, é atribuição da(o)

⁵⁷ **Gêneros Textuais** são textos de qualquer natureza, construídos a partir de características sociocomunicativas definidas pelo conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição, tais como anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, comédias, contos de fadas, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias. Gêneros Textuais não são entidades naturais e sim artefatos culturais criados historicamente pelo ser humano (MARCUSCHI, 2002).

professora(or) de História desenvolver mecanismos de potencialização da qualidade dessas leituras.

Para Marco Antônio Silva (2011), o letramento em História se desenvolve quando os sujeitos do/no processo, além de estabelecer conexões entre as novas informações apresentadas pelas mais variadas fontes, conseguem construir novos significados, dimensionando o conhecimento adquirido a partir de uma relação dialógica. Nesse sentido, o objetivo do letramento em História consiste no desenvolvimento de estudantes com habilidades de “ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações sociais onde as narrativas históricas cotidianamente estão presentes” (SILVA, 2011, p. 124).

A capacidade de leitura está diretamente atrelada à habilidade de perceber o meio e as informações, e é fundamental, para esse trabalho, reconhecer o “outro”. É assim que a leitura qualificada e crítica das informações e da realidade, dando-se num processo de alfabetização, ou não, e associada, sobretudo, a certas práticas reflexivas, pode ainda constituir-se um potente instrumento de ensino e aprendizagem de História e, por consequência, via para uma relação com a interculturalidade

O objetivo deste trabalho não é desenvolver mecanismos complexos de leitura e interpretação, mas sim oferecer a possibilidade, através da problematização das questões apresentadas, de contribuir com uma leitura de melhor qualidade, bem como propor um espaço de ação das(os) estudantes frente ao processo de ensino e aprendizagem. Para isso, serão apresentadas considerações sobre nuances dos textos, das referências, dos enunciados e das alternativas das questões, visando ao desenvolvimento de um olhar atento para aquilo que está sendo explicitamente anunciado, assim como possíveis interpretações dos silêncios contidos nas questões.

5.3 PONTO 3: PARA QUÊ? (importância do conteúdo trabalhado)

Este ponto visa ao reconhecimento do grau de importância para a(o) professora(or), para as(os) estudantes e para a sociedade da temática abordada, tanto para a aprendizagem em História como para a realidade das(os) estudantes. Embora subjetivo, esse critério é colocado como central na proposta desse material.

Acreditando que a aprendizagem é um processo complexo e que demanda a atuação direta e consciente das(os) estudantes, este é um dos questionamentos que necessitará sua participação. Através da intervenção mediação da(o) professora(or), poderão ser levantadas quais as possíveis relevâncias de estudar na História determinados conteúdos.

A partir disso, apresenta-se a possibilidade de um diálogo transparente do objetivo pedagógico da(o) professora(or) com a problematização da questão tratada. É uma oportunidade para a atuação da(o) docente quanto às suas relações éticas e seu fazer profissional. Para Paulo Freire (2016), faz parte de um compromisso com a responsabilidade democrática desvelar, horizontalmente, a práxis pedagógica, pois somente assim as(os) estudantes se sentem encorajados a isso. Em razão disso, existe um sentido

na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros (FREIRE, 1996, p. 10).

Por exemplo, ao se destacar temáticas envolvendo participação popular, de minorias ou grupos tradicionalmente excluídos, além de dar visibilidade a eles, pode-se estimular reflexões sobre as permanências contemporâneas de aspectos discutíveis por seus pesos de injustiça do passado. O assunto pode servir de elo de aproximação entre a proposta e a adesão das(os) estudantes. Caso a temática seja identificada por elas(es) como não importante para suas realidades e vivências, a reflexão pode girar em torno do porquê isso não ocorre ou do quê, então, elas(es) julgam importante. Esse poderia ser um elemento potente para o desenvolvimento de futuras problematizações.

Esse ponto dialoga diretamente com um dos conceitos recorrentes na BNCC – tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio –, o do protagonismo.

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Para que a aprendizagem se efetive, é necessário, segundo a BNCC⁵⁸, conceber metodologias coerentes que superem a transmissão mecânica de conhecimentos e a formação tecnicista em direção à práxis pedagógica, com vistas à formação de um sujeito ético, reflexivo e humanizado. Essa formação não é possível sem que os estudantes produzam sentidos e significados acerca de suas aprendizagens de maneira contextualizada e protagonista, levando em conta o conhecimento prévio que trazem da esfera escolar e para além dela, aspectos que se observam na leitura dos relatos e das práticas das(os) professoras(es).

O conceito de protagonismo, muito utilizado atualmente em vários campos de discussão, propõe, na área da educação, além da concepção de colocar a(o) estudante no centro do processo pedagógico, de que ela(e) se perceba como sujeito desse processo. Nesse sentido, passa a ser dever da(o) professora(or) não só respeitar os saberes com que as(os) estudantes chegam à escola, mas discutir com elas(es) a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos, ou seja, problematizar a realidade a partir do conteúdo discutido para que o assunto tenha sentido.

Essa abordagem dialoga com a concepção de aprendizagem significativa⁵⁹, que, para Celso C. Salvador,

equivale, antes de tudo, pôr em relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo ensino/aprendizagem. O aluno aprende um conteúdo qualquer – um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problema, uma norma de comportamento, um valor a respeitar, etc. – quando é capaz de atribuir-lhe um significado. De fato, no sentido estrito, o aluno pode também aprender estes conteúdos sem lhes atribuir qualquer significado; é o que acontece quando aprende de uma forma puramente memorística e é capaz de repeti-los ou de utilizá-los mecanicamente sem entender em absoluto o que está dizendo ou o que está fazendo (SALVADOR, 1994, p. 148).

Sendo assim, considerando as particularidades individuais e estimulando um espaço de escuta ativa⁶⁰, onde cada estudante possa compartilhar seus

⁵⁸ Essa reflexão está presente na página que explica o conceito de aprendizagem significativa para a BNCC. Ver mais em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito>> Acesso em: 15 nov. 2019.

⁵⁹ Desenvolvido pelo psicólogo norte-americano David Paul Ausubel, a partir de sua publicação “The Psychology of Meaningful Verbal Learning”, em 1963, o conceito da aprendizagem significativa, relaciona-se com conhecimento prévio da(o) estudante, chamado pelo autor de *subsunções*. Isto é, os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui. Ver mais em: MOREIRA (2019).

pensamentos e reflexões sobre a temática, a ideia é ampliar o potencial da questão como instrumento e torná-la caminho para a atuação direta de todas(os) as(os) envolvidas(os) no processo pedagógico.

5.4 PONTO 4: MAS E AÍ? (possibilidades de reflexão com a questão)

Este ponto atuaria como um fechamento para a atividade, mesmo abrindo possibilidades de contínuas reflexões, podendo ser entendido como o mais indeterminado dos pontos. As possibilidades de desenvolvimento dependem diretamente dos anteriores e dos rumos que as(os) envolvidas(os) deram para a atividade. Em termos gerais, seria a busca do diálogo e da autonomia da(o) estudante com um devir. Uma relação entre as sensações e reflexões no processo e nas continuidades da temática proposta.

Para Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Sendo assim, para o autor,

um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida (FREIRE, 1996, p. 105).

Esse ponto ainda traz a possibilidade de desenvolver as relações entre a aprendizagem em História e as características e os desafios da cidadania e da democracia. Para Selva Guimarães (2012), dentre as competências gerais da(o) profissional de História, está a de apresentar

propostas de metodologias de ensino de História que valorizam a problematização, a análise e a crítica da realidade concebem alunos e professores como sujeitos produtores de história e conhecimento. Logo, são

⁶⁰ O termo *escuta ativa*, segundo Maria S. de Souza e Valeria Giannella, é uma modalidade de observação atenta de cada elemento incluído na relação (si mesmo, o outro, o contexto, o particular e a forma), incluindo explicitamente a reflexividade como parte do processo. O propósito não é apenas ouvir para registrar uma opinião, é compreender o que está por trás, para além da aparência, uma porta para o diálogo e revisão das próprias certezas, uma chance de enxergar outras possibilidades e modos de ser das coisas (SOUZA; GIANNELLA, 2016).

peças, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam nos diferentes espaços de vivência: em casa, trabalho, na escola etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Também, ao contrário de restringir a condição de cidadão à de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência (GUIMARÃES, 2012, p. 151).

Embora possa acontecer de nem todas as questões atenderem integralmente aos quatro pontos, a proposta é mediar a ação metodológica, para que, dentro das possibilidades, consiga-se uma reflexão junto à turma. Isso dependerá de cada contexto de sala de aula e instituição, considerando a diversidade dos calendários letivos e das avaliações, maior ou menor autonomia da(o) professora(or) e engajamento das(os) estudantes, dentre outras variantes.

6. QUESTÕES SUGERIDAS E SEUS DESENVOLVIMENTOS

As questões do ENEM a seguir, que estão organizadas seguindo os eixos temáticos citados anteriormente, foram apresentadas na íntegra, constando no seu cabeçalho as informações referentes a: ano; dia; aplicação; prova; página; e número de referência da questão (exemplo: **ENEM 2012** - CH – 1º dia | caderno 1 | 1ª aplicação | prova azul | página 03 | Questão 05). Além disso, para melhor entendimento, optou-se por destacar o gabarito da questão, colocando-o em negrito.

6.1 O ENEM E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: VALORIZAÇÃO, PRESERVAÇÃO E IDENTIDADE

ENEM 2012 - CH – 1º dia | caderno 1 | 1ª aplicação | prova azul | página 05 | Questão 13

(ENEM | 2012) O que o projeto governamental tem em vista é poupar à Nação o prejuízo irreparável do perecimento e da evasão do que há de mais precioso no seu patrimônio. Grande parte das obras de arte até mais valiosas e dos bens de maior interesse histórico, de que a coletividade brasileira era depositária, têm desaparecido ou se arruinado irremediavelmente. As obras de arte típicas e as relíquias da história de cada país não constituem o seu patrimônio privado, e sim um patrimônio comum de todos os povos.

ANDRADE, R. M. F. Defesa do patrimônio artístico e histórico. O Jornal, 30 out. 1936. In: ALVES FILHO, I. Brasil, 500 anos em documentos. Rio de Janeiro: Mauad, 1999 (adaptado).

A criação no Brasil do Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, foi orientada por ideias como as descritas no texto, que visavam:

- a) submeter a memória e o patrimônio nacional ao controle dos órgãos públicos, de acordo com a tendência autoritária do Estado Novo.
- b) transferir para a iniciativa privada a responsabilidade de preservação do patrimônio nacional, por meio de leis de incentivo fiscal.
- c) definir os fatos e personagens históricos a serem cultuados pela sociedade brasileira, de acordo com o interesse público.
- d) resguardar da destruição as obras representativas da cultura nacional, por meio de políticas públicas preservacionistas.**

e) determinar as responsabilidades pela destruição do patrimônio nacional, de acordo com a legislação brasileira.

A temática do patrimônio é muito cara às(aos) historiadoras(es), principalmente por ser um terreno fértil para o desenvolvimento de pesquisa, ensino, memória e identidade⁶¹. Para Fábio Vergara Cerqueira (2005), um dos caminhos para o conhecimento em História é a identificação, pelos indivíduos, de algo relacionado à sua identidade, a partir de bens tanto materiais como imateriais. Nesse sentido, faz-se necessário aproximar bens materiais e imateriais aos indivíduos e à comunidade. Um caminho para isso é o desenvolvimento de uma educação patrimonial que vise:

- Sensibilizar a comunidade para a importância de sua memória e;
- Possibilitar uma reflexão sobre as memórias dos diferentes grupos sociais, levando-o a perceber que o patrimônio não é o belo ou o excepcional, mas as formas de expressão/manifestação/fazer que simbolizam a memória coletiva (CERQUEIRA, 2005, p. 100).

O sentimento de pertencimento a um determinado local ou grupo perpassa por várias questões, tanto objetivas quanto subjetivas. Partindo dessa perspectiva, segundo André Luís R. Soares (2008), a Educação Patrimonial se apresenta como uma metodologia fundamental quando busca a valorização dos bens culturais a partir das manifestações materiais (objetos). Segundo o autor, ela se apresenta como suporte de conhecimento a promover no indivíduo a noção de cidadania, desenvolvendo, assim, de modo coletivo, o sentido de pertencimento e apoderamento, elementos basilares para sensibilização da sociedade e geradores do orgulho e da auto-estima, que fazem elevar o senso de preservação do patrimônio cultural. Ainda afirmam que

a identidade pode ser compreendida como o conjunto de costumes e crenças herdadas de seus antepassados, cuja conservação forma a memória de cada povo, que é manifestada por meio de seus patrimônios (SOARES, p. 2).

A questão acima citada se enquadra dentro dessa temática, pois apresenta para a interpretação da(o) estudante um texto referente ao Serviço de Patrimônio

⁶¹ A problemática em torno da identidade ou das identidades, sua formação e manutenção e todas suas especificidades foge do âmbito deste texto, embora seja amplamente discutida por várias(os) pesquisadoras(es) como PINTO e FERREIRA (2014), GIANNELLA e SOUZA (2016), ARMOND (2016) e FIORIN (2009).

Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). O órgão foi criado em 1937 como uma autarquia do governo Federal e entendia o patrimônio como um

conjunto de bens móveis e imóveis [...] cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (BRASIL, 1937).

O trecho do livro de Rodrigo Melo Franco de Andrade, “Defesa do patrimônio artístico e histórico”, referido na questão, revela parte das discussões e preocupações da época (década de 30 do século XX), tanto dos modernistas como do governo Vargas, com o desenvolvimento de uma identidade nacional. Isto, como fonte histórica, possibilitaria, através da leitura e da interpretação, tratar alguns aspectos da temática do patrimônio, como seu conteúdo político e social, e, a partir disso, impulsionar o entendimento de como se constroem os conceitos e as características, tanto as da época quanto as atuais.

