

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RICARDO LIMA MOREIRA JUNIOR

**A PROPOSTA DO NOVO ENEM E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA
DOCENTE DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM FORTALEZA**

FORTALEZA – CEARÁ

2015

RICARDO LIMA MOREIRA JUNIOR

A PROPOSTA DO NOVO ENEM E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE
DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação com área de concentração em Formação de Professores.

Orientador: Prof.^a Dra. Fátima Maria Leitão Araújo

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Moreira Junior, Ricardo Lima .

A proposta do novo ENEM e suas repercussões na prática docente de história no ensino médio público em Fortaleza [recurso eletrônico] / Ricardo Lima Moreira Junior. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 103 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.^a Dra. Fátima Maria Leitão Araújo.

1. Ensino de História. 2. Prática docente. 3. Formação de professores. 4. Currículo. 5. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezoito dias do mês de março de dois mil e quinze, **RICARDO LIMA MOREIRA JUNIOR** aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **A PROPOSTA DO NOVO ENEM E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM FORTALEZA** A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Presidente – PPGE/UECE), Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (PPGE/UECE), Dra. Isaíde Bandeira da Silva (UECE) e Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC). A defesa ocorreu das 15 às 17h, tendo sido o aluno submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADO o mestrando **Ricardo Lima Moreira Junior**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO e nota 9,5. Eu, Fátima Maria Leitão Araújo, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Prof. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Presidente – PPGE/UECE)

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (PPGE/UECE)

Prof. Dra. Isaíde Bandeira da Silva (UECE)

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC).

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e meu Deus, por me fortalecer nas horas difíceis.

À Renata de Sousa Parente, esposa, companheira, amiga, pelo apoio, compreensão e carinho no decorrer da minha caminhada.

Aos meus pais Ricardo Lima Moreira e Elvira Celi Machado Moreira, pelo amor e apoio.

Aos meus irmãos Bruno Machado Moreira e Matheus Machado Moreira, pela torcida.

À orientadora Professora Doutora Fátima Maria Leitão Araújo, pela qualidade na orientação, pelos preciosos ensinamentos e por sempre acreditar e me apoiar desde a graduação.

Ao Professor Doutor Antônio Germano Magalhães Junior, por ter colaborado com as discussões nos grupos de estudo e pelos ensinamentos no estágio de docência e ter aceitado participar desta defesa e me prestigiar com suas valiosas contribuições.

Ao Professor Doutor Luís Távora Furtado Ribeiro e à Professora Doutora Isaíde Bandeira da Silva, por terem aceitado participar desta defesa e poderem colaborar com suas preciosas contribuições.

Aos amigos da turma do PPGE do ano de 2013, pelo apoio, partilha das dúvidas, das ansiedades e pelas valiosas aprendizagens.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, por seus conhecimentos compartilhados.

À Escola Estadual Adauto Bezerra, pela receptividade e aos professores, sujeitos da pesquisa, por aceitarem participar e contribuir com esta investigação.

Aos amigos, pelo apoio.

RESUMO

Em 2009, o Ministério da Educação, na pessoa do ministro Fernando Haddad, apresentou uma proposta de unificar o vestibular das Universidades Federais, utilizando o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como forma de ingresso à educação superior. Seu objetivo principal é o de possibilitar uma referência para autoavaliação a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame. O ENEM busca estar em sintonia com a proposta dos PCN. O Governo Federal, através do Ministério da Educação, assume o desafio de, por meio desse certame, reorientar o currículo do ensino médio, rompendo o tradicionalismo dos outros exames, em particular do vestibular. Tomando a nova prova e sua relação com as práticas da história escolar como objeto de estudo, desenvolvemos essa pesquisa com o objetivo de verificar se na prática escolar da história, a proposta trazida pelo novo ENEM, propondo-se a romper o modelo de vestibular tradicional vigente no país, está repercutindo em transformações concretas no ensino de história das escolas de ensino médio da rede pública de Fortaleza, tendo como foco a prática docente do professor de história. Para alcançar o objetivo principal desse estudo, optamos por assumir uma postura de pesquisa de natureza qualitativa. Constitui um estudo de caso, no qual utilizamos fontes documentais, orais e bibliográficas. Como fundamentação teórica, destacamos: Bittencourt (2004), Fonseca (2003), Goodson (2012), Monteiro (2007), Moreira & Tomaz (1994), Sacristán (2000), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2012), Raymond (2000), Certeau, (2012). O universo da pesquisa é o ensino médio público em Fortaleza, sendo o lócus da investigação a Escola Estadual Aduauto Bezerra, onde fizemos entrevistas com seis professores. Realizamos uma análise minuciosa dos documentos elaborados pelo MEC no que se refere ao novo ENEM, assim como do próprio exame no período de 2009 a 2014. Após análise documental fomos à escola selecionada verificar como está se dando o processo de adaptação à nova realidade imposta. Para isso examinamos os livros didáticos de história adotados, assim como as propostas pedagógicas da escola, a proposta curricular da disciplina História, os planos de aula, as avaliações. Em seguida foram realizadas as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, ou seja, professores de História da referida escola. Ao final, praticamos o exercício de reflexão e síntese dos resultados obtidos. Constatamos que o novo ENEM trouxe mudanças positivas para a história escolar, porém tais mudanças apresentam limitações que só podem ser superadas com a elaboração de um currículo nacional bem definido e com flexibilização para as particularidades regionais.

Palavras-chave: Ensino de História. Prática docente. Formação de professores. Currículo. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

ABSTRACT

In 2009, the Ministry of Education, in the person of Minister Fernando Haddad, presented a proposal to unify the entrance exam of Federal Universities using the National Survey of Secondary Education - ENEM as a means of entry to higher education. Its main objective is to enable a reference to self-assessment from the skills and abilities that structure the exam. The search ENEM be in line with the proposal of the NCP. The Federal Government, through the Ministry of Education, takes up the challenge, through ENEM, reorient the high school curriculum, breaking with the traditionalism of other tests, particularly the vestibular. Taking the new ENEM and its relation to the practices of school history as an object of study, we did this study in order to verify that the school practice of history, the proposal brought by the new ENEM, proposing to break with the entrance exam model current traditional in the country, is reverberating in concrete changes in teaching history of high school public schools of Fortaleza, focusing on the teaching practice of the history teacher. To achieve the aim of this study, we chose to take a qualitative research approach. It is a case study in which we use documentary, oral and literature sources. As theoretical basis include: Bittencourt (2004), Fonseca (2003), Goodson (2012), Miller (2007), Moreira & Tomaz (1994), Sacristan (2000), Tardif, Lessard and Lahaye (1991), Tardif (2012) Raymond (2000), Certeau (2012). The research universe are high schools public of Fortaleza, and the investigation of the locus State School Aduato Bezerra, where we conducted interviews with six teachers. We conducted a thorough analysis of documents produced by the MEC with regard to the new ENEM, as well as the examination itself from 2009 to 2014. After analysis of documents went to the school selected check how you are giving the process of adapting to the new reality imposed by new ENEM. For this we examine the textbooks adopted history as well as the school's educational proposals, the proposed curriculum of the discipline of history, lesson plans, evaluations. Then the interviews were conducted with the subjects, that is, history teachers of that school .. At the end of practice the exercise of reflection and synthesis of the results. We note that the new ENEM brought positive changes to the school history, but such changes have limitations that can only be overcome with the development of a well-defined national curriculum and flexibility for regional differences.