Embora todos os conceitos tenham sua temporalidade, a questão, por apresentar, além de uma reflexão conceitual, um contexto específico, traz a possibilidade de desenvolvimento de reflexões associativas, ou não, de outros espaços em outros tempos, oportunizando a problematização de outras temáticas históricas.

A proposição da reflexão sobre o “quando” e o “onde” pode ser alcançada pela problematização das formas como pensamos a própria memória individual e coletiva ao longo do tempo, nas diferentes culturas humanas e seus lugares.

É curioso imaginarmos que muitas das coisas que são importantes para nós hoje em dia, como tecnologia, ou bens da indústria cultural – como séries, filmes, jogos e músicas –, eram, e muitas vezes são, desconhecidos ou inexistentes a muitas pessoas. Pensemos na infância dos nossos avós: o que para eles era fundamental e insubstituível no cotidiano de diversão, criação, trabalho e vida, muitas vezes, para nós, é obsoleto, tedioso e até “pré-histórico”. Essa diferença de percepção sobre os bens do passado e do presente, com suas variações, potencializa a discussão sobre o que teve, têm e possivelmente terá valor às pessoas.

Se dimensionarmos as variações culturais a partir das suas particularidades geográficas, a extensão é reveladora da riqueza da diversidade da produção

humana. Um exemplo que se pode usar da tentativa de preservação da memória e da valorização patrimonialista de bens físicos e imateriais simbólicos são os processos de crença na vida após a morte dos egípcios antigos, com todas as especificidades ritualísticas de manutenção dos corpos, métodos de taxidermia e mumificação. O caso pode ser associado a outros povos que também buscavam a conservação dos corpos, como a cultura Chinchorro, que habitou a região costeira do Pacífico, no norte do Chile e sul do Peru, há mais de 4 mil anos; ou por algumas culturas amazônicas, como os Jívaros (Shuar) e os Munduruku, que nos legaram artefatos como algumas cabeças-troféu. Todas exemplificam a preocupação com a permanência, o simbolismo e a memória. Tais vestígios são identificadores de características do passado que ainda podem permanecer como elementos unificadores e identitários regionais e coletivos.

Esses exemplos podem ser usados para promover uma reflexão junto à turma sobre as maneiras como pensamos o passar do tempo, a memória, aspectos culturais como cosmogonias, relação com a finitude humana e existência. Afinal, o jeito como compreendemos o patrimônio está diretamente ligado com esses aspectos, dependendo do lugar e da época, e a percepção de que se trata de algo não naturalizado, mas sim mutável, dinâmico e conflituoso pode potencializar o reconhecimento de identidade e identificação com o meio.

Problemática possível de ser desenvolvida:

→ **Ponto 1: quando e onde?** (localização temporal e espacial requerida na questão)

Devido às significativas diferenças entre os períodos em que Getúlio Vargas esteve no maior cargo do poder executivo brasileiro (Governo Provisório 1934-1937, Governo Constitucional 1934-1937, Estado Novo 1937-1945 e Governo Democrático 1951-1954), a localização, especificamente, da historicidade do momento se faz imprescindível. Sendo assim, a questão possibilita o enquadramento temporal da transição entre o período constitucional e a instalação da ditadura varguista, principalmente pelo fato de a criação do SPHAN ter ocorrido em janeiro de 1937, e a deflagração do golpe do Estado Novo só acontecer em novembro desse mesmo ano.

A compreensão desse contexto é fundamental para o conhecimento sobre a nossa história republicana, tanto pelos conflitos políticos ideológicos liderados pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) – que, nesse período, estava na ilegalidade após a implementação da Lei de Segurança Nacional⁶², como resposta a Intentona Comunista de 1935 – quanto pela Ação Integralista Brasileira (AIB), as quais representavam características dos pensamentos fascistas europeus do período e expressavam um discurso de nacionalismo exacerbado.

Outra relação pertinente de ser desenvolvida foi a da presença e a importância de determinados intelectuais⁶³ durante o contexto, quando destacavam-se figuras mais liberais do regime, como Gustavo Capanema e Oswaldo Aranha, ou grupos mais autoritários e germanófilos, como Góis Monteiro e Lourival Fontes, e mesmo de reconhecidos intelectuais modernistas, como Carlos Drummond de Andrade, Mario de Andrade e Manuel Bandeira. A noção de que muito do que se concebe como História nacional tenha sido criada a partir de interesses ideológicos e políticos ajuda a dimensionar a narrativa histórica e sua construção às suas devidas disputas.

Com referência à relação do Estado brasileiro daquela época e a atuação desses intelectuais, é notório, segundo Daniel Pécaut,

o reconhecimento dado pelo regime de 30 ao papel dos intelectuais na “redescoberta do Brasil” e na construção científica da identidade brasileira. Esse regime não estava menos propenso ao “realismo” do que os pensadores sociais, isto é, necessitava destes para fazer a teoria dessa realidade e tomar parte no desenvolvimento da propaganda nacionalista. [...] esses elementos são essenciais para se interpretar a posição social atribuída aos intelectuais e as interferências entre o campo intelectual e o campo político. Muitos intelectuais colocavam-se, perante a sociedade, em posição homóloga à do Estado; constataremos que a reciprocidade era verdade. O Estado, apresentando-se como responsável pela identidade cultural brasileira, desejava realizar a unidade orgânica da nação e recorre aos intelectuais para alcançá-la (PÉCAUT, 1990, p. 59).

Nesse sentido, a noção de tempo mostra-se fundamental para a compreensão do contexto, para o entendimento da questão e para o desenvolvimento desse conteúdo.

⁶² Lei nº 38, de 4 de abril de 1935. Ver mais em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0038.htm>. Acesso em: 17 nov. 2019.

⁶³ Ver mais em: VELLOSO (1987).

Quanto ao local, a administração brasileira concentrada, até os anos 30, quase que hegemonicamente nos mandos e interesses das elites regionais brasileiras – período Oligárquico – sofre uma gradual mudança e uma centralização durante os governos Vargas, principalmente durante o Estado Novo. Por consequência disso, muitos dos interesses regionais, antes mais expressivos dentro das narrativas, foram racionalmente marginalizados. Em seu pronunciamento à nação, em 10 de novembro de 1937, ao explicar as razões do golpe de Estado e da nova Constituição, destacando entre elas as disputas eleitorais e partidárias, as falhas da Constituição de 1934 e a inoperância do Congresso, Vargas afirma:

A consciência das nossas responsabilidades indicava, imperativamente, o dever de restaurar a autoridade nacional, pondo termo a essa condição anômala da nossa existência política, que poderá conduzir-nos à desintegração, como resultado final dos choques de tendências inconciliáveis e do predomínio dos particularismos de ordem local (VARGAS, 1938, p. 361).

Esse novo direcionamento da condução da narrativa sobre a nossa história determina um protagonismo da região sudeste do Brasil. Esse fato, em desenvolvimento há muito tempo, devido às várias características, como as explorações mineradoras, a concentração política desde o século XIX no Rio de Janeiro, e a concentração do poder econômico na região em virtude da economia cafeeira, agora, apresenta-se como centro administrativo fortalecido, com ideais de representação de uma nacionalidade unificada e integradora.

Em vista disso, a discussão do lugar de onde se fala e quais seus interesses pode ser um elemento pedagógico útil para a problematização de questões contemporâneas, tanto sobre patrimônio quanto sobre pensamento crítico.

→ **Ponto 2: o porquê da resposta?** (por que o gabarito responde à exigência da questão)

A questão exigia da(o) estudante uma noção das características gerais daquele contexto histórico, além do entendimento de termos não tão cotidianos da nossa linguagem, como “perecimento”. Além disso, fazia-se necessário, até mesmo, ter uma noção mais profunda do conceito de patrimônio e suas nuances, mas principalmente exigia a habilidade de reconhecer o que, especificamente, estava

sendo enunciado, no caso, ao que a criação do SPHAN e as ideias do texto visavam.

Nesse sentido, estabelecer uma relação com o que o texto apresentava era fundamental, pois este se referia a uma preocupação com um “prejuízo irreparável do perecimento e da evasão do que há de mais precioso no seu patrimônio”. Entendendo isso, algumas das afirmativas poderiam ser eliminadas pela falta de um sentido direto, como no caso das letras b) “transferir para a iniciativa privada a responsabilidade de preservação do patrimônio nacional, por meio de leis de incentivo fiscal” e e) “determinar as responsabilidades pela destruição do patrimônio nacional, de acordo com a legislação brasileira”. Em ambas, embora fosse possível uma problemática, o sentido distanciava-se do apresentado no trecho.

As demais alternativas, tirando o gabarito: d) “resguardar da destruição as obras representativas da cultura nacional, por meio de políticas públicas preservacionistas”, dialogavam com o contexto do Estado Novo e as características autoritárias da ditadura varguista, que durou de 1937 até 1945, a exemplo da alternativa a) “submeter a memória e o patrimônio nacional ao controle dos órgãos públicos, de acordo com a tendência autoritária do Estado Novo” e da alternativa c) “definir os fatos e personagens históricos a serem cultuados pela sociedade brasileira, de acordo com o interesse público”. Em ambas, abre-se a possibilidade de aprofundamento da discussão do período, mas estas não respondem ao enunciado.

→ **Ponto 3: para quê?** (importância do conteúdo trabalhado)

Além da possibilidade de aprofundar o ensino da Era Vargas, esta questão dialoga com um dos propósitos da disciplina de História, propostos pelos PCNs, principalmente para o Ensino Fundamental, em que se objetiva desenvolver junto às(aos) estudantes habilidades, tais como:

compreender a **cidadania** como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...] **valorizar o patrimônio sociocultural** e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997, p. 33, grifos meus).

Seguindo essa perspectiva – da cidadania como algo relacionado com a valorização do patrimônio sociocultural –, a educação patrimonial se coloca como um meio para a identificação dos sujeitos com o seu entorno, tanto material como imaterial, conferindo-lhes a possibilidade de ampliar o seu senso de pertencimento. Além disso, apresenta-se como parte da construção de uma *consciência histórica* e um meio para uma capacitação mediada, visando a que as(os) estudantes consigam melhor se posicionarem frente às suas realidades, atuando como sujeitos desse processo.

Ademais, a ideia da responsabilidade de proteção dos bens patrimoniais, atribuída aos indivíduos e ao Estado, apresenta a possibilidade de um diálogo atemporal entre cultura humana, memória e poder. Reflexões propositivas, como “dentro das realidades das(os) estudantes, o que costuma ser valorizado por elas(eles) como bens identitários?” e “dentro da nossa história nacional, o que costuma ser exaltado como elementos imprescindíveis à nossa memória coletiva?”, podem abranger a discussão e a compreensão da memória como um espaço de disputas, ora em permanência e em destaque, ora em fenecimento, marcada por esquecimentos conscientes e inconscientes.

Para Jacques Le Goff (1990), a memória e a História têm uma relação indissociável. Segundo o autor, os interesses, as afetividades, os desejos, as inibições, as censuras são marcadores da constituição das memórias individuais. Já a memória coletiva

foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1990, p. 426).

Pensar, discutir e entender os caminhos que levam às resoluções do que foi, é e será lembrado e/ou esquecido são parte fundamental da formação da e para a cidadania. A aula de História é um momento no qual diversos temas se entrelaçam, tanto características que parecem distantes e desconexas com a realidade cotidiana das(os) alunas(os) quanto elementos centrais e dilemas e sensíveis a elas(es). Falar do lugar onde se vive, da memória que se tem dele e dar peso de relevância às

histórias de todas(os) é uma das características da educação patrimonial e, por consequência, do ensino de História.

Para Sandra de C. A. Pelegrini e Áurea da Paz Pinheiro,

ações de educação patrimonial são realizadas em diferentes contextos e localidades e têm mostrado resultados surpreendentes ao trazer à tona a autoestima das comunidades. Em alguns casos, promovem o desenvolvimento local e indicam soluções inovadoras de reconhecimento e salvaguarda do patrimônio cultural para muitas populações (PELEGRINI; PINHEIRO, 2010, p. 89).

→ **Ponto 4: mas e aí?** (possibilidades de reflexão com a questão)

O gabarito da questão – “resguardar da destruição as obras representativas da cultura nacional, por meio de políticas públicas preservacionistas” – apresenta um aspecto fundamental da discussão sobre patrimônio: a preservação. Para potencializar a problematização da turma, poderiam ser feitas algumas provocações, como: se alguém decidisse destruir, por motivos de interesse público, as casas onde as(os) alunas(os) moram, o que isso significaria para elas(es)?; o que elas(es) pensariam se, em um suposto ataque militar, a cidade fosse destruída?; de quem é a responsabilidade de preservar os bens materiais?; quem escolhe o que será considerado patrimônio?; quais tipos de patrimônios existem?; o que elas(es) pensariam se o governo ordenasse a destruição de livros e obras de arte, a proibição de séries, filmes e/ou jogos?. Esses são alguns exemplos de possíveis caminhos para qualificar a discussão.

Todavia, algo insubstituível ao dimensionamento do espaço público, ao lugar comum da comunidade e às estruturas históricas sobre as quais as memórias da localidade foram construídas é a saída a campo. A sala de aula é um espaço fundamental à atenção e a uma suposta homogeneização da apresentação e assimilação de conceitos, mas a subjetivação e até o distanciamento criados pelo isolamento das paredes da sala e dos muros da escola limitam a ideia do pertencimento que os bens materiais, e mesmo os imateriais, exigem.

Sair com a turma e entrar em contato com a rua, o entorno da escola, a comunidade, a cidade e suas pequenas particularidades é um caminho ao entendimento do que são os patrimônios e da necessidade de valorização e preservação destes. Embora a materialidade concreta dos bens habite visualmente

nosso cotidiano, um olhar cuidadoso poderia ser feito com os bens imateriais, como a memória social sobre as pessoas e os lugares, aspectos culturais característicos e nuances que fazem aquele lugar e aquelas pessoas serem o que são.

Para Fábio Vergara Cerqueira (2005, p. 34), “a maior parte dos jovens não situa sua identidade cultural no patrimônio público”. Partindo desse pressuposto, apresentam-se algumas condições fundamentais nas temáticas referentes à memória, à identidade e à própria História. Se buscamos uma maior conscientização dos indivíduos para com o meio, impõe-se o dever de apresentar esses espaços aos jovens. Isso pode ser desenvolvido com a inclusão da comunidade no cotidiano das escolas, suas gentes, seu entorno, suas rotinas. Tirar as(os) alunas(os) de seu limite espaço-temporal, oferecendo-lhes vivências em praças, conversas com pedestres e moradores, de modo a formar um olhar perscrutador para o dia a dia que movimenta a cidade (PARK, 2004).

Convencionou-se pensar que a construção de um conhecimento histórico sistematizado, que possibilite ao indivíduo competências e habilidades para o protagonismo dentro da sociedade, dê-se a partir da sua entrada no ensino formal regular. Tal estrutura apresenta-se como meio para reconhecer direitos e deveres e orientar a formação para ação de cidadãos. Todavia, a noção de responsabilidade, de pertencimento e de identidade, fundamentais para a cidadania e para a compreensão da História e da memória, começa desde o nascimento, carregada, inclusive, com as noções que os familiares e os amigos têm do meio e de suas próprias trajetórias. Discutir patrimônio é aprender a própria História das(os) estudantes, demonstrar que existem raízes e que estas não surgiram do nada e também não durariam para sempre, caso ações não fossem feitas.

Como apontado anteriormente, esse ponto de proposição é o que sugere mais liberdade de discussão junto à turma, com possibilidade de extensão junto à escola e junto à comunidade, e, por isso, são indefinidas as possibilidades metodológicas. Além da reflexão com as questões do passado histórico e os conceitos propostos, poderiam ser desenvolvidas múltiplas atividades de (re)conhecimento das realidades das(os) alunas(os) e suas identidades individuais, coletivas e sociais. Esse ponto específico abre alternativas para ir além, inclusive, das estruturas físicas da escola. Trazer aspectos do entorno escolar, aspectos e pessoas tanto internas quanto externas à rotina e ampliar a discussão para a comunidade transformaria a questão em algo além de uma atividade.

6.2 O ENEM E A TEMÁTICA INDÍGENA

Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores do corpo e da alma, o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel aos seus princípios fundadores. Isso desnordeou os colonizadores-invasores nos idos de 1500 e continua desnordeando os invasores de nosso tempo que teimam em destruir as tradições que permanecem resistindo, não sem muitas baixas, ao “canto da sereia” do capitalismo, cujo olhar frio concentra-se na fragilidade humana que é capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de um conforto e bem-estar ilusórios. (MUNDURUKU, 2009, p. 24)

O universo que cerca a temática indígena é de intangíveis proporções. Daniel Munduruku, na citação acima, demonstra algumas permanências de concepções de mundo, de sociedade e de indivíduo, as quais as comunidades indígenas têm lutado cotidianamente para que sejam respeitadas, valorizadas e preservadas. O desenvolvimento desse eixo, neste trabalho, visa, mais do que dar um olhar sobre esse tema, apresentar um meio para problematizar, junto às(aos) estudantes, essa fundamental temática para a história e a sociedade brasileiras.

ENEM 2015 - CH – 1º dia | caderno 1 | 1ª aplicação | prova azul | página 03 |
Questão 06

(ENEM | 2015) A língua de que usam, por toda a costa, carece de três letras; convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei, e dessa maneira vivem desordenadamente, sem terem além disto conta, nem peso, nem medida.

GÂNDAVO, P. M. A primeira história do Brasil: história da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2004 (adaptado).

A observação do cronista português Pero de Magalhães de Gândavo, em 1576, sobre a ausência das letras F, L e R na língua mencionada, demonstra a:

- a) simplicidade da organização social das tribos brasileiras.
- b) dominação portuguesa imposta aos índios no início da colonização.
- c) superioridade da sociedade europeia em relação à sociedade indígena.
- d) incompreensão dos valores socioculturais indígenas pelos portugueses.**
- e) dificuldade experimentada pelos portugueses no aprendizado da língua nativa.

Como vimos, a importância do desenvolvimento da temática da diversidade e suas vicissitudes tem se mostrado prioritária nos dias contemporâneos. Além de questões específicas, como guerras, conflitos e crises, que provocam um fluxo de migrantes internacionais e, por consequência, acabam apresentando situações onde o convívio com a diferença se mostra conflituoso e muitas vezes pautado por preconceitos, xenofobias e outros critérios de opressão e intolerância, as diversidades internas de cada país demonstram que os ideais de formação de unicidades baseados nas sectarizações homogeneizantes que marcaram a constituição da modernidade germinaram novos litígios e ineficácia.

A questão, embora datada do contexto das navegações europeias, no início da modernidade, apresenta um elemento que, salvando suas particularidades e cuidando anacronismos, poderia servir de analogia a outras relações de contato e confronto entre agrupamentos humanos distintos, em outros tempos. No caso, o relato apresentado na questão se relaciona com a chegada dos europeus às Américas e, como diz o gabarito, a “incompreensão dos valores socioculturais indígenas pelos portugueses”. Esse pensamento etnocêntrico pode ser encontrado em outros momentos históricos, distintos no tempo e nas características fundamentais – como política, economia, sociedade e cultura –, mas que, em comum, trazem uma das mais presentes estruturas da humanidade, a formação de uma identidade, tanto estética como cultural, em oposição a uma diferença, que, supostamente por ser diferente, constituir-se-ia como elemento distorcido, errado ou inferior.

Problemática possível de ser desenvolvida:

→ **Ponto 1: quando e onde?** (localização temporal e espacial requerida na questão)

Essa questão pode ser um recurso excelente para a apresentação de um conteúdo fundamental para o entendimento da História do Brasil e para a construção da noção etnocêntrica de alguns europeus com relação aos povos nativos da América.

O desenvolvimento da compreensão do que atualmente chamamos de Brasil e de América é derivado de um processo histórico marcado por complexos mecanismos de dominação, exploração e subjugação racial e cultural. Todos estes inseridos nos seus contextos aproximam temas que parecem ser ultrapassados pelo

tempo, como o da época da invasão dos europeus à América e dos atuais conflitos por terras e resistências culturais cotidianas de comunidades indígenas e outros grupos historicamente explorados e marginalizados.

Quanto à temporalidade, esta temática abrange tanto a expansão ultramarina dos Estados Nacionais ibéricos – Portugal e Espanha –, que, ao longo do século XV, empreenderam um conjunto de expedições de exploração para além do Mar Mediterrâneo⁶⁴, quanto as especificidades dos povos nativos da América durante as invasões europeias e seus processos de conquista.

Foi a partir de 1492, que, sob ordens dos reis católicos da Espanha – Fernando e Isabel –, Cristóvão Colombo, comandante da frota responsável por alcançar as terras a oeste do oceano Atlântico, descreveu, em seu diário de viagem, alguns dos relatos que passaram a habitar o imaginário de navegadores e habitantes da Europa quanto às características de algumas comunidades indígenas alcançadas. O explorador menciona, em seus escritos, que os nativos das ilhas do Caribe tinham, por exemplo, o costume de comer carne humana, eram preguiçosos e andavam nus. Além desses relatos, as descrições de Américo Vespúcio no livro *Mundus Novus*, em 1504, contendo ilustrações, acrescentam aos nativos uma estética de selvageria – uma vez que foram representados como seres desprovidos de nenhuma ordem política e social, não apresentavam elementos de fé, não tinham noções de propriedade, sem territórios definidos, sem instituições basilares, como família e casamento, e sem indícios de dinheiro –, o que demonstraria os abismos de diferenças entre esses “desbravadores civilizados” e os “descobertos bárbaros”.⁶⁵

Os territórios americanos, com suas marcadas diferenças de relevo, biomas e populações nativas, precisam ser pensados em toda a sua complexidade, assim como os navegadores e suas motivações individuais e públicas. Uma particularidade fundamental para reflexão sobre essa temática é o tamanho em extensão e em população que a América possuía⁶⁶. Eram milhões de habitantes, com milhares de línguas e culturas distintas, que, inclusive, foram homogeneizados sob o rótulo de “índios”.

⁶⁴ Por exemplo: a conquista de Ceuta pelas tropas portuguesas, sob o comando de D. João I de Portugal, em 1415; em 1487-1488, Bartolomeu Dias dobra o Cabo das Tormentas, futuro Cabo da Boa Esperança, marco para a efetivação do comércio com as Índias através do périplo africano; e a chegada de Pedro Álvares Cabral às terras brasileiras, em 1500.

⁶⁵ Ver mais em: SCHWARCZ; STARLING (2018) e TODOROV (2016).

⁶⁶ Ver mais em: DIAMOND (2013) e WAIZBORT; PORTO (2018).

Essa dualidade entre “civilização” e “barbárie” foi vivenciada outras vezes pelas culturas humanas. Imbuídos da ideia de superioridade, alguns povos, usando a retórica da civilidade, inferiorizaram aspectos políticos, econômicos, sociais, mas principalmente, culturais de seus rivais, inimigos ou alvos de subjugação e/ou escravização. São exemplos históricos desse discurso: a relação que os povos gregos tinham contra os persas, e os romanos com relação aos povos germânicos, durante a antiguidade; os inúmeros conflitos religiosos durante o baixo medievo europeu, como as Cruzadas, com a demonização dos povos islâmicos e outras culturas não cristãs; as expedições militares para o Oriente Médio e mesmo o processo de reconquista da Península Ibérica pelos católicos; e, como retrata essa questão, o desenvolvimento da narrativa de alguns europeus sobre as comunidades nativo-americanas que ajudaram a desenvolver um imaginário ora selvageria e barbárie⁶⁷, ora de docilidade e ingenuidades pedagogizáveis. Isso é demonstrado, por exemplo, nos escritos de Pero Vaz de Caminha, na sua carta ao Rei D. Manuel, sobre o *achamento* das novas terras e suas características.

Dali avistamos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito. Eram pardos, todos nus [...] Nas mãos traziam arcos com suas setas. Andavam nus, sem cobertura alguma. [...] Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas, e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beijos de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros. [...] Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem. Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar (CAMINHA, 1997, p. 18, com adaptações).

Poucos foram os relatos que apresentavam uma valorização do outro pelo outro. Um importante personagem para a construção desse pensamento foi Bartolomeu de Las Casas, Bispo dominicano de Chiapas, no México, que, no século XVI, no final de sua vida, no seu testamento, escreve, com relação às violências desenvolvidas pelos espanhóis nas Américas:

creio que por causa dessas obras ímpias, criminosas e ignominiosas, perpetradas de modo tão injusto, tirânico e bárbaro, Deus derramará sobre a Espanha sua fúria e sua ira, porque toda a Espanha, bem ou mal, teve o

⁶⁷ Segundo o dominicano Tomas Ortiz, em um relatório ao Conselho das Índias, no século XVI, os índios “comem carne humana na terra firme. São sodomitas mais do que qualquer outra nação. Não há justiça entre eles. [...] Assim, posso afirmar que Deus nunca criou raça mais cheia de vícios e de bestialidades, sem mistura alguma de bondade e de cultura. [...] Os índios são mais idiotas do que os asnos, e não querem fazer esforço no que quer que seja (TODOROV, 2016, p. 218).

seu quinhão das sangrentas riquezas, usurpadas à custa de tanta ruína e extermínio (TODOROV, 2016, p. 357).

Essas generalizações etnocêntricas pautadas na ignorância, no preconceito e no medo, ou na idealização, precisam ser historicizadas, isto é, colocadas no seu tempo e dentro do seu contexto. O contato, tanto para os indígenas como para os navegadores, embora conhecido principalmente a partir dos relatos de alguns europeus, precisa ser desmistificado. É preciso relevar as especificidades que existiram em cada episódio, no seu lugar e com as diferentes pessoas do processo.

→ **Ponto 2: o porquê da resposta?** (o porquê de o gabarito responder à exigência da questão)

O texto apresenta um recorte da obra *A primeira história do Brasil: história da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*, de Pero de Magalhães Gândavo, datada de 1576, em que se narram a conquista e o estabelecimento de Portugal na América, além de retratar as plantas, os indígenas e os animais da nova terra. Servindo ao ideal de propaganda para imigração, seus 14 capítulos retratam a descrição dos “gentios” e seus usos e costumes, enfatizando a vida guerreira e o ritual antropofágico, assim como a fauna e flora da colônia e a presença portuguesa no Brasil desde a descoberta oficial, em 1500.

No trecho específico, o autor aponta para a inexistência, segundo seu olhar, de três letras no cotidiano indígena – “convém saber, não se acha nela F, nem L, nem R”, simbolicamente representativas da Fé, da Lei e do Rei. Para tanto, estrutura-se uma determinação de que as comunidades indígenas viviam desordenadamente “sem terem além disto conta, nem peso, nem medida”. O enunciado da questão busca o entendimento da ideia geral, explícita tanto no texto como no contexto histórico referido, e objetiva que a(o) estudante perceba do que esse relato é demonstrativo sobre essa temática.