Keywords: History Teaching. Teaching practice. Teacher training. Curriculum. National High School Exam (ENEM).

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMC	Educação Moral e Cívica
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCA	Professor Coordenador de Área
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das escolas estaduais de Fortaleza
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Levantamento do estado da questão no portal de periódicos da CAPES	17
Quadro 02- Aulas de História por semana da escola A	40
Quadro 03- Aulas por semana da escola B	40
Quadro 04- Distribuição das questões do vestibular da UFC 2008.2	41
Quadro 05- Distribuição das questões do vestibular da UFC 2009	41
Quadro 06- Distribuição das questões do vestibular da UFC 2010	41
Quadro 07- Divisão dos capítulos dos livros da escola A	43
Quadro 08- Divisão dos capítulos dos livros da escola B	43
Quadro 09- Distribuição dos capítulos do livro por área	74
Quadro 10- Divisão das questões de ciências humanas por área	75
Quadro 11- Distribuição das aulas de história por semana	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A HISTÓRIA ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990 A 2014	23
2.1	MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS DA HISTÓRIA ESCOLAR: A NOVA LDB E OS PCN.....	25
2.2	O PAPEL FORMATIVO DA HISTÓRIA ESCOLAR.....	28
3	DO VESTIBULAR TRADICIONAL AO NOVO ENEM: UMA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA....	33
4	FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM HISTÓRIA: OS SABERES DA EXPERIÊNCIA EM PERSPECTIVA	55
4.1	O SABER DOCENTE E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA.....	57
5	O NOVO ENEM E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DA HISTÓRIA ESCOLAR	68
5.1	LIMITES E POSSIBILIDADES DO NOVO ENEM: A NECESSIDADE DE UMA PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL.....	83
6	CONCLUSÃO	89
	REFERÊNCIAS	93
	FONTES	98
	APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida na área de formação de professores e integra a linha de pesquisa Formação e Políticas Educacionais e o núcleo História e Avaliação Educacional do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Ceará. Abordamos as práticas docentes da história escolar no ensino médio e sua relação com o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O interesse por esta pesquisa se deve às inquietações pessoais enquanto professor de História da educação básica, que surgem em nossas vivências e experiências profissionais. Tais inquietações nos levam à elaboração de problemáticas, tal qual a que orienta este estudo.

A vontade de ser professor foi despertada ainda nos tempos de escola, quando os estimulantes temas da história nos fascinavam e a didática de excelentes mestres nos mostrava o caminho no qual buscaríamos trilhar. Tal motivação fez com que ingressasse no curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará – UECE. O interesse pela pesquisa no campo da educação e, mais especificamente, na área do ensino de história, surgiu durante a graduação, onde as leituras nessa área nos levavam a refletir sobre nossa prática, já como professor de história. Essas reflexões nos exigiram mais leituras e fizeram nos envolver em pesquisas como bolsista de Iniciação Científica. Tais pesquisas acabaram por resultar em trabalhos apresentados em eventos e artigos publicados.

A graduação em história e a experiência concomitante como professor na rede básica de ensino aumentou o nosso interesse em estudar a prática docente da história escolar, resultando na elaboração da monografia de graduação, na qual analisamos a influência que os exames vestibulares tradicionais¹ exerciam na prática da história escolar². Essa pesquisa implicou na apresentação de vários trabalhos em eventos e na publicação de um artigo.

As mudanças constantes no contexto educacional nos levavam a novas reflexões e questionamentos que precisavam ser respondidos. Acreditando que não se deve separar o ser professor do ser pesquisador, novas inquietações, advindas de nossa prática docente no ensino de história, nos conduziram à necessidade de prosseguirmos as investigações sobre a temática relacionada ao Ensino de História e formação de professores de história. No Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, identificamos a oportunidade de

¹ Denominamos como vestibular tradicional, o modelo de exame proposto pela Universidade Federal do Ceará até 2009, antes de adotar o ENEM e o ainda em vigor modelo de vestibular da Universidade Estadual do Ceará. Tal modelo de exame se caracteriza por seu caráter essencialmente conteudista, cujas questões exigem boa memorização das informações, e não averigua as capacidades de analisar, criticar e interpretar dos estudantes. Tal modelo de exame pode ser visto ainda em diversas universidades estaduais e particulares do país.

² JUNIOR, Ricardo Lima Moreira. A influência dos exames de vestibular sobre a disciplina de história nas escolas particulares de Fortaleza. UECE, 2011.

desenvolvermos a pesquisa que resultou na produção desta dissertação e que muito contribuiu para nosso crescimento como professor e pesquisador. Nesta dissertação, portanto, analisamos as mudanças e permanências que vêm se operando na prática docente da história escolar a partir da adoção do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, enquanto meio de ingresso ao ensino superior.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM³, documento elaborado pelo Governo Federal que orienta a educação básica no Brasil, História é uma disciplina que faz parte da área de conhecimento das ciências humanas e tem como objetivo debater em sala de aula as problemáticas atuais, levando o aluno a desenvolver um senso crítico e reflexivo. A história deve ainda fazer com que o estudante venha se perceber como sujeito histórico e, principalmente, construir laços de identidade e consolidar a formação para a cidadania. Os PCNEM indicam as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes: criticar, analisar, interpretar fontes diversas, produzir textos reflexivos sobre processos históricos, construir identidades a partir de seu reconhecimento como sujeito histórico e perceber mudanças e permanências ao longo do processo histórico.