A alternativa a) “simplicidade da organização social das tribos brasileiras”, e a alternativa c) “superioridade da sociedade europeia em relação à sociedade indígena” apresentam um juízo de valor referente à diferença de nível de desenvolvimento entre os europeus e os nativos. Embora essa noção possa habitar o pensamento de algumas pessoas, não só na época, como hoje em dia, dentro

desse contexto, ela não é representativa do ideal proposto – a incompreensão, diminuição ou desqualificação das características das comunidades indígenas brasileiras a partir do olhar do português.

A alternativa b) “dominação portuguesa imposta aos índios no início da colonização” foge à intenção do trecho. Ao relatar uma suposta ausência de características consideradas marcas de civilização para os europeus, Fé, Lei e Rei, a intenção não direcionava a um demonstrativo de dominação, embora seja notório o princípio de dominação imposta aos índios ao longo da invasão, através dos processos de catequização e do contexto de afirmação da superioridade portuguesa, como demonstra o relato de Colombo ao Rei D. Manuel:

Devem ser bons serviçais e habilidosos, pois noto que repetem logo o que a gente diz e creio que depressa se fariam cristãos; me pareceu que não tinham nenhuma religião. Eu, comprazendo a Nosso Senhor, levarei daqui, por ocasião de minha partida, seis deles para Vossas Majestades, para que aprendam a falar (COLOMBO, 1984, p. 12).

A alternativa e) “dificuldade experimentada pelos portugueses no aprendizado da língua nativa” é a que mais foge ao exposto simbolicamente pela questão. Apesar de ser uma característica sensível ao contato entre grupos diferentes, a dificuldade de comunicação entre as comunidades indígenas e suas milhares de línguas distintas e os europeus aparece em vários outros relatos da época, como no Sermão do Padre Antônio Vieira, “Sermão da Epifania”, pregado na Capela Real do Paço da Ribeira, em 1662:

quando Deus confundiu as línguas na torre de Babel, ponderou Filo Hebreu que todos ficaram mudos e surdos, porque, ainda que todos falassem e todos ouvissem, nenhum entendia o outro. Na antiga Babel, houve setenta e duas línguas; na Babel do rio das Amazonas, já se conhecem mais de cento e cinquenta. E assim, quando lá chegamos, todos nós somos mudos e todos eles, surdos. Vede agora quanto estudo e quanto trabalho serão necessários para que esses mudos falem e esses surdos ouçam (VIEIRA, 1985, p. 40).

O gabarito, alternativa d) “incompreensão dos valores socioculturais indígenas pelos portugueses”, remete-nos ao demonstrativo de que, ao dizer que as comunidades indígenas não tinham Fé, nem Lei e nem Rei, Pero de Magalhães Gândavo não demonstrava dimensionar a complexidade dos sistemas míticos e a relação com a natureza e o sobrenatural que habitavam em praticamente todos os

povos ameríndios, além de não entender as regras internas das aldeias e das comunidades para a ordem e a hierarquia social e política. Esse olhar etnocêntrico do autor demonstra a falta do reconhecimento e a incompreensão, por parte dos europeus, da riqueza e da diversidade cultural dos povos inferiorizados.

Para além desse relato, podemos encontrar, ao longo do processo de conquista e colonização, olhares múltiplos sobre essas diferenças, como no relato de Michel Eyquem de Montaigne, de 1580, no qual compara as guerras das sociedades Tupinambá com as chamadas “guerras de religião” dos franceses que, na segunda metade do século XVI, opunham católicos e protestantes.

[...] não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. [...] Não me parece excessivo julgar bárbaros tais atos de crueldade [o canibalismo], mas que o fato de condenar tais defeitos não nos leve à cegueira acerca dos nossos. Estimo que é mais bárbaro comer um homem vivo do que o comer depois de morto; e é pior esquartejar um homem entre suplícios e tormentos e o queimar aos poucos, ou entregá-lo a cães e porcos, a pretexto de devoção e fé, como não somente o 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, 1984, p. 32).

→ **Ponto 3: para quê?** (importância do conteúdo trabalhado)

Como perpetradas por interesses de poder e fé, as concepções expressas não são elementos presos no passado, pois constituem a base sobre a qual a nossa sociedade se formou. Entender o passado, principalmente as narrativas e vozes dele, ajuda a compreender aquilo que se diz e se pensa e também a dimensionar aquilo que não foi dito ou ouvido, devido a tais interesses.

Nesse sentido, apresentar um exemplo de olhar etnocêntrico à turma e levantar a problemática do quanto isso ainda é refletido nos dias atuais se torna um elemento fundamental para debater discurso histórico, narrativas sobre o passado e valores atribuídos e inferiorizações arbitrárias. Nessa perspectiva, segundo Vera M. F. Candau,

o desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações

como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe (CANDAUI, 2008-2, p. 31-32).

Outro elemento interessante de se desenvolver é a forçada homogeneização conferida aos povos indígenas ao longo do território americano, onde, embora fossem perceptíveis as diferenças nos costumes, línguas e estruturas políticas e econômicas e mesmo os complexos processo de sincretismos e hibridismo culturais ocorridos, o “índio” passou a ser o termo generalizante construído no processo de conquista, como apontou Kalina Vanderlei Silva:

desinteressados pela diversidade cultural, imbuídos de forte preconceito para com o outro, o indivíduo de outras culturas, espanhóis, portugueses, franceses e anglo-saxões terminaram por denominar da mesma forma povos tão dispares quanto os tupinambás e os astecas (SILVA, 2005, p. 222).

Como possibilidade de reflexão, também podem ser levantadas questões sobre a memória da conquista e do genocídio decorrente dela, pois essas relações ainda causam sofrimento e litígio às comunidades remanescentes. Segundo a Constituição Federal Brasileira, de 1988, sendo a primeira a especificar preocupação e zelo pelas culturas nativas, em seu Artigo 231, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988, p. 133). Esse reconhecimento foi um passo muito importante em uma história marcada por desrezos, diminuições e destruições institucionais sistemáticas das características das comunidades originárias. Mas, mesmo com determinações legais, muito precisa ser construído de consciência e valorização da nossa diversidade nacional. Como afirmou Ailton Krenak,

O longo período colonial que nós vivemos estabeleceu uma coisa que virou sinônimo de “terra de índio” que é a aldeia, aonde vivem os índios aldeados. Muitos imaginam que a aldeia originalmente identificava o lugar onde vivem povos indígenas. Não é verdade, aldeias são vilas em cidades portuguesas, na Europa e em alguns outros lugares do mundo e, quando os seus habitantes chegaram aqui, imprimiram nos nossos lugares, nos habitats onde estavam constituídas comunidades nossas, imprimiram essa coisa de aldeia e reuniram com essa ideia de aldeia os espaços administrativos da

colônia para separar os povos que eram arredios à colonização e que eram chamados de tapuias, de bravos – que estavam fora, por resistência, desses aldeamentos. Ou seja, você tinha uma parte do povo originário daqui vivendo em aldeamentos criados pela coroa portuguesa, depois mantidos pelo governo colonial e perpetuados, mais tarde, pelo Estado brasileiro. Aos olhos de qualquer outra pessoa mais crítica podia-se dizer que isso é uma segregação, uma segregação que está na origem da relação do Estado colonial, imperial, e depois republicano, com os povos indígenas e a qual nunca mudou, que é a ideia de que se sobreviverem, esses povos vão continuar vivendo segregados (KRENAK, 2019, p. 2170).

Sentimos a referida segregação, apontada por Krenak, de inúmeros modos, tanto no imaginário popular expresso como nas formas de “comemoração” do Dia do Índio (19 de abril), quando ainda é comum a estereotipagem da indumentária indígena ou a associação entre as comunidades originárias e sua existência condicionada, exclusivamente, a um meio de floresta sem elementos tecnológicos contemporâneos, ou no racismo, cruel e genocida.⁶⁸

→ **Ponto 4: mas e aí?** (possibilidades de reflexão com a questão)

Nas sociedades contemporâneas, a escola é o local de estruturações de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, da constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate entre idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2007, p. 31).

Se entendemos que fazem parte dos princípios básicos da cidadania contemporânea o reconhecimento, o respeito, a valorização e a preservação das diferenças, é um dever das(os) cidadãs(ãos) do Brasil ter essas temáticas como imprescindíveis. Todavia, os processos de reconhecimento do *outro* se dão de forma complexa e muitas vezes não natural, portanto é necessário que se desenvolva uma educação voltada aos direitos humanos e à alteridade, ao convívio potencializador com a e da diferença. É nesse caminho que o ensino de História pode partir de temáticas do passado para apresentar meios de discussão de assuntos

⁶⁸ Para aprofundamento da temática das violências contra as comunidades indígenas, com suas múltiplas formas, ver: KRENAK (2015) e (2017), GRAHAM (2001), SAMPAIO (2015), FERNANDES (2014) e ALMEIDA (2017).

fundamentais dos dias contemporâneos, como desigualdades, segregações, resistências e legados.

Nesse sentido, com relação às temáticas que envolvem o universo indígena, desde elementos originários até a tentativa de explicar os porquês dos encaminhamentos que se sucederam à invasão dos europeus e suas consequências históricas – o genocídio de milhões de indígenas, Todorov afirma que

O desejo de enriquecer e a pulsão de domínio, essas duas formas de aspiração ao poder, sem dúvida nenhuma motivam o comportamento dos espanhóis; mas este também é condicionado pela ideia que fazem dos índios, segundo a qual estes lhes são inferiores, em outras palavras, estão a meio caminho entre os homens e os animais. Sem esta premissa essencial, a destruição não poderia ter ocorrido (TODOROV, 2016, p. 211).

Partindo disso, uma possível reflexão a ser levantada junto às(aos) estudantes é sobre os impactos do processo de invasão e colonização europeu na vida das comunidades originárias. O genocídio que, mesmo ressignificado em diversos métodos e causas, marcou os últimos séculos da nossa História e ainda gera efeitos danosos à vida e a uma digna existência.

Sobre o tratamento conferido aos povos nativos, ao longo da conquista, a descrição do escritor português Luís dos Santos Vilhena, na sua obra *A Bahia no século XVIII, em 1814*, evidencia como deveria ser o tratamento conferido aos 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, 1969, p. 112).

Levando essas questões como caminhos pelos quais foi desenvolvida a atual percepção de mundo, a partir de etnocentrismos, preconceitos e, principalmente, sob uma lógica de dominação e exploração, um elemento importante de ser apresentado, junto à turma, seria o quanto isso, direta ou indiretamente, habita o nosso imaginário cotidiano e o quanto essas determinações estão ligadas a estereótipos e impactos concretos sobre todos os envolvidos.

6.3 O ENEM E A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA: LUTA, DIVERSIDADE E MEMÓRIA NA NOSSA HISTÓRIA NACIONAL

A cultura Afro-brasileira está presente em toda a nossa trajetória de formação de nação. O Brasil foi o país que mais recebeu escravos africanos e, após a abolição, a luta pelo reconhecimento na sociedade tem sido incessante. Falar em uma cultura Afro-brasileira implica abordar as lutas sociais, a miscigenação, a discriminação, o sincretismo e a contribuição cultural de um modo geral. O cuidado para não generalizar superficialmente a cultura Afro-brasileira deve ser constante (MEDEIROS; ALMEIDA, 2007, p. 10).

Reconhecendo a importância da reflexão proposta na citação acima, a discussão aqui apresentada visa abranger algumas das preocupações do parecer do Conselho Nacional de Educação⁶⁹ que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, atendendo às demandas da Lei 10.639/03 pertencente à revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A partir da implementação dessas medidas, procurou-se oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas. Uma dessas ações é a proposição da divulgação e da produção de conhecimentos, além da formação de atitudes e posturas que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos –, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos.

O desenvolvimento de temáticas afro-brasileiras, tanto nas salas de aula como fora delas, é fundamental para a construção de uma História mais condizente com a dimensão da realidade vivida pela maioria dos brasileiros e brasileiras. Aqui se apresenta uma das possibilidades de uma educação intercultural, enfocando a importância das leis 10 639/03 e 11645/08⁷⁰ para a (re)construção do conhecimento do passado e a ressignificação da História para o presente.

⁶⁹ Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovando o projeto de resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, cujos princípios norteadores eram: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.

⁷⁰ Determinações legais dentro da LDB enfocando, na lei 10 639/03, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e a africana, e com a lei 11.645/08, também da cultura indígena.

ENEM 2009 - CH – 1º dia | caderno 1 | 1ª aplicação | prova azul | página 21 |
Questão 65

(ENEM | 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.

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. O uso de produções culturais, como a referida, possibilita, a partir de sua análise e historicização, uma dimensão e um vislumbre, mesmo com o cuidado dos anacronismos, do imaginário da época. Ao apresentar um recorte, a questão buscava avaliar a competência da área das Ciências Humanas e suas Tecnologias – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades. Embora o objetivo seja sensível, devido à abordagem uníssona, uma vez que somente uma fonte foi apresentada, ficam limitados um possível aprofundamento e uma dimensão qualificada. Segundo Schmidt (2018, p. 157), nessa questão, as habilidades são

superficialmente abordadas, e a capacidade relativa à multiperspectividade de fontes históricas sequer foi cogitada, pois ela não propõe um confronto de fontes que gerasse a compreensão de evidências históricas sobre a temática. Mesmo que a questão apresente problemas que devem ser analisados, a escolha do tema é de fundamentais importância e relevância na perspectiva do interculturalismo, por tratar das influências que os povos têm uns sobre os outros e da presença das camadas populares na História.