Porém, em pesquisa⁴ realizada em 2011 em duas escolas particulares de ensino médio de Fortaleza, pudemos constatar que muitos dos objetivos propostos à disciplina História pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM dificilmente eram alcançados⁵. Notamos que isso se devia, principalmente, ao fato da maioria das escolas particulares de Fortaleza desenvolverem um sistema de ensino voltado prioritariamente para aprovação nos exames de vestibular das duas principais instituições de ensino superior do nosso Estado, a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Estadual do Ceará. Ocorre que o modelo de exame adotado pelas Universidades citadas anteriormente, durante o período da pesquisa, se caracterizava por adotar uma perspectiva tradicional, ou seja, não exploravam o senso crítico do aluno, já que, quase sempre, sua abordagem se pautava em uma organização cronológica tradicional, priorizando uma história conteudista.

Vale destacar que é no mínimo contraditório o governo elaborar um documento como os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo é o de orientar o currículo da educação básica, e permitir, ao mesmo tempo, que suas instituições de ensino superior elaborassem exames de ingresso à universidade com um modelo totalmente contrário ao que é

³ MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

⁴ JUNIOR, Ricardo Lima Moreira. A influência dos exames de vestibular sobre a disciplina de história nas escolas particulares de Fortaleza. UECE, 2011.

⁵ Sabemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais não são de uso obrigatório, porém as escolas pesquisadas afirmavam que adotavam os PCNEM como proposta curricular para a disciplina História.

proposto pelos PCNEM. Alguns pesquisadores fazem críticas à estrutura dos exames de vestibular, afirmando que ele prejudica diretamente o ensino de História. Vejamos o que a historiadora Thais Nivia de Lima e Fonseca diz:

(...) as orientações que constam dos programas dos concursos vestibulares, induzem os procedimentos dos professores do ensino médio em seu trabalho na sala de aula. Não há dúvida de que eles percebem claramente esse direcionamento imposto pelo vestibular. E isso provoca certo desconforto e estimula a “decoreba” (...) (LIMA FONSECA, 2007, p. 83).

A influência desses exames se manifesta de diversas formas, variando desde a elaboração do livro didático até a prática docente do professor em sala de aula. Neste sentido, notamos que as condições atuais de efetivação da proposta curricular do ensino médio estão vinculadas às mudanças no sistema seletivo para o ingresso no ensino superior.

Nesse contexto, em 2009, o Ministério da Educação, na pessoa do ministro Fernando Haddad, apresentou uma proposta de unificar o vestibular das Universidades Federais, utilizando o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como forma de ingresso à educação superior. Desde então esse exame vem sendo adotado pelas principais universidades públicas e particulares do País. O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para autoavaliação a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame.⁶ Essa forma de avaliação busca estar em sintonia com a proposta dos PCN.

Enquanto os exames vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o ENEM se propõe a colocar o estudante diante de situações-problemas e ir além da simples aquisição de conhecimentos e conceitos de forma mecanicista. De acordo com sua proposta, o exame 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”, valorizando, portanto, a autonomia do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões⁷.

O principal objetivo do ENEM é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Desde a sua concepção, a prova foi pensada também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e

⁶ Informações extraídas do endereço eletrônico: www.mec.gov.br

⁷ MEC. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. / MEC. Matriz de Referência para o ENEM, 2009.

ao ensino superior. Além disso, tem como meta possibilitar a participação em programas governamentais de acesso ao ensino superior.

São inúmeras Instituições de Ensino Superior cadastradas no Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, que utilizam os resultados do ENEM em seus processos seletivos. Muitas delas já substituíram ou estudam substituir o vestibular por esse tipo de certame. Seguindo o caminho das outras IES, a Universidade Federal do Ceará, passou a adotar em 2011 o ENEM como exame de ingresso ao ensino superior. Nesta mesma direção, a Universidade Estadual do Ceará, após várias discussões com os segmentos universitários, passou a aderir, a partir deste ano de 2015, ao Sistema de Seleção Unificada – SISU, destinando 25% do total de vagas de seus cursos para o ingresso de alunos por meio do ENEM⁸.

O Governo Federal, através do Ministério da Educação, reconhece que uma das “características do vestibular tradicional, ainda que involuntária, é a maneira como ele acaba por orientar o currículo do ensino médio”⁹.

Neste sentido, o MEC assume o desafio de, por meio do ENEM, buscar reorientar o currículo do ensino médio, rompendo o tradicionalismo dos outros exames, conforme fica claro no texto abaixo:

O Novo Enem como instrumento de indução da reestruturação dos currículos do ensino médio: A nova prova do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana¹⁰.

Por conseguinte, desenvolvemos essa pesquisa com o objetivo de verificar se na prática escolar da história, as propostas trazidas pelo novo ENEM¹¹, propondo-se a romper o modelo de vestibular tradicional vigente no país, estão repercutindo em transformações concretas no ensino de história das escolas de ensino médio da rede pública de Fortaleza, tendo como foco a prática docente do professor da disciplina História. A pergunta norteadora da pesquisa foi: Em que medida e em que aspectos a proposta do novo ENEM está

⁸ Resolução Nº 1117/2014 – Conselho Universitário da UECE – CONSU.

⁹ MEC. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, p. 1.

¹⁰ Idem, p. 3.

¹¹ Assim como consta nos documentos do MEC, sempre que necessário iremos nos referir ao exame como o “novo ENEM” de modo a diferenciar das edições anteriores a 2009.

repercutindo em mudanças e/ou permanências na prática docente dos professores de História do Ensino Médio das escolas públicas de Fortaleza?

Assim, partindo do pressuposto de que o professor é um ser historicamente situado e que sua prática encontra-se permeada de influências da cultura escolar e de fatores externos à própria escola, consideramos pertinente a investigação sobre os impactos advindos com a mudança de postura frente à avaliação, refletida na proposta do novo ENEM, cujo objetivo é verificar o desempenho do aluno na conclusão da última etapa da educação básica.

Outra questão que deve ser ressaltada é a especificidade da realidade do professor, visto que o mesmo tem que enfrentar os desafios de conciliar o ensino de História de acordo com suas convicções teórico-metodológicas com aquilo a que geralmente se propõe a escola, ou seja, a preparação dos alunos para o vestibular e, agora, para o ENEM.

À pergunta central vinculamos outras que são mais específicas e que nos possibilitam o detalhamento de nossas inquietações: Qual o papel da História enquanto disciplina escolar? Que tipo de formação vem sendo oferecida aos professores para se adaptarem a essa nova realidade proposta pelo novo ENEM? Em que medida a prática docente do professor de história, no ensino médio, está atrelada às avaliações de ingresso de seus alunos à universidade? Que elementos orientam a elaboração do currículo de história? O professor de História tem autonomia na definição do currículo a ser trabalhado no ensino médio? Que mudanças e/ou permanências estão presentes em suas práticas cotidianas a partir da adoção do novo ENEM? Que mudanças ocorreram na história escolar a partir da adoção do novo ENEM?

A partir da problemática, traçamos como objetivo geral compreender em que medida e em que aspectos a proposta do Exame Nacional do Ensino Médio está repercutindo em mudanças e/ou permanências na prática docente dos professores de História do ensino médio da rede estadual. Tentamos responder de forma mais detalhada o objeto investigando, nos guiando pelos objetivos específicos, assim definidos: descrever a trajetória da história escolar destacando as principais mudanças ocorridas a partir da nova LDB; caracterizar qual o papel formativo da disciplina escolar de história; descrever a trajetória dos exames de vestibular desde o vestibular tradicional até o novo ENEM, destacando os objetivos do novo modelo; averiguar os possíveis cursos de formação continuada oferecidos pela Secretária de Educação do Estado do Ceará - SEDUC aos professores de história a partir da matriz curricular da nova prova; analisar a influência do novo ENEM sobre a prática da história escolar e suas mudanças no currículo de história a partir do novo exame.

Muitos autores descrevem o papel formativo do Ensino de História, como uma

disciplina que possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades ou necessidades de mudanças e continuidades, devendo, ainda, redimensionar aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico. E que deve principalmente construir laços de identidade e consolidar a formação da cidadania.

Detendo-nos às produções historiográficas do ensino de história, notamos que os pesquisadores não buscam apontar um caminho no qual o professor deva buscar desenvolver, na prática escolar, as potencialidades que a disciplina de história se propõe. Quando essa demonstração ocorre, levamos em consideração um modelo ideal de ensino longe da realidade. Como ressaltamos anteriormente, em pesquisa realizada na graduação verificamos que a proposta curricular vigente nas escolas de Fortaleza, mais especificamente as do sistema privado de ensino, buscava preparar, prioritariamente, o estudante para um exame de vestibular tradicional. E isso, por muitas vezes, dificultava o professor desenvolver em seus alunos o que é proposto pela disciplina História.

Entretanto, desde o ano de 2011 a Universidade Federal do Ceará passou a adotar o ENEM, um exame que, pelo menos na teoria, tem por objetivo reorientar o currículo da educação básica e romper o tradicionalismo dos vestibulares. Com esta perspectiva, as escolas buscam readequar suas propostas curriculares a essa realidade, que, teoricamente, é positiva para o ensino. Goodson afirma que é fundamental “a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula” (GOODSON, 2012, p.22). Há muitos riscos de se estudar apenas o currículo escrito, desvinculado da prática. De acordo com Rudolph (1977, p.6): “A melhor forma de se ler erradamente e erradamente interpretar um currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa”.

Ratificando a importância de nossa pesquisa para a área do Ensino de História, nos apoiamos em Ana Maria Monteiro, que nos chama a atenção para o crescente interesse nas pesquisas relacionadas a esta temática e os seus desdobramentos na definição das escolhas dos pesquisadores:

Ao focalizar nosso estudo no ensino de história, verificamos que a área tem merecido, ao longo dos anos noventa, a atenção de um crescente número de pesquisadores. O intenso e rico movimento de elaboração curricular que ocorreu na década de oitenta do século XX, e no qual o ensino de História foi uma das áreas mais efervescentes e polêmicas, despertou um grande interesse por parte dos estudiosos (MONTEIRO, 2007, p. 27).

Porém, ainda são poucas as pesquisas inseridas na chamada História do Presente, que tem como objeto de pesquisa a realidade do ensino de história. Neste sentido, “investigar

as relações entre educação, sociedade e cultura mediadas pelo ensino da História, representam contribuições significativas de pesquisas realizadas no campo da História para a área da Educação” (MONTEIRO, 2007, P. 29).

Outro ponto a ser destacado neste trabalho é o fato de que a nossa problemática intenta responder questões fundamentais da prática escolar, o que implicará em contribuições efetivas e práticas ao sistema de ensino. Muitas pesquisas na área de educação se afastam desse objetivo como nos alerta Goodson:

(...) as escolas de educação envolveram-se numa barganha diabólica quando entraram no meio universitário. O resultado foi a mudança de função: deixaram de se preocupar primordialmente com as questões fundamentais da prática de escolarização e começaram a se envolver em problemas de status, através de uma erudição universitária mais convencional (GOODSON, 2012, p. 71).

Ao tentarmos responder à problemática, fazemos um leque de abordagens relacionadas ao currículo de história, à formação do professor de história, aos livros didáticos, aos meios de avaliação da educação básica, aos aspectos educativos desenvolvidos nos alunos, assim como ao relato de professores da disciplina História sobre suas atividades profissionais.

Durante a elaboração do projeto, realizamos o levantamento do estado da questão no portal de periódicos da capes, tendo por recorte temporal o período de 2009 (ano em que o ENEM passou a vigorar como exame de ingresso ao ensino superior) ao ano de 2014, a partir de algumas palavras-chaves. Vejamos a tabela¹² abaixo:

Quadro 01- Levantamento do estado da questão no portal de periódicos da CAPES.

	ENEM / Exame nacional do ensino médio	Currículo / Ensino de história	Formação docente / Prática docente	Parâmetros curriculares nacionais/ Ensino de história	Ensino de história
TOTAL:	33	7	14	46	106
RELEVANTES:	5	7	3	2	4

Fonte: elaborado pelo autor.

¹² Para realização do levantamento foram utilizados pares de palavras-chaves para filtrar os dados. Outros pares de busca foram realizados, mas não obtiveram resultados relacionados à pesquisa.

Após o levantamento, podemos destacar, a priori, a originalidade do tema pesquisado, tendo em vista que não encontramos até o presente momento nenhum trabalho que busca abordar a relação entre os exames de ingresso ao ensino superior (ENEM) e as práticas docentes do ensino de história. Neste sentido, este trabalho pretende se constituir em uma significativa contribuição para as pesquisas no campo do ensino e da docência em História.

Para alcançar o objetivo principal desse estudo, optamos por assumir uma postura de pesquisa de natureza qualitativa, constituindo-se um estudo de caso. Segundo Minayo (2012), os métodos qualitativos têm sido de fundamental importância para o avanço das ciências sociais, procurando seguir as mudanças de nossa realidade social e apresentar resultados que se aproximem do objeto de pesquisa, servindo assim para o levantamento de questionamentos e discussões, pois:

(...) responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2012, p. 22).