A questão foge ao modelo tradicional⁷¹, apresentando uma produção cultural a ser interpretada pela(o) estudante e estruturando as alternativas para uma compreensão de contexto histórico e interação com os sujeitos envolvidos. É importante destacar a escolha de alguns termos como “caçados”, “depreende”, “alusão”, “repúdio”, palavras que podem não ser cotidianas às(aos) estudantes. Por isso, a necessidade de reflexão sobre a questão como meio de aproveitar esse recurso para potencializar o ensino.

Problemática possível de ser desenvolvida:

→ **Ponto 1: quando e onde?** (localização temporal e espacial requerida na questão)

A compreensão de que os processos de independência dos países da América estão interligados pelo contexto histórico e que o fluxo de informações saídas do Haiti⁷², em convulsão emancipacionista, chegaram espontaneamente nas camadas populares do Recife, propõe uma via possível para a problematização daquele momento passado e de percepções sobre o mundo atual, além de orientação espacial como distância e proximidade.

Nesse sentido, a visão de que as independências nas Américas se deram por processos complexos, não lineares e multifacetados, em oposição à abordagem positivista que as trata como eventos pontuais, datados e protagonizados por seus singulares representantes, apresenta a possibilidade de discutir as nuances, tanto temporais como espaciais desses assuntos, fundamentais à compreensão do tempo presente.

⁷¹ O termo *modelo tradicional* se refere aos vestibulares que cobram pergunta-resposta, enfocando, exclusivamente, na decora de conteúdos.

⁷² Ver mais em NASCIMENTO, W. S. (2007).

Essa questão retrata a presença de um conhecimento de eventos estrangeiros pelas camadas populares do nordeste brasileiro. Esse fato nos possibilita várias interpretações, como qual seria a abrangência, a fluidez e a compatibilidade das informações circulantes no período e qual seu impacto nos rumos da nossa história.

Vários espaços podem ser pensados a partir dessa questão: o espaço de um Brasil colonial, um Brasil em vias de se emancipar, uma América colonial ou em emancipações ou mesmo uma Europa com seus Estados Nacionais e fronteiras em litígio. Aqui a dimensão do tempo histórico pode ser uma ferramenta para uma visualização do contexto. Tentar fazer com que as(os) estudantes consigam conceber o que estava acontecendo no Brasil, na Europa, nos Estados Unidos, no Haiti e em outros tantos lugares retira aquele peso de linearidade compartimentada que a História positivista construiu. A compreensão do início do século XIX apresenta, em termos de conjuntura, um potencial extraordinário para a percepção da mutabilidade do passado.

A localização do contexto, nesse sentido, transcende o local e a data, exigindo um olhar dinâmico e relacional entre elementos complexos e não lineares, subjetivos e, às vezes, ao mesmo tempo, factíveis. Essa problematização da História como um processo, com idas e vindas, sem resultados durante seu desenvolvimento, óbvios ou premeditados, é o caminho para que as(os) estudantes dimensionem tanto o passado como o presente, considerando o peso de suas especificidades.

→ **Ponto 2: o porquê da resposta?** (o porquê de o gabarito responder à exigência da questão)

Embora possamos perceber conflitos em todas as alternativas, a única que evidencia “conflitos raciais”, principalmente referindo-se de forma indireta ao fim da escravidão, a partir do desejo de “mudanças”, é a alternativa “A”.

Essa é uma questão que visivelmente demandaria alguma interpretação do tema e das informações apresentadas. Quando o texto é introduzido com “No tempo da independência do Brasil, circulavam nas classes populares do Recife trovas que faziam alusão à revolta escrava do Haiti”, e a pergunta depreende qual das alternativas registra conflitos raciais, a resposta “dos rumores acerca da revolta escrava do Haiti, que circulavam entre a população escrava e entre os mestiços

pobres, alimentando seu desejo por mudanças” se torna quase direta, mas seriam necessárias a atenção e a capacidade de leitura de relacionar as informações.

A possibilidade de problematização e desenvolvimento de técnicas de interpretação e leitura, nessa questão, além do aprendizado histórico, poderia ficar na compreensão das demais alternativas e/ou mesmo na discussão sobre o papel das trovas e dos versos como via de expressão popular para transformações.

A leitura da alternativa b) “da rejeição aos portugueses, brancos, que significava a rejeição à opressão da Metrópole, como ocorreu na Noite das Garrafadas”, embora deslocada da temporalidade apresentada na questão, possibilitaria a discussão de várias temáticas, como expectativas, sentimentos e resistências aos portugueses e/ou brancos brasileiros. O episódio da Noite das Garrafadas, ocorrido em 1829, apesar de poder ser enquadrado na conjuntura do processo de independência do Brasil, que não tem como ser explicado somente pelo evento do Grito do Ipiranga, em 1822⁷³, deve ser enquadrado em seu contexto histórico, mais de crítica e contestação ao I Reinado, do que ao processo de desvelamento da ruptura política com a metrópole.

→ **Ponto 3: para quê?** (importância do conteúdo trabalhado)

Por tratar de temas de destacada importância nacional, como a Independência do Brasil, e apontar a presença de camadas populares, como a contribuição da independência haitiana, protagonizada pela população negra, na ânsia por mudanças, fica notória a tentativa de desconstrução do modelo heroizante da figura do D. Pedro I na cisão política de 1822.

Ressaltar a participação das camadas populares como pertencentes ao processo histórico supera a compreensão construída pela História tradicional positivista. A importância está não só no tema, mas também na representatividade retratada através dele, considerando a possibilidade de as(os) alunas(os) se identificarem e se reconhecerem nos grupos sociais referidos na questão.

Essa questão poderá ser utilizada para trabalhar inúmeros temas do início do século XIX. Problematizando a alternativa “B” (da rejeição aos portugueses, brancos, que significava a rejeição à opressão da Metrópole, como ocorreu na Noite das

⁷³ Ver mais em: DIAS (2005), NOVAIS (1989) e CARVALHO (1996).

Garrafadas), a(o) professora(or) poderá desenvolver os conteúdos de I Reinado e do processo de abdicação, contemplando as questões sociais e econômicas do processo de independência do Brasil.

Com a alternativa “C” (do apoio que escravos e negros forros deram à monarquia, com a perspectiva de receber sua proteção contra as injustiças do sistema escravista), são possíveis algumas questões imprescindíveis à construção de um conhecimento crítico do passado. Discutir a lógica escravista construída no Brasil Colônia e mantida/ampliada no Brasil Império é um dos pontos para entendermos a manutenção do racismo estrutural que ainda hoje se manifesta no país.

Mesmo apresentando, nas demais alternativas, conteúdos que necessitam de uma bagagem historiográfica, como ao citar a “Noite das Garrafadas”, o intuito seria desenvolver a consciência de protagonismo social e político pelas camadas populares nas mudanças históricas brasileiras e, a partir disso, demonstrar o peso de todas(os) como sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, abre-se a possibilidade de discussão sobre algumas estruturas jurídicas escravocratas, como o Código Criminal do Império, de 16 de dezembro de 1830 (BRASIL, 1830, Capítulo IV)⁷⁴, que legisla sobre os delitos e suas penas, destacando, no capítulo IV, as punições às Insurreições, cujo artigo 115 afirma que “ajudar, excitar, ou aconselhar escravos á insurgir-se, fornecendo-lhes armas, munições, ou outros meios para o mesmo fim” receberia a “pena de prisão com trabalho por vinte annos no gráo máximo”; por doze no médio; e por oito no minimo. Outro exemplo é a lei nº4 de 10 de junho de 1835⁷⁵, em resposta {a Revolta de Carrancas⁷⁶, que instituiu a pena de morte para escravizados e escravizadas rebeldes.

Da alternativa “D” (do repúdio que os escravos trabalhadores dos portos demonstravam contra os marinheiros, porque estes representavam a elite branca opressora), pode-se explorar quais eram as principais estruturas escravagistas da época e quais as principais reivindicações das comunidades escravizadas.

⁷⁴ Conteúdo da lei, na íntegra, em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm>. Acesso em: 25 nov. /2018.

⁷⁵ Conteúdo da lei, na íntegra, em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM4.htm>. Acesso em: 25/11/2018

⁷⁶ Ver mais em ANDRADE (2017) e LEITE (2017).

Interessante, nessa perspectiva, é ampliar os conhecimentos da questão com o auxílio de outras fontes e informações, como:

Em 1824, na vila de Laranjeiras, no atual Estado de Sergipe, onde havia uma grande colônia de portugueses, um grupo de anticolonialistas liderado pelo rábula Antônio Pereira dos Santos pregou nas portas das casas um cartaz com a seguinte inscrição: “Morrão os marotos e Caiados” (morrão portugueses e brancos). Além da colagem dos cartazes, foi organizado, na casa de Antônio, um jantar em que foram feitos elogios ao “rei do Haiti” e a “São Domingos, a grande São Domingos”, o que atemorizou as autoridades locais (NASCIMENTO, 2007, p. 472).

Nesse sentido, esses temas abrangentes podem ser desenvolvidos sob diversos olhares, tornando-os assuntos com potencial de reflexão, aprofundamentos conceituais e construções de noções de contexto, temporalidade, permanências e da múltipla relação de influências entre estratos sociais em/com diversos lugares do mundo.

→ **Ponto 4: mas e aí?** (possibilidades de reflexão com a questão)

As problemáticas poderiam percorrer as formas da população se expressar politicamente: trova, versos, música, literatura, arte – cultura, no geral – e o impacto disso no início do século XIX e no presente. A arte, com suas intangíveis formas de sentidos, sempre foi uma das vias de expressão e atribuição, mesmo inconsciente, de significados pela humanidade. Uma sugestão para esse ponto é levantar, junto à turma, os meios que a humanidade usou e usa para expressar-se e os valores atribuídos socialmente a esses meios. Quais são as impressões que elas(es) têm quando pensam sobre música clássica, rap ou funk? Qual sentimento vem ao pensar em Van Gogh ou em um “pixo”?

Para além dos possíveis juízos de valores ou atribuições de mérito, a reflexão poderia girar em torno daquilo que é despertado a partir da produção artística ou cultural e seus possíveis impactos, coerentes ou não, bem como de seus rótulos muitas vezes baseados por preconceitos e discriminações.

Nesse sentido, a análise da alternativa “E” (da expulsão de vários líderes negros independentistas, que defendiam a implantação de uma república negra, a exemplo do Haiti) possibilitaria, também, o trabalho da valorização e do reconhecimento dos protagonismos negros na História do Brasil. Podem ser

apresentadas e discutidas personagens como: Zumbi, Dandara, Maria Firmina dos Reis, Luís Gama, José do Patrocínio, entre outras(os)⁷⁷.

Por muito tempo, o olhar voltado somente para o feito das elites, marcadamente brancas, desenvolveu a ideia de que outros grupos e indivíduos não teriam participado da História. Diante disso,

a exclusão de conteúdos referentes à cultura afro brasileira no sistema de ensino nacional implicava, de fato, na exclusão social (política, econômica) dos negros na sociedade brasileira a partir do não reconhecimento da sua cultura como uma cultura legítima (KATZ; ROTA, 2014, p. 77).

Assim, a partir dessa questão pode-se desenvolver uma das noções essenciais do interculturalismo. Primeiro, o reconhecimento do envolvimento múltiplo nas relações da formação da identidade, seguido da problemática sobre espaços de poder e representatividade. Nesse sentido, a temática da negritude e da memória atribuída a ela se apresenta como via imprescindível para o aprofundamento do ensino da História da África e das(os) afro-brasileiras(os). Embora a questão não entre diretamente em temáticas sociais como mentalidade ou religiosidade e seus processos de sincretizações⁷⁸, permanências e disputas, quaisquer temas possivelmente gerados demonstram o potencial instrumental da questão.

Para entender a construção da identidade negra no Brasil, é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas sobretudo no seu sentido político, como uma:

tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (MUNANGA, 2004, p. 187).

Dentre suas reflexões a respeito de por que ensinar a história da África, da negra e do negro no Brasil de hoje, Kabengele Munanga afirma que é fundamental

reconhecer que a África tem história e é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra, que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. Como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham? (MUNANGA, 2015, p. 28)

⁷⁷ Ver mais em: <<http://www.zumbidospalmares.edu.br/New2/index.php/pt/como-chegar/10-notcias/160-13-personalidades-negras-brasileiras-2>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁷⁸ Ver mais em FERRETTI (2013).

Nesse sentido, a Lei 10.639/03, ao estabelecer, em seu Art. 26, que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, traz que

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

A memória na História é um famoso espaço de disputas. Trazer para o conhecimento e para a problematização das(os) estudantes a presença da África e de suas particularidades na formação identitária nacional constitui-se uma oportunidade para a promoção do reconhecimento, da valorização e do sentimento de pertencimento de todas as camadas sociais.

Nesse ponto, vários assuntos podem ser desenvolvidos, como a identidade de gênero, de cor, de credo, de nacionalidade, de nicho cultural, entre outros. É, como apontado anteriormente, no conhecimento e no reconhecimento integrador do “outro”, da alteridade, como formadora da cultura, que se constroem os meios para o arrefecimento de prepotências civilizacionais e também o respeito e a valorização das particularidades. Nesse sentido,

A recuperação da herança cultural africana deve levar em conta o que é próprio do processo cultural: seu movimento, pluralidade e complexidade. Não se trata, portanto, do resgate ingênuo do passado nem do seu cultivo nostálgico, mas de procurar perceber o próprio rosto cultural brasileiro. O que se quer é captar seu movimento para melhor compreendê-lo historicamente (CAMPOLINA, 1988, p. 109).