Para Ludke e André (2013), o estudo de caso caracteriza-se por enfatizar a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revela a experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, e os relatos do estado de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Assumimos a postura do pesquisador e historiador da área de Ensino de História. Neste sentido, o objeto de nossa pesquisa é contemporâneo, convive junto do pesquisador, e faz parte de sua vida profissional. Na história costuma-se chamar as pesquisas inseridas nesse contexto de História do Tempo Presente, área na qual, devido à contemporaneidade de nossa pesquisa, estamos inseridos e que se pauta por “uma história ainda não acabada, em que o historiador não cumpre seu papel de reconstruir um processo já acabado (...), pois o historiador é contemporâneo e, de uma certa forma, testemunha ocular de um processo que se desdobra e de que não se conhece o término” (PESAVENTO, 2012, p. 93). Por se tratar de uma história em curso,

(...) da qual o historiador é espectador e/ou participante, comporta riscos, como, por exemplo, o do envolvimento direto, com todo o curso de paixões e posicionamentos que acarreta, a prejudicar a distância que ele deve guardar com relação a seu objeto. Essa ausência de distanciamento histórico, que coloca o historiador no centro do

processo vivido e que deve ser o objeto de sua narrativa, pode torná-lo míope para avaliar aquilo que vive (PESAVENTO, 2012, p. 93).

Tomamos os cuidados necessários ao explorarmos nosso objeto de pesquisa, tendo em vista a proximidade temporal e espacial. No rastro desse enfoque teórico metodológico, utilizamos fontes documentais, orais e bibliográficas.

Como o objetivo da pesquisa é perceber a influência e mudanças que o novo ENEM exerce sobre a prática da história escolar nas escolas públicas de Fortaleza, realizamos um recorte, no que se refere às escolas pesquisadas. Tendo em vista que seria inviável realizar uma pesquisa em toda rede de ensino de Fortaleza, inicialmente pretendíamos eleger duas escolas públicas estaduais (uma vez que o nível médio é atendido prioritariamente pelo estado)¹³ para realizarmos nossa pesquisa.

É importante elucidar que, para a definição do perfil dos sujeitos de pesquisa, levamos em consideração os seguintes critérios: 1. Os professores das escolas selecionadas deveriam ter experiência profissional no ensino médio; 2. Os professores deveriam ter experiência durante o período anterior à adoção do novo ENEM; 3. Os professores teriam que possuir formação em História, visto que faremos uma breve discussão sobre a formação acadêmica dos professores dessa área. Atendendo a esses critérios, elegeríamos então as duas escolas.

Ao buscarmos essas escolas, nos deparamos com problemas que dificultaram localizar professores com esse perfil. Ao chegarmos às escolas, percebíamos que as aulas da disciplina História muitas vezes eram ministradas por professores de Filosofia, Geografia e até Sociologia. Na maioria dos casos esses professores eram temporários e ainda não haviam concluído sua graduação. Ao questionarmos a direção da escola sobre o porquê dessa carência de professores formados em história para ministrarem a disciplina História - tendo em vista a realização de dois concursos para professor efetivo em 2009 e 2013 – fomos informados que a maioria não permanecia na escola, devido principalmente aos baixos salários e às questões referentes à infraestrutura escolar. Deparamo-nos então com um problema que teríamos que solucionar para dar continuidade à pesquisa. Optamos então por buscar uma escola, onde, apesar dos baixos salários, os professores permaneciam em suas funções, pois a infraestrutura, os alunos, a direção e os pares ofereciam um ambiente propício para a prática docente. Fomos

¹³ De acordo com o a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 10: Os Estados incumbir-se-ão de: (...) VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

então orientados a buscar a Escola Estadual Adauto Bezerra, onde localizamos sem dificuldade professores com esse perfil.

Realizaremos uma análise minuciosa dos documentos elaborados pelo MEC no que concerne ao novo ENEM, assim como do próprio exame no período de 2009 a 2014. Ludke e André afirmam que análise documental é pouco explorada nas pesquisas em educação, porém “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p.45).

Após análise documental, fomos à escola selecionada observar como está se dando o processo de adaptação à nova realidade imposta pelo novo ENEM, e se os objetivos propostos pelo MEC com essa mudança do vestibular estão sendo realmente alcançados ou se a mudança permaneceu apenas no papel. Para tanto, examinamos os livros didáticos de história adotados, assim como as propostas pedagógicas das escolas, a proposta curricular da disciplina História, os planos de aula e as avaliações. Como ponto crucial à pesquisa de campo, procedemos à realização de entrevistas com seis professores dessa disciplina da Escola Adauto Bezerra, *lócus* da pesquisa.

Segundo Menga Ludke e Marli André, “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...] A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 38 e 39). Apesar das vantagens de se utilizar a entrevista, alguns cuidados são necessários: “Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos... até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso” (IDEM, p.41). Outra questão se refere à imposição da problemática, isso ocorre quando o entrevistado é induzido a “apresentar respostas que confirmem as expectativas do questionador, resolvendo assim de maneira mais fácil uma problemática que não é a sua” (IDEM).

Decidimos por utilizar entrevistas com roteiro semiestruturado, “que combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64). A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados que não seriam possíveis de serem obtidos de outra forma, entre eles estão os “que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se à informação diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.” (IDEM, p. 65) . Ao final, praticamos o exercício de reflexão e síntese dos resultados obtidos, onde se

exigiu o esforço de “desestruturar o documento para descobrir suas condições de produção... delimitar, explicar as lacunas, os silêncios da história” (LE GOFF, 1993, p. 54).

A dissertação está distribuída em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Nesta parte introdutória explicitamos o objeto de estudo, a problemática, os objetivos e a metodologia.

No primeiro capítulo, “A história escolar no contexto das políticas educacionais dos anos 1990 a 2014”, contextualizamos as principais mudanças ocorridas na história escolar a partir de 1996, ano de publicação da LDB, aos dias de hoje. Realizamos, ainda, uma análise do papel formativo da disciplina História em sala de aula, definidos a partir dos objetivos propostos para a história escolar segundo os PCN, a LDB e as propostas pedagógicas e curriculares das escolas pesquisadas. Como o objetivo da pesquisa é analisar as mudanças e permanências que o novo ENEM trouxe para a prática da história escolar, torna-se de fundamental importância buscar entender os objetivos da história escolar. Sabendo quais os seus objetivos, podemos verificar se na prática eles são alcançados e se o novo Enem contribui ou não para que isso ocorra.