Considerando o que já foi apresentado e trazendo-o para temáticas e tensões contemporâneas, a leitura do texto de Elio Gaspari provoca pertinentes reflexões:

quem acompanhasse os debates na Câmara dos Deputados em 1884 poderia ouvir a leitura de uma moção de fazendeiros do Rio de Janeiro: “Ninguém no Brasil sustenta a escravidão pela escravidão, mas não há um só brasileiro que não se oponha aos perigos da desorganização do atual sistema de trabalho”. Livres os negros, as cidades seriam invadidas por “turbas ignaras”, “gente refratária ao trabalho e ávida de ociosidade”. A

produção seria destruída e a segurança das famílias estaria ameaçada. Veio a Abolição, o Apocalipse ficou para depois e o Brasil melhorou (ou será que alguém duvida?). Passados dez anos do início do debate em torno das ações afirmativas e do recurso às cotas para facilitar o acesso dos negros às universidades públicas brasileiras, felizmente é possível conferir a consistência dos argumentos apresentados contra essa iniciativa. De saída, veio a advertência de que as cotas exacerbariam a questão racial. Essa ameaça vai completar 18 anos e não se registraram casos significativos de exacerbção. (GASPARI, 2009, s.p.)

Apesar de fugir do objetivo deste texto aprofundar a discussão sobre políticas afirmativas⁷⁹, como as cotas⁸⁰, esse tema, por se tratar de um assunto que circula no cotidiano social e está inserido no universo das(os) estudantes, principalmente devido ao seu interesse no ingresso no Ensino Superior público, que hoje passa por um sistema de reservas de vagas pelo SISU, a reflexão se apresenta indissociável dos temas já referidos, como desigualdade, preconceito e racismo.

ENEM 2010 - CH – 1º dia | caderno 1 | 1ª aplicação | prova azul | página 09 |

Questão 31

(ENEM | 2010)

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...

⁷⁹ Ver mais em: MUNANGA (2001), MAIO e SANTOS (2005).

⁸⁰ A Lei de Cotas, Lei Federal 12.711, de 29 de agosto de 2012, determina a reserva de metade das vagas das instituições federais a candidatos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas ou concluíram através de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre essas vagas, metade é para candidatos com renda familiar mensal até 1,5 salário mínimo por pessoa e a outra metade para renda superior a esse valor. Dentro de cada faixa de renda, há, ainda, vagas reservadas para negros, pardos e indígenas, em distribuição proporcional aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por estado. Ver mais em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>.

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.

Análise teórico-crítica da questão:

Embora, em sua análise, Schmidt (2018) tenha afirmado que, nessa questão, a fonte musical brasileira foi subvalorizada ao apresentar escolhas voltadas basicamente para a memorização do conteúdo escolar e a habilidade relativa à interpretação de fontes históricas foi superficialmente abordada, a escolha de uma música popular provavelmente desconhecida pelas(os) estudantes, tratando de uma temática histórica imprescindível da luta por direitos e protagonizada por um negro, João Cândido, tem valor para reflexão.

Essa questão mostra uma das incoerências teóricas do ENEM como proposta de avaliação diferenciada dos modelos tradicionalmente memorializantes. Isso porque, mesmo fugindo ao recorrente eurocentrismo etnocêntrico e elitizante, a questão exigia mais o conhecimento específico da temática, pontuando datas e eventos, do que alguma reflexão mais profunda. Ademais, por exemplo, até a habilidade referente à mera identificação de manifestações patrimoniais das sociedades sequer foi mencionada.

Dentro dessa perspectiva, a questão de forma indutiva contempla a 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” e requeria da(o) estudante a habilidade de localização temporal e situacional do conteúdo.

→ **Ponto 1: quando e onde?** (localização temporal e espacial requerida na questão)

Essa questão associa diretamente a noção de tempo e espaço ao conhecimento histórico. Quando apresentados, nas demais alternativas, conteúdos específicos do século XIX (1848, 1860, 1865), a intenção é clara de exigir da(o) estudante uma noção de contexto histórico.

É no conhecimento e no reconhecimento do contexto que a(o) estudante poderá associar as várias demandas sociais da República Velha, principalmente as manifestações durante a República Oligárquica, movimentos populares (Canudos, Contestado, Vacina, Operariado, Cangaço, entre outros). A problematização da máquina política oligárquica do Café com Leite e as consequências sociais e econômicas das primeiras décadas do século XX podem ser utilizadas para tratar de temáticas atuais e fundamentais para a cidadania, como democracia, políticas públicas, justiça social, corrupção e direitos humanos.

Além disso, a reflexão poderia perpassar o contexto social, político e econômico do pós-abolição⁸¹, que continuou a oprimir as camadas negras da população, conferindo-lhes, no geral, um lugar de menor prestígio e ascensão socioeconômica, bem como a permanência de métodos brutais de punição e controle, como castigos: golilha, chibata, palmatória, prisão a ferros e solitária, mostrando a manutenção da lógica da violência escravista na sociedade e nas instituições brasileiras, a exemplo da Marinha.

→ **Ponto 2: o porquê da resposta?** (o porquê de o gabarito responder à exigência da questão)

Essa questão aproxima-se mais do modelo tradicional, pois, além da interpretação das informações, exigia-se o conteúdo específico sobre a época da revolta, embora o termo “chibata” pudesse direcionar ao gabarito.

⁸¹ Ver mais em NASCIMENTO, A. P. (2016).

O gabarito da questão, “a rebelião dos marinheiros, negros e mulatos, em 1910, contra os castigos e as condições de trabalho na Marinha de Guerra”, ao apontar literalmente os castigos, induziria de forma direta a associação entre o nome da revolta “Chibata” e a alternativa correta, tornando a questão fácil, a partir da interpretação do texto, mesmo para quem não conhecesse o conteúdo abordado.

A discussão sobre a alternativa a) “a rebelião de escravos contra os castigos físicos, ocorrida na Bahia, em 1848, e repetida no Rio de Janeiro”, assim como a da alternativa b) “a revolta, no porto de Salvador, em 1860, de marinheiros dos navios que faziam o tráfico negreiro”, podem partir tanto da temática da violência física dentro do universo da escravidão como da do pós-escravidão. Esse ponto poderia ser ligado ao trecho da música “Conhecido como o almirante negro”, em que poderiam ser feitas reflexões sobre as condições de existência da população escravizada ou ex-escravizada no período e a permanência das lutas e reivindicações da comunidade negra nos dias atuais.

A alternativa c) “o protesto, ocorrido no Exército, em 1865, contra o castigo de chibatadas em soldados desertores na Guerra do Paraguai” poderia ser utilizada tanto aprofundar as características da Guerra do Paraguai quanto para apontar a permanência da temática da violência nos aparelhos do Estado e da sociedade. Uma questão interessante, também, é problematizar a importância do cuidado com o contexto, para que se evitem anacronismos e/ou simplificações teleológicas.

O gabarito, alternativa d) “a rebelião dos marinheiros, negros e mulatos, em 1910, contra os castigos e as condições de trabalho na Marinha de Guerra”, em si, não nos direcionava como resposta à pergunta da questão; todavia, o conhecimento prévio de elementos da Revolta da Chibata, como local, contexto e características, conduziriam à exclusão das demais alternativas.

A alternativa e) “o protesto popular contra o aumento do custo de vida no Rio de Janeiro, em 1917, dissolvido, a chibatadas, pela polícia” apresenta uma importante referência aos movimentos populares urbanos nas primeiras décadas do século XX. Ao apontar o ano de 1917, a questão dialoga com as constantes repressões policiais contra os trabalhadores que lutavam pelo reconhecimento e pela necessidade de uma política de caráter governamental de ampliação e proteção dos direitos dos trabalhadores que assegurassem condições dignas de trabalho e remuneração. Tais lutas eram simbolizadas pela eclosão de greves por todo o país.

Ainda nesse sentido, as pressões e reivindicações crescentes do operariado urbano deram origem aos primeiros jornais operários da República Oligárquica, que eram editados clandestinamente, em idiomas como o italiano, comprovando a hipótese de que a força do movimento sindical organizado estava nos imigrantes. Nesse ponto, abre-se a possibilidade de reflexão sobre a composição étnica e social daquele período e suas ações na luta e na construção de direitos fundamentais.

Associando ao tema, nesses episódios, o governo reagiu de forma arbitrária, instituindo legislações punitivas⁸², como a que previa a expulsão de estrangeiros residentes no Brasil que estivessem envolvidos em questões operárias que “ameaçassem a ordem e a tranquilidade” nacional.⁸³ O presidente Washington Luís afirmou, com uma frase que se tornou famosa, que a questão operária era “caso de polícia”. A repressão aos movimentos sociais trabalhistas, como, por exemplo, a Lei Celerada, que permitia a intervenção e a dissolução das organizações operárias e a censura sobre a imprensa, entretanto, não conseguiu evitar totalmente o silêncio da classe proletária. A grande greve de 1917, ano da Revolução Bolchevique, liderada pelos anarquistas, e a organização do Partido Comunista do Brasil, seção da III Internacional, em 1922, foram demonstrações de que a esquerda operária tinha a possibilidade de manter uma relevante articulação. O Partido Comunista, posteriormente, organizaria o Bloco Operário e Camponês (BOC), com o objetivo de penetrar nos meios operários urbanos e camponeses no Brasil.

Essas reflexões mostram como os processos de formação da sociedade não se dão de forma isolada, visto que, mesmo com sectarizações, as desigualdades de tratamento são expandidas a vários grupos, dependendo dos interesses e ideologias de quem detém o poder. Trazer a temática social, operária e negra é destacar as desigualdades de cor, baseadas no racismo, e de classe, baseadas nos processos de exploração, alienação e dominação. Esse olhar representa um potencial de diálogo com questões contemporâneas e pode despertar o interesse das(os) estudantes pelas temáticas aparentemente desconexas de suas realidades.

⁸² As chamadas “leis Adolfo Gordo”, nome com que ficaram conhecidas a primeira Lei de Expulsão de Estrangeiros (1907, modificada em 1913), a segunda Lei de Expulsão de Estrangeiros (1919), a Lei de Acidentes no Trabalho (1919) e a Lei de Imprensa (1923).

⁸³ Ver mais em: BONFÁ (2009) e em MUNAKATA (1981).

→ **Ponto 3: para quê?** (importância do conteúdo trabalhado)

O grande desafio tem sido trazer os sujeitos historicamente excluídos e silenciados da história para o palco principal, juntamente com os demais personagens e grupos históricos que lá sempre estiveram ou foram fixados pela história tradicional. Fazer com que as vozes silenciadas pela história sejam ouvidas, compreendidas e respeitadas, eis a meta. Nesse contexto, a educação para as relações étnico-raciais apresenta-se como uma possibilidade sensível para a realização de uma educação politicamente comprometida com a diversidade cultural e com a superação da exclusão social, traduzida em violência física e simbólica (CEREZER, 2015, p. 271).

Por que aprender e discutir a história das(os) africanas(os) e afro-brasileiras(os), olhando também para o papel desempenhado por elas(es) na História mundial e nacional? A resposta a essa pergunta deve começar pela reflexão a respeito de por que isso não era feito antes ou, se feito, de por que muitas vezes era sob um olhar estereotipado e preconceituoso. É fundamental que lembremos que a história da ciência, principalmente até o século XX, está visceralmente associada ao olhar europeu e, conseqüentemente, aos seus interesses e perspectivas. As discussões sobre raças promovidas na Europa do século XIX, principalmente a partir de pensamentos biologizantes inspirados pelos estudos de Darwin e outros autores⁸⁴ da área das ciências naturais, fundamentaram o desenvolvimento da Eugenia, teoria racista que visava controlar e combater elementos sociais e genéticos considerados inferiores na humanidade, ideal de melhoramento da raça branca que se estruturou junto à construção de políticas públicas discriminatórias e segregacionistas⁸⁵.

Pensando nesse sentido, além do reconhecimento da necessidade de uma inadiável e eticamente imprescindível releitura daquilo que fizemos sob a bandeira de ciência, temos um dever, se pensamos a ideia da interculturalidade, de buscar um olhar o mais horizontal possível, com múltiplas vozes, cores e ideias.

Voltando para a problemática, essa questão traz, assim como em outras ocasiões, uma música para apresentar uma temática histórica. A leitura dos possíveis significados e a busca de compreensão da realidade na qual a música foi escrita possibilitam dimensionar as condições e realidades vividas nesse contexto.

A escolha de uma revolta protagonizada por negros, destacando os maus-tratos e as ruins condições de trabalho na Marinha do Rio de Janeiro, na época

⁸⁴ Para aprofundamento ver: DARWIN (1875), WALLACE (1855), CONT (2008).

⁸⁵ Sobre o impacto das ideias eugênicas no Brasil, ver GÔES (2015).

capital do Brasil, no início do século XX, mostra a presença dos negros, no pós-escravidão, atuantes em lutas e movimentos por melhorias e justiça que naturalizadamente foram “esquecidas” pelas versões oficiais da história do Brasil.

Aqui se apresenta uma das possibilidades de uma educação intercultural, enfocando a importância das leis 10 639/03 e 11645/08⁸⁶ para a construção do conhecimento do passado e a resignificação da História para o presente.

Nesse sentido, Renilson Rosa Ribeiro nos alerta que

é urgente, para nós educadores e formadores de professores, pensarmos a lei n. 10639/03 para além de um “território de imposições”, mas como um capítulo da história das lutas pela visibilidade e afirmação da história e cultura africana e afro-brasileira – na interface entre movimentos sociais, intelectuais e acadêmicos (RIBEIRO, 2015, p. 121).

Outra abordagem possível seria a discussão sobre Direitos Humanos. No artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), consta que “Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”. Esse assunto poderia dialogar com outros, como Ditadura Civil Militar, Escravidão, Fascismos, entre outros.

Discutir a naturalização e a banalização das violências, tanto simbólicas como físicas, é ponto fundamental para a problematização de temas como desigualdades, preconceitos, machismo e danos ambientais provocados por ação humana, pois, somente com o desenvolvimento de uma consciência do impacto e do dano, é que se pode, efetivamente, promover ações de resistência e mudança.

Sem dúvida, outro aspecto que a questão permite apresentar para discussão são as permanências das violências, também simbólicas, sobre a população negra no pós-abolição. Nesse sentido, Munanga afirma que

os níveis de desigualdade construídos historicamente não se referem apenas a uma questão de mérito individual, mas à falta de condições iguais de oportunidades de acesso a educação, trabalho, saúde, moradia e lazer. As pesquisas mostram que há um grande abismo racial no Brasil, e as estatísticas, ao apontarem as condições de vida, emprego e escolaridade entre negros e brancos, comprovam que essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros (MUNANGA, 2004, p. 142).

⁸⁶ Determinações legais dentro da LDB enfocando na lei 10 639/03, com a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e a africana, e com a lei 11.645/08, também da cultura indígena.

O fim da escravidão legal no Brasil, conquistado em 1888, com a Lei Áurea, infelizmente, não foi acompanhado por outras mudanças, tanto políticas e econômicas, para (re)inserção das comunidades escravizadas, como sociais e culturais, uma vez que o imaginário se manteve centrado no preconceito, ódio de cor e classe, e na segregação, espacial e social. Assim, a questão apresentada mostra a permanência da violência e do trato às populações negras sob a mesma lógica escravista.

→ **Ponto 4: mas e aí?** (possibilidades de reflexão com a questão)

Como se trata de uma temática fundamental, mesmo de fácil compreensão, a(o) professora(or) poderia apresentar pontos para discussão e debate, como: Quais os espaços de luta, representatividade e ascensão social estavam circunscritos às negras e aos negros no início do século XX? Quais eram as condições de vida das populações ex-escravizadas no pós-abolição? Como a música pode ser usada para expressão e problematização da História? Qual a relação entre o controle e o castigo? Quais sentidos e resultados poderiam ser gerados e esperados pelo uso da violência contra outras pessoas?

O fundamental, nesse ponto, seria a promoção de meios que potencializem a identificação pelas(os) estudantes com o assunto da questão, sendo um dos principais caminhos sugeridos o levantamento da temática da violência, física, social, psicológica, emocional, ou qualquer outra via de causa de sofrimentos.

Um exemplo de reflexão possível de ser proposta é a violência simbólica e efetiva gerada pelos processos de escravização. Sobre isso, Pierre Verger afirma que

As convicções religiosas dos escravos eram entretanto colocadas a duras provas quando de sua chegada ao Novo Mundo, onde eram batizados obrigatoriamente “para a salvação de sua alma” e deviam curvar-se às doutrinas religiosas de seus mestres. Iemanjá, mãe de numerosos outros orixás, foi sincretizada com Nossa Senhora da Conceição, e Nanã Buruku, a mais idosa das divindades das águas, foi comparada a Sant’Ana, mãe da Virgem Maria (VERGER, 1981, p. 14).

A temática da violência, por ter potência de despertar conexões empáticas, pode ajudar a aproximar, mesmo que simbolicamente, a vivência das(os)

estudantes, com suas específicas dores, dos acometimentos históricos. Todavia, é importante cuidarmos para que não nos centremos em uma história pautada na dor, mas busquemos ensinar uma história a partir de suas complexidades, um passado de luta, de resistência, de encantos, de sentimentos e de contradições. Atalhos que objetivam uma descomplexificação da História, buscando uma assimilação direta e desprovida de historicidade, estruturados por simplificações, não ajudam na análise, na reflexão, na reavaliação e na desnaturalização do passado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da sensação experimentada durante minha prática docente do condicionamento que o ENEM dava ao atual ensino de História no Brasil. A partir da leitura de trabalhos que buscaram esclarecer essa relação, a sensação virou uma preocupação. Como apontou Santos (2018), é inquestionável o reconhecimento do impacto da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ensino de História no Brasil atualmente, tanto nas temáticas curriculares, nas metodologias de ensino, como na organização e na hierarquização dos conteúdos.

Nesse sentido, defendo a concepção de que o ensino de História deve estar associado a uma formação para além do conteúdo histórico ou da memorização do passado, mas sim voltado para o desenvolvimento de indivíduos que tenham conhecimentos sobre o passado que os ajudem a refletir sobre o presente, tanto das suas próprias vidas quanto da humanidade e do meio, para que promovam práticas responsáveis e éticas como sujeitos históricos que são.

O levantamento bibliográfico feito para dar conta de conceitos como multiculturalismos e interculturalismo foi fundamental para a concepção da responsabilidade conferida a todas e a todos em mundo interconectado e desigual. Essa característica conjuntural transpassa todas as áreas de atuação profissional, portanto adentra também a Educação e, conseqüentemente, o ensino de História.

O levantamento histórico do processo de trajetória do ensino e da avaliação em História, principalmente no Brasil, desenvolvido no capítulo três, mostra como os processos relacionados à Educação são absolutamente vinculados aos interesses dos grupos que detêm o poder central e, muitas vezes, não estão relacionados aos da população ou a princípios ético-profissionais, mas sim a ideologias e à defesa do pensamento pretendido. Portanto, não sendo neutra, cabe a reflexão de quais os interesses em jogo, quais os benefícios e para quem são desenvolvidas essas políticas públicas. Quanto à avaliação, foram buscadas a apresentação das características de alguns modelos, como o tradicional/tecnicista e o formativo/mediador, além de algumas especificidades dos modelos de avaliação em História, apontando sua relação com suas abordagens teóricas historiográficas.

Seguindo essa problemática, fez-se, no capítulo quatro, o levantamento da origem, do desenvolvimento e das mudanças do Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM) nesses 21 anos de sua existência. Ao contrário de esgotar as nuances desse instrumento de avaliação do Ministério da Educação, o objetivo é destacar a importância do aprofundamento, da reflexão e da crítica desse modelo, que, principalmente quando passou a ser vinculado ao ingresso ao Ensino Superior, a partir principalmente do Sistema de Seleção Unificada (SISU), tornou-se uma das maiores forças atuantes no ensino básico, em destaque no Ensino Médio.

Considerando isso, foi desenvolvida uma possibilidade de problematização desses recursos – questões objetivas de múltiplas escolhas – associada a uma avaliação, junto ao ensino formal, voltada para que a(o) estudante possa, através dos quatro eixos norteadores apresentados, promover uma reflexão junto à turma, para além do acerto ou erro da questão. A ideia é retirar da avaliação o seu peso de quantificadora hierarquizante e, enquanto ainda seja obrigatória, colocá-la como ferramenta pedagógica para o conhecimento. Entendendo que o processo da aprendizagem se dá de formas individuais e complexas, cabe às(aos) professoras(res) a apresentação de caminhos que potencializem o interesse e a interação das(os) estudantes.

Para ilustração da proposta apresentada, foram desenvolvidas a leitura e problematização, dentro de três temáticas potentes à interculturalidade (Educação Patrimonial, temática Indígena e temática Afro-brasileira), de quatro questões das provas de História do ENEM, seguindo os quatro eixos norteadores. A ideia não é engessar a interpretação dessas ou de outras questões, mas sim exemplificar seu potencial pedagógico.

O trabalho desenvolvido não pôs fim à preocupação que o motivou, mas despertou a percepção da necessidade de novas e profundas análises sobre esses temas, principalmente pela convicção de que o ensino de História tem fundamental importância para a vida das(os) estudantes e da humanidade.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUAYO, Tatiana. El concepto de interculturalidade en el discurso de autores latinoamericanos y europeos. **Revista Científica de Educación**. Facultad de Educación, Universidad Mayor, Chile. n. 1-03, 2015.

ALCARÁ, Adriana Rosecler; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 63-73, jan./mar. 2015.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, n. 75, 2017.

ANDRADE, Marcos Ferreira de. A pena de morte e a revolta dos escravos de Carrancas: a origem da 'lei nefanda' (10 de junho de 1835). **Tempo**, v. 23, n. 2. 2017, p. 264-289.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARMOND, Vítor Ribeiro Leivas Dias Ferreira. **Um Estado sem nação: o IHGB e a construção da identidade nacional brasileira no século XIX**. Brasília, Monografia (Bacharelado em Ciência Política), 2016.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação o professor e outros escritos: a pedagogia das competências e o ENEM**. São Paulo: Senac, 2006. p. 169-201.

AZEVEDO, E. O Orfeu de carapinha. **Revista de História**, ano 1, n. 3. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, jan. 2004.

AZEVEDO, Cibele. B.; STAMATTO, Maria Inês. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, Natal, v. 3, n. 6, dez. 2010, p. 703-728.

BARCA, Isabel. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículos sem fronteira**, v. 7, n. 1, p.5-9, jan./jun. 2007.

BARCA, Isabel (Org.). **Educação e Consciência histórica na era da Globalização**. Braga: Universidade do Minho, 2011.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma pratica de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 43-66.

BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo: interações necessárias. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, July/Dec, 2006. s.p.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História: a escola dos Annales e a Nova História**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BERGO, Antônio Carlos. **O positivismo como superestrutura ideológica no Brasil e sua influência na educação**. 1979. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas, 1979.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. História nas atuais propostas curriculares. In: **Didática e prática de ensino de História**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Prefácio de Jacques Le Goff, apresentação à edição brasileira de Lília Moritz Schwarcz, tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONFÁ, Rogério Luis Giampietro. “Com lei ou sem lei”: as expulsões de estrangeiros na Primeira República. **Caderno AEL**, v. 14, n. 26, 2009.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. O Ratio Studiorum e a missão no Brasil. **História Hoje: revista eletrônica de História**, São Paulo, v. 1, n. 2, dez. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2019.

_____. ENEM (2009-2019): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 05 de out. 2018.

_____. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico: ENEM 2011-2012**. Brasília, DF: Inep, 2015. 236p.

_____. **DECRETO-LEI Nº 25**, que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. 30 nov. de 1937. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. **Lei Orgânica Superior e do Ensino Fundamental na República** - Decreto n. 8.659 - de 5 de abril de 1911.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – parte IV.** Brasília: MEC, 1999.

_____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002.

_____. INEP. **Portaria MEC nº 438**, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio, 1998.

_____. INEP. **Matriz de Referência do Enem.** Brasília: MEC/Inep, 2014.

_____. 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. 2008.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. 133p.

_____. **Observatório do Plano Nacional de Educação.** MEC/Inep/DEED. 2018. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/estrategia/3-6-universalizacao-do-enem>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII.** Volume 3: o tempo do mundo. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 7-69.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e maquinaria.** UFRGS, Porto Alegre. 2001.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989.** Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história do Brasil (1980-1998).** Passo Fundo, UPF, 2001.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade.** Caruaru: FAFICA, 2001.

CALIL, Gilberto. Uma História para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC /História. **Gira Mundo**, Rio de Janeiro, v. 2 , n. 4, jul./dez. 2015, p. 39-46.

CAMINHA, Pero Vaz de. Carta; RIBEIRO, Darcy et al. **Viagem pela história do Brasil**: documentos. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (adaptado).

CANAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

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

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANTLE, Ted. **Interculturalism**: the new era of cohesion and diversity. London: Palgrave Macmillan, 2012.

CAMPOLINA, Alda Maria Palhares; MELO, Cláudia Alves; ANDRADE, Mariza Guerra de. **Cadernos do Arquivo 1**: Escravidão em Minas Gerais. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da ordem**: a elite política imperial. & Teatro de Sombras: A política imperial. Rio de Janeiro: UFRJ/ Relume-Dumará, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. Os positivistas e a manipulação do imaginário. In: CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário e a formação da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARULA, Karoline; SILVA, Glaydson José da. As representações dos negros nos livros didáticos de História da Educação de Jovens e Adultos – EJA (PNLD 2011). In: FEITOSA, Lourdes Conde; FUNARI, Pedro Paulo A.; ZANLOCHI, Terezinha S. (Org.). **As veias negras do Brasil**: conexões brasileiras com a África. Bauru: EDUSC, 2012. p. 17-44.

CASTRO, Júlia. Diálogo e conflito: pensamento histórico e idéias de interculturalidade de jovens portugueses. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena**: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes. Tese de Doutorado. Uberlândia, SP, 2015, p. 327.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. **Diálogos**, Maringá, UEM, v. 9, n. 1, 2005.

CERRI, Luis Fernando. A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23. **Anais...** Londrina, 2005.

_____. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, Inverno de 2010.

_____. **Ensino de História e Consciência Histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. São Paulo, FGV de Bolso, 2011.

_____. La construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Historia en Brasil: entre diálogos, tensiones y controversias. **Historia y Espacio**, v. 15 n. 53, p. 67-90, 2019.

_____. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

COLOMBO, Cristóvão. **Diários da descoberta da América**: as quatro viagens e o testamento. Porto Alegre: L&PM, 1984.

CONT, Valdeir Del. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiae Stúdia**, São Paulo, v. 6, n. 2, 2008, p. 201-218.

COSTA, Rosivania; EUGENIO, Benedito. O ensino de História da África e a produção acadêmica: o que dizem as revistas de Ensino de História no período 2003-2017? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 11, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: da Colônia à Era de Vargas. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do Ensino no Brasil: a Reforma Rivadavia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. **Editora Unijuí**, Ijuí, ano 6, n. 12, p. 63-86, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/752/75211183004/>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

DARWIN, Charles. **On the origin of species by means of natural selection or the preservation of favored races in the struggle for life**. 6. ed., Nova York: Appleton, 1875.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Proust e os Signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DIAMOND, Jared. **Armas, germes e aço**: os destinos das sociedades. Tradução de Nota Acessoria e Silva de Souza Costa. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

DIAS, Maria Odila da Silva. **A interiorização da metrópole e outros estudos**. São Paulo: Alameda, 2005.