No segundo capítulo, intitulado “Do vestibular tradicional ao novo Enem: uma proposta de reestruturação curricular para o ensino de história”, historiamos a trajetória dos exames de ingresso ao ensino superior, abordando os aspectos presentes no vestibular tradicional que acabaram levando a se adotar o novo ENEM. Buscamos assim esclarecer quais os objetivos esperados com essa mudança. Após ser apresentada a proposta do novo exame, ao final do capítulo levantamos a problemática central da pesquisa, saber em que medida e aspectos a proposta desse certame está repercutindo em mudanças e/ou permanências na prática docente da história escolar no ensino médio das escolas de públicas de Fortaleza.

No terceiro capítulo, sob o título “Formação e prática docente em história: os saberes da experiência em perspectiva” buscamos mostrar como os professores de história se adaptaram à nova realidade imposta pela nova avaliação no que se refere à sua formação, ou seja, investigamos se houve algum tipo de formação baseada na matriz curricular do novo ENEM. Constatamos que, por parte da Secretária de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, nada foi feito no que se refere a proporcionar uma formação que objetivasse dar o mínimo de orientação para os desafios proporcionados pela nova matriz do ENEM. Neste sentido, fomos então entrevistar os professores da disciplina História para saber como eles faziam para se adaptar a essa novo quadro. Tomando como base a definição de Maurice Tardif, nos debruçamos sobre um dos saberes que formam o saber docente, os saberes da experiência -

desenvolvidos pelos professores de história para adaptar-se às mudanças trazidas pelo novo ENEM. Para isso, como dito anteriormente, realizamos entrevistas com seis professores de História da Escola Estadual Adauto Bezerra, localizada em Fortaleza – CE.

No quarto capítulo: “O novo ENEM e suas repercussões na prática da história escolar”, intentamos responder a pergunta norteadora da pesquisa, exercício que nos levou a percorrermos o caminho já apresentado na metodologia, ou seja, analisamos os livros didáticos de história adotados, assim como as propostas pedagógicas das escolas, a proposta curricular da disciplina de história, os planos de aula e as avaliações. Neste capítulo novamente nos reportamos às entrevistas com os professores da disciplina História. Ao verificarmos os elementos citados, o propósito era o de entender que mudanças ocorreram devido à criação do novo ENEM, ou seja, se o novo exame teve impacto na mudança curricular, mais especificamente na prática da história escolar. Aqui empreendemos uma discussão sobre a concepção de currículo, com o intuito de fundamentar as questões que se apresentaram, a partir dos dados coletados, sobre a nova prova como instrumento que busca reorientar o currículo da educação básica, mas permeado de contradições, possibilidades e limites.

2 A HISTÓRIA ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990 A 2014.

Neste capítulo, contextualizamos as principais mudanças ocorridas na história escolar a partir de 1996 aos dias de hoje. Nesse recorte, analisamos principalmente o surgimento da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 - LDB) e o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), responsáveis por definir as diretrizes de cada disciplina escolar, nos variados níveis de ensino. Realizamos ainda uma análise do papel formativo da disciplina História em sala de aula. Para isso, definiremos quais os objetivos da história escolar segundo os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as propostas pedagógicas e curriculares das escolas pesquisadas, visto ser o objeto dessa investigação a análise das mudanças e permanências nas práticas da história escolar a partir da adesão ao Novo ENEM como forma de ingresso às universidades.

Na década de 1980, em várias partes do país, foram feitas reestruturações curriculares. Esse período foi marcado por discussões relacionadas ao ensino de história, tendo como pauta principal as novas concepções historiográficas e pedagógicas, que deveriam servir de referência para os conteúdos e metodologias de ensino. O objetivo principal era o de resgatar a autonomia e o caráter crítico da História enquanto disciplina escolar, de tal forma a perceber alunos e professores como sujeitos da história e como produtores de conhecimento, contrapondo-se à prática preponderante, nos anos de Ditadura Militar, que era a de apenas transmitir o conhecimento de forma acrítica e o aluno o recebendo passivamente. Portanto, os anos de 1980 demarcam novo momento da realidade educacional brasileira e, neste contexto, o ensino de história passa a ser debatido e questionado, com vistas a torná-lo uma disciplina de história enquanto espaço da formação histórica do estudante, formação esta pautada na criticidade, reflexividade e em abordagem que trouxesse temáticas relacionadas ao cotidiano do aluno.

Sendo assim, é importante contextualizar o debate sobre o ensino da história escolar com as mudanças educacionais ocorridas no período em que ele é analisado. A historiadora Selva Guimarães Fonseca assinala que, a partir dos anos de 1990,

(...) no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, as disputas e lutas em torno de uma nova política educacional e da nova Lei de Diretrizes e Bases foram paulatinamente alterando a configuração das dimensões constitutivas do ensino de história. (FONSECA, 2003, p.26).

Isso pode ser visto por meio de algumas mudanças como a substituição da disciplina de Estudos Sociais, até então vigente, nas quatro primeiras séries do então ensino de 1º grau. Pelo que determinara a Lei nº 5.692/71, as disciplinas de História e Geografia foram fundidas em uma única disciplina: Estudos Sociais. Além disso, foram criadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no chamado ensino de primeiro grau, ficando os conteúdos específicos da História destinados somente às séries do ensino médio, à época, ensino de 2º grau.

Embora as disciplinas de História e Geografia tenham voltado como disciplinas independentes, em substituição a Estudos Sociais, elas continuaram sendo ministradas pelos professores polivalentes e desvalorizadas em relação às outras disciplinas. Apesar disso, a História passou a ser tratada como disciplina autônoma nas séries do ensino fundamental II e médio. A História escolar agora passava por diversas mudanças que buscavam valorizá-la como uma disciplina de fundamental importância para o desenvolvimento do pensamento dos cidadãos.

Nos anos de 1990, as disciplinas de EMC e OSPB deixaram de existir. Os cursos de licenciatura curta, que haviam sido criados no período da ditadura militar, foram aos poucos sendo extintos. Em 1994, instituiu-se o processo de avaliação dos livros didáticos, fato de fundamental importância, tendo em vista que “o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2003, P.49).

Em 1996, iniciou-se a implementação da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, que “Tendo como referencial o ideário neoliberal-conservador” (IDEM), aprova-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que prevê o processo de unificação curricular e de avaliações nacionais. Em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil, assim como as disciplinas obrigatórias da educação básica.

É importante inferirmos que as mudanças curriculares que se operaram nos anos 90 são reflexos da nova configuração mundial, que estabelece um modelo econômico no qual todos os países se submetem à lógica do mercado. Essa lógica se baseia no lucro, na privatização, na tecnologia e em metas as quais os Estados vão buscar atingir. Tais metas se refletem na educação cabendo assim à sociedade “a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do conhecimento” (BITTENCOURT, 2004, P. 101). Ora, o referido quadro é visível no Estado

do Ceará, quando observamos que desde 2007 o Governo do Estado, com apoio do Programa Federal Brasil Profissionalizante, já chega a 140 escolas profissionais.

Para esse modelo capitalista, cunhou-se o termo “sociedade do conhecimento” que se baseia no desenvolvimento de competências e habilidades. Tais características estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) onde notamos sutilmente elementos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para os interesses internacionais, mas com certo esforço por parte dos educadores que os elaboraram em defender uma formação política que atendesse a todos os setores da sociedade.

Em 1998, O Ministério da Educação (MEC) criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma prova que é utilizada como ferramenta para avaliar a qualidade geral do Ensino Médio no país. Posteriormente, em 2009, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, apresentou uma proposta de unificar o vestibular das Universidades Federais utilizando um novo modelo de prova para essa prova. Desde então esse exame vem sendo adotado pelas principais Universidades públicas e particulares do país.

O principal objetivo do ENEM é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Desde a sua concepção, o certame foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior. Além disso, o certame tem como meta possibilitar a participação em programas governamentais de acesso ao ensino superior.

São inúmeras Instituições de Ensino Superior cadastradas no Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP que utilizam os resultados do ENEM em seus processos seletivos. Muitas delas já substituíram ou estudam substituir o vestibular tradicional pelo novo exame. Seguindo o caminho das outras IES, a Universidade Federal do Ceará passou a adotar em 2011 o ENEM como exame de ingresso ao ensino superior. Neste sentido, a Universidade Estadual do Ceará, passa a debater a possibilidade de adotá-lo, concretizando parcialmente a sua adesão na edição ENEM 2014, com ocupação das vagas para o semestre 2015.1¹⁴.

2.1 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS DA HISTÓRIA ESCOLAR: A NOVA LDB E OS PCN.

¹⁴ Resolução Nº 1117/2014 – Conselho Universitário da UECE – CONSU.

Para compreendermos as mudanças e permanências da história escolar, é necessário fazer uma análise da nova LDB e dos PCN, a fim de perceber como a História se insere nesse novo quadro de reformas educacionais já contextualizadas anteriormente.

Gostaríamos de iniciar esta análise trazendo primeiramente uma citação de Fonseca sobre a educação, onde ela afirma que “educar é formar, socializar o homem para não se destruir, destruindo o mundo, e isso pressupõe comunicação, transmissão, reprodução” (FONSECA, 2003, p.30), portanto:

(...) a educação escolar passa a ser um direito universal dos homens. O mundo contemporâneo tornou-se impensável sem escola. A função, a responsabilidade de educação escolar e de todos os mecanismos educativos é a transmissão, a preservação da experiência humana entendidas como cultura. (IBIDEM).

A nova LDB também irá nos trazer uma definição sobre educação, como isso assegurando que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.¹⁵

André Chervel, sobre o papel da escola, ainda afirma que “de fato, ela forma não apenas os indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184). Podemos dizer então que a função da escola consiste em transmitir a cultura, transformar o aluno em um cidadão consciente de seu papel perante a sociedade e o meio onde vive, como também auxiliar na sua instrução para que ele possa vir a ingressar na Universidade, podendo dar continuidade à sua formação social, cultural e transformadora. Tal prerrogativa conduz à necessidade de consorciar educação geral e formação profissional.

Tendo em vista qual o papel da escola, segundo a LDB, é necessário saber o que da cultura e da história o Estado considera importante transmitir aos alunos nas aulas de disciplina História. Em relação a esse aspecto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dará uma resposta em forma de diretrizes:

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

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

¹⁵ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;¹⁶

Notamos através do documento uma preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo da disciplina História e com o estudo das particularidades da História regional. O Ensino Médio, segundo a Lei 9.394/96 (LDB), deve ser constituído por uma educação geral formativa, tendo como objetivo central o preparo para o exercício da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, texto curricular publicado em 1997 para o Ensino Médio, tendo em vista a LDB, procurou articular a formação para a cidadania com o domínio de informações e conceitos históricos básicos. Sendo assim, segundo esses Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷ voltados para o Ensino Médio, a História escolar é uma disciplina que se integra às ciências humanas e que possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades ou necessidades de mudanças e continuidades, devendo, ainda, redimensionar aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico. E deve principalmente construir laços de identidade e consolidar a formação da cidadania.

Na área de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram como mudança fundamental a reformulação da estrutura dos conteúdos apresentados. A ideia principal era a modificação desses conteúdos organizados de forma linear, por outra forma apresentada em eixos temáticos. Segundo os autores dos PCN, o principal motivo para essa mudança era superar a ideia de um ensino de História fundamentado somente na cronologia.

A ênfase dos textos dos PCN reside na articulação entre os conteúdos expressos em informações e conceitos e de como proceder para compreendê-los e analisá-los, dimensionando o saber escolar com o saber fazer ao mesmo tempo que admite e inclui como pressuposto a ser explicitado que este saber não é neutro. Desta forma é intrínseco do conteúdo programático de cada disciplina a inclusão de atitudes e valores e habilidades a serem trabalhados na prática escolar. Nessa perspectiva, para cada disciplina é necessário estabelecer as relações entre os conteúdos explícitos e conceitos básicos com as formas pelas quais os alunos adquirem e se apropriam desses conceitos (MELLO, 2000, P 141).

¹⁶ Idem.

¹⁷ MEC. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

Porém, a organização curricular em eixos temáticos proposta pelos PCN não busca vinculá-los a conteúdos específicos como foi feito nos demais níveis de ensino. E será justamente nessa ausência programática que os programas de vestibular irão acabar influenciando o currículo do ensino médio como veremos no próximo capítulo.

O texto do PCN sugere a inclusão de novas perspectivas historiográficas como método de ensino. Isso pode ser feito através do uso de diversas linguagens como cinema, música, jornais e fotografias e recomendam também que o trabalho do professor em sala de aula deixe de ser meramente expositivo e passe a ser mais participativo, ou seja, o professor deve agir como agente mediador entre o conhecimento e o aluno.

A LDB e os PCNs, como produtos de políticas educacionais, são transmissores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar. Estes dois elementos, como afirma Fonseca, agem “especialmente, no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e da burocracia escolar” (FONSECA, 2003, p. 33). Porém esses dois documentos são apenas um dos níveis em que se opera a seleção cultural. O que os estudantes aprendem em sala de aula, principalmente no ensino médio, é mais amplo do que qualquer documento. O chamado currículo real - que não é documento oficial - é constituído por uma série de fatores que envolvem a cultura escolar e as necessidades exigidas indiretamente pela vida cotidiana aos pais, alunos, professores e escola.

Sendo assim, é necessário nesse primeiro momento analisar como a história escolar está inserida no contexto da nova LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para que possamos fazer posteriormente, de forma mais aprofundada, uma análise da aplicabilidade desses textos curriculares e diretrizes na prática efetiva da história escolar.

2.2 O PAPEL FORMATIVO DA HISTÓRIA ESCOLAR.

Entender porque se estuda história em sala de aula está diretamente relacionado com o papel formativo dessa disciplina. Para entender sua importância enquanto disciplina, devemos fugir daquela velha explicação, “estuda-se História para compreender o presente e criar os projetos do futuro”, essa frase ainda é encontrada em livros didáticos e nas falas de professores. As razões de se estudar a História expande-se muito além dessa frase e muitas propostas curriculares procuram justificar as razões de estudá-la.

Durante muito tempo o principal motivo do estudo da História, como disciplina escolar, estava ligado a uma tentativa de legitimar um passado que explicasse a formação do Estado e que desenvolvesse um sentimento nacionalista, ou seja, forjasse uma identidade

nacional. Porém, na atualidade, a razão da existência da história escolar vai muito além da busca por um sentimento patriótico, pois ela procura formar um cidadão político, ou como é apresentado em várias propostas curriculares, um cidadão crítico.

Porém, que tipo de cidadania devemos ensinar aos alunos para que eles possam vir a serem cidadãos críticos? O conceito de cidadania, apresentado por Dallari responde em parte a essa interrogativa:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dão à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. (DALLARI, 1998, p. 14).

Notamos então que para desenvolver a cidadania em nossos estudantes é necessário criar paralelamente um senso político, econômico e social. Segundo Bittencourt, o estudante deve pelo ensino da disciplina História, “ter condições de refletir sobre os acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural” (BITTENCOURT, 2004, p. 122).

A obra “História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas”, cuja organização é de Leandro Karnal, vai nos dizer que o conjunto de inquietações que apoiam o conhecimento histórico e suas relações com a prática do ensino na escola induz ao aperfeiçoamento de atitudes e valores indispensáveis para o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, o autor define cidadania como:

(...) exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para os problemas detectadas em sua comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados, aí incluídos os correspondentes deveres, sejam dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. (BEZERRA, 2007, p. 47).

A disciplina História deve ainda se preocupar em desenvolver nesse cidadão uma formação política, intelectual e humanística. Entendemos por formação política a capacidade do indivíduo de refletir sobre os acontecimentos e localizá-los no tempo estabelecendo relações. Todavia, para que a formação política exista é necessária a intelectual que, segundo Bittencourt, é constituída pela “capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos” (BITTENCOURT, 2004, p. 122). Já a formação humanística, segundo os PCN:

Uma formação humanística moderna abrange reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, mas que se fundamenta nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades (...). A perspectiva histórica permite uma visão não apenas abrangente ao estabelecer relações entre passado – presente na busca de explicações do atual estágio da humanidade, como permite identificar as semelhanças e diferenças que tem marcado a trajetória dos homens no planeta Terra, (...) significa rever as relações entre homem e natureza e também situar, no tempo, as permanências de conflitos geradores de violências de diferentes níveis e em diferentes locais, dentro das casas, das favelas, nos grandes centros urbanos, nas áreas rurais ou em campos de batalha (BRASIL, MEC, 2002, P.51).

Fonseca destaca “a história como uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora” (FONSECA, 2003, p. 89). Ela afirma ainda que a história escolar “tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva” (IDEM).

É importante definir o conceito de identidade antes de continuarmos o texto. Porém não se pode falar de identidade sem falar de memória, um termo está diretamente ligado ao outro, ou seja, sem memória não há identidade. Jacques Le Goff afirma que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1990, p. 477).

“A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual e coletiva” (ORIÁ, 1997, p. 138). Nessa perspectiva, cabe à disciplina História assumir o dever de afirmação de uma identidade nacional diversificada, destacando a importância da memória.

Tendo definido a importância e os objetivos da História enquanto disciplina escolar, passamos a definir qual o papel dessa disciplina segundo as propostas curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC. Pretendíamos analisar a proposta curricular utilizada pela escola selecionada, porém a proposta é elaborada pela própria Secretaria de Educação. Tal proposta denominada “Coleção Escola Aprendiz – Matrizes Curriculares para o Ensino Médio”, de acordo com nossa análise, nada mais é do que uma síntese resumida¹⁸ dos PCNEM. A única diferença em relação é que ela busca relacionar as competências e habilidades com os conteúdos trabalhados. As competências e habilidades para o ensino médio propostas pelo documento são:

¹⁸ Redundância proposital.

- 1 – Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do conhecimento do papel do indivíduo como sujeito da história e produtor do conhecimento.
- 2 – Interpretar, analisar e criticar fontes, documentos de naturezas diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais nos contextos envolvidos em sua participação.
- 3 – Entender e relativizar as diversas concepções de tempo e formas de periodização, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- 4 – Compreender o conhecimento histórico enquanto produção do saber.
- 5 – Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, e as manifestações culturais – como representações sociais que emergem no cotidiano da vida social e se solidificam nas diversas organizações e instituições da sociedade.
- 6 – Analisar as diversas concepções de Estado no passado, comparando as permanências e mudanças na contemporaneidade.
- 7 – Desenvolver o conceito de ideologia enquanto instrumento de dominação e resistência dos diferentes grupos humanos.
- 8 – Compreender os conceitos de Capitalismo, Socialismo e Democracia, fundamentado-se na historiografia contemporânea.¹⁹

Tal documento elaborado pela SEDUC em nada difere do próprio planejamento anual elaborado pelos professores²⁰. Devido às referências curriculares propostas pela SEDUC serem extremamente resumidas, não fazendo nenhum tipo de discussão teórica e metodológica sobre o ensino de história e excluindo algumas das habilidades que constam na matriz de referência do novo ENEM²¹ e dos PCNEM, segundo a coordenadora de história da escola pesquisada, os professores optam por adotar os PCNEM como referência básica.

Podemos aferir que essa apropriação dos parâmetros do ensino médio como proposta curricular para as disciplinas escolares ocorre, muitas vezes, mais como adesão a uma novidade advinda da política educacional, constituindo-se em comodismo, além