EBREY, Patrícia Buckley. **The Cambridge Illustrated History of China**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FAUSTINO, Rosângela F.; GASPARIN, João L. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 157-166, 2001.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, Universidade de Lisboa, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERNANDES, Pádua. Direitos indígenas, provincianismo constitucional e o novo constitucionalismo latino-americano. In: BELLO, E.; VAL, E. M. (Org.). **O pensamento pós e descolonial no novo constitucionalismo latinoamericano** [recurso eletrônico]. Caxias do Sul: Educus, 2014. p.51-65.

FERRER, Guardia Francesc. **A Escola Moderna**. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010. p. 33. Disponível em: <<http://difusaolibertaria.files.wordpress.com/2012/11/adg-a-escola-moderna.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FERRETI, Sérgio. **Repensando o sincretismo**. São Paulo: Edusp; Arché Editora, 2013. p. 280.

FERRO, Marcelo Vieira Ferreira. **Os impactos do Novo ENEM na Prática Docente do Professor de História do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

FICO, Carlos. **A ditadura mostra a sua cara: imagens e memórias do período (1964-1985)**. Disponível em: <www.history.umd.edu/HistoryCenter/2004-05/conf/Brazil64/papers/cficoport.pdf>. Acesso em 09 dez. 2019.

_____. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **Como eles agiam**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291. Disponível em: <<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

FONTE, Sandra Soares Della. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Filosofía e interculturalidad en América Latina; intento de introducción no filosófica. In: SERRANO SÁNCHEZ, Jesús. **Filosofía actual en perspectiva Latinoamericana**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma História da cultura afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2009.

FRANZON, Said. **Os acordos MEC-Usaid e a Reforma Universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira**. PUCPR, 2015. Acesso em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf>. Acesso: 25 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: (Coleção Polêmicas do nosso tempo). Autores Associados, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Itamar. Sobre a Racionalidade do Ensino de História entre os séculos XVI e XVIII e a Legitimação da História como Disciplina no Século XXI. In: ZAMBONI, Ernesta et al (orgs). **Memória, sensibilidade e saberes**. Campinas: Alínea, 2015.

FURET, François. **A oficina da História**. Tradução de Adriano D. Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1986.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

_____. **Educação Libertária: textos de um seminário**. Organizado por Maria Oly Pey. Rio de Janeiro: Achieamé, 1996.

_____. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: Diálogos sobre Diálogos, 2., 2008, Niterói. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

_____. Politecnia em educação: a contribuição anarquista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 3, 1993, p. 34-46.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática de novos sentidos**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-50

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GASPARI, Elio. As cotas e a urucubaca. **Folha de S. Paulo**, 3 jun. 2009.

GÓES, Weber Lópes. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UNESP, Marília, 2015.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. O ensino de história e a construção da cidadania. In: **Ensinar História No Século XXI: Em Busca do Tempo Entendido**. São Paulo, 2007. p. 143-161.

GUIMARÃES, Selva; COUTO, Regina Célia. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta, FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de formação do Professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

GRAHAN, Laura R. Citando Mario Juruna: imaginário linguístico e a transformação da voz indígena na imprensa brasileira. **Mana**, v. 17, n. 2, 2011, p. 271-312.

HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

_____. A questão multicultural. In: _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

_____. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro Fontes históricas como fonte. In: PYNISKY, Carla Bassanezi (Org.). **As fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-22.

KATZ, Elvis Patrik Katz; ROTA, Alesson Ramon. Na intersecção do silenciamento: cultura afrobrasileira, lei 10639/03 e o Exame Nacional do Ensino Médio. **história.com**, v. 2, n. 3, 2014.

KRENAK, Ailton. Paisagens, territórios e pressão colonial. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, jul./dez., p. 327-343, 2015.

_____. **Pensando com a cabeça na Terra**. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 6. **Anais...** Instituto de Estudos Brasileiros, USP, 2017.

KRENAK, Ailton et al. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, 2019.

KUENZER, Acácia. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 135-159.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**. São Paulo: Escuta, 2000

LIBÂNEO, J. Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LIMA, Carolina Carvalho Ramos de. Impactos da BNCC na formação de professores de História para os Anos Iniciais. **Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 9, n. 17, p.4-19, jul./dez. 2019.

KYMLICKA, Will. **Multicultural citizenship**: A liberal theory of minority rights. Oxford: Clarendon Press, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1996.

LEITE, Douglas Guimarães. Escravidão e exceção no século da liberdade. In: PIROLA, Ricardo. Escravos e rebeldes nos tribunais do Império: uma história social da lei de 10 de Junho de 1835. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2015, **Afro-Ásia**, n. 56, p. 231-238, jul./dic. 2017.

LEVEL, Gaston. A pedagogia de Bakunin. **Libertaria Reconstruir**, Buenos Aires, n. 100, jan./fev. 1976. Traduzido para o português pelo Grupo de Estudos Anarquistas do Piauí, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

LIMA, Arthur Rodrigues de FALCÃO, Juliana de Oliveira. Professor, mas isso caí no Enem? O Exame Nacional do Ensino Médio e o ensino de História. In: ENID, 5. **Anais...** UEPB, 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/14773589-Professor-mas-isso-cai-no-enem-o-exame-nacional-do-ensino-medio-e-o-ensino-de-historia.html>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

LOCH, Jussara; PAULA, Margareth de. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação**: uma prática de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 105-116.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. Campinas: Cortez, 2011-2.

_____. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. Ed. Cortez, São Paulo, 2018.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar? In: _____. **Revista Pátio**, ano 3, n. 12. Editora Artmed. – Fevereiro/Abril de 2000.

LUKÁCS, Gyorgy. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MAIO, Marcos Chor SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181-214, jan./jun. 2005.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINELLI, Nelson Filho; ALVES, Michelly C. A. A escre(vivência) presente em Maria Firmina dos Reis e Conceição Evaristo: Uma análise dos contos “A escrava” e “Maria”. **REVELL**, Revista de estudos literários da UEMS, v. 3, n. 20, p. 314-334, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 28-35.

MARX, Karl. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1978.

_____. **Elementos fundamentais para la critica de la economia política** (1857 – 1858). v. 3. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1971.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MATTOS, Regine Augusto de. **História e Cultura Afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOZZI, Ivo. Um Saber Histórico para a Educação Intercultural. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo. **Consciência histórica e interculturalidade, Investigações em Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MCNEILL, William H. **Plagues and people**. New York: Anchor. 1976.

MEDEIROS, Angela Cordeiro; DE ALMEIDA, Eduardo Ribeiro. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da Lei 10.639/2003. **Revista Ágora**, Vitória, n. 5, p. 1-12, 2007.

MELO, José Ernesto. “Seu futuro passa por aqui” O ENEM como política avaliativa e os conhecimentos históricos exigidos. **Aedos**, v. 4, n. 11, p. 858-878, set. 2012.

MENDES, Murilo. **A História no curso secundário**. São Paulo: Gráfica Paulista, 1935.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MONTAIGNE, Michel Eyquem de. **Ensaio**. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal, aprendizagem significativa? **Currículo**, La Laguna, Espanha, p. 1-27, 2012. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MUNAKATA, Kazumi. **A legislação trabalhista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele.; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 1993.

NANDA, Meera. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 84-106.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. “Sou escravo de oficiais da Marinha”: a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). **Revista Brasileira de História**, v. 36, n. 72, p. 31-43, maio /ago. 2016.

NASCIMENTO, Washington Santos. Além do medo: a construção de imagens sobre a revolução haitiana no Brasil escravista (1791 – 1840). **Cadernos de Ciências Humanas**: Especiaria, v. 10, n. 18, p. 469-488, jul./dez. 2007.

NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. **História e Ensino**, Londrina, v. 11, p. 143-152, jul. 2005.

NOVAIS, Fernando. A. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A África não está em nós: A História africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano. **Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. 20, p.73-91, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Gustavo Castanheira Borges de. Foucault e a educação anarquista. **Revista Faces da Clio**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2016.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: GUIMARÃES, Selva.; GATTI, Décio Júnior. (Org.). **Perspectivas do ensino de História**: Ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

PARK, Margareth Brandini. Entre Chronos e Mnemosine: Possibilidades da Memória na Formação de Educadores. **Resgate**: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, UNICAMP, n. 13, 2004.

PÉCAUT, D. **Intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PELEGRINI, Sandra; PINHEIRO, Áurea da Paz. (Org.). **Tempo, memória e patrimônio cultural**. Piauí: Edupi, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet. Um encontro com a leitura em História. Livros que seu aluno pode ler. **Sociologia e História**, Porto Alegre, UFRGS, v.1, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAJET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Coleção Educadores – MEC. Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes e Gino Marzio Ciriello Mazzetto; Organização de Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

PINHEIRO, Laira de Azevedo. **Uma proposta de instrumento de avaliação em História para o Ensino Médio**: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas. Dissertação (Historia) - São Gonçalo, RJ, 2018.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-36.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações raciais no brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v.9, n. 2, jul./dez. 2014.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Acácia A. A. dos et al. Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, maio/ago, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/senac/bolsenac.htm>. Acesso em: 12/set. 2012.

RAZ, Joseph. **Practical Reason and Norms**. Oxford: Oxford University Press, 1975.

RIBEIRO, Renilson Rosa. A “Cunha” pós-colonial no currículo “Eurocentrado”: O que a Lei n. 10639/03 tem a dizer para a Historiografia do Ensino de História no Brasil. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo. **Consciência histórica e interculturalidade**: Investigações em Educação Histórica. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

_____. História da no Ensino Superior: imagens e representações dos estudantes do curso de licenciatura em História da UFMT, campus Cuiabá. Dossiê: As Leis e suas práticas: a diversidade em exercício. **Revista História e Diversidade**, v. 6, n. 1, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Tradução de Peter Rautmann et al. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da história. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (orgs.). **Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen)**. Curitiba: W. A. Editores, 2015, p. 19-42.

_____. **História Viva: teoria da história**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007.

_____. **Teoria da História:** uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015-2.

_____. **Razão Histórica:** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

SAMPAIO, Paula F. Silêncios e palavras na rede de significados sobre as mulheres indígenas no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28. **Anais...** Florianópolis, 2015.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares, SILVA, Francisco José Balduino da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Exame Nacional do Ensino Médio: considerações sobre a influência do ENEM na produção do currículo de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 24, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** LDB, trajetória, limites e perspectivas. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Autores Associados, 1983. Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 5.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica.** 10ª edição Campinas. Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo. **Consciência histórica e interculturalidade:** Investigações em Educação Histórica. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

_____; _____. Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015. **Educatio Siglo XXI**, v. 36 n. 1, p. 149-170, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.6018/j/324211>>, acesso em: 03 nov. 2018.

_____.; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico em sala de aula. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 223-241, 2003.

_____.; CREMA, Everton Carlos. A importância do ensino de História: o ensinar e o aprender história. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (Org.). **Canteiro de Histórias:** textos sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2017.

_____.; BARCA, Isabel. **Aprender história: Perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

_____.; _____.; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história.** Curitiba: W. A. Editores, 2016.

SCHWARCZ, Lilia, M.; STARLING, Heloisa, M. **Brasil: uma biografia.** 2. ed. Companhia das Letras. São Paulo, 2018.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, et al. (Org.). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas.** 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 105-120.

SERPA, Andréa. **Cultura escolar em movimento: diálogos possíveis.** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

SILVA, Kalina Vanderlei.; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no Ensino de História. **Cadernos de História,** Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2011.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História,** v. 23, n.1-2, p. 69-83, 2004.

SOARES, André Luis Ramos (Org.). **Educação Patrimonial: Teoria e Prática.** Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SORIANO, Ramón. **Interculturalismo.** Entre liberalismo y comunitarismo. Córdoba: Almuzara, 2004.

SOUZA, Maria Suzana de; GIANNELLA, Valeria. A arte de escutar: nuances de um campo de prática de conhecimento. **Revista Terceiro Incluído,** v.6, 2016.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro.** São Paulo: Martins Fontes, 2016.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. Avaliação no Ensino de História. **Ensino em Revista,** Uberlândia, v. 5, n. 1, jul./jul. p. 69-82, 1996/1997.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino.** 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 21 jan. 2020.

VARGAS, Getúlio. Proclamação ao Povo Brasileiro ('À Nação'). Lida no Palácio Guanabara e Irradiada para todo o País na Noite de 10 de novembro de 1937. In: D'ARAUJO, Maria Célia (Org.). **Getúlio Vargas.** Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, Brasília. 2011, p. 361.

VASCONCELLOS, C. dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação:** do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma P. Alencastro; NAVAES, Marisa (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **Os Intelectuais e a política cultural do Estado Novo.** Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6604/803.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2019.

VERGER, Pierre. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo.** São Paulo: Corrupio, 1981.

VIEIRA, António. **Sermões pregados no Brasil.** In: RODRIGUES, J. H. História viva. São Paulo: Global, 1985. Adaptado.

VILHENA, Luís dos Santos. **A Bahia no século XVIII.** Salvador: Itapuã, 1969. Adaptado.

WAIZBORT, Ricardo; PORTO, Filipe. Epidemias e colapso demográfico no México e nos Andes do século XVI: contribuições da biologia evolutiva. **História, Ciências, Saúde: Manguinhos**, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702018000200391&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 dez. 2019.

WALLACE, Alfred Russel. Sobre a lei que regula a introdução de novas espécies. **Annals and Magazine of Natural History**, Sociedade Lineana de Londres, v. 16, 2. série, p. 184-196, 1855.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares:** um desafio para a Orientação Profissional. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo. 2010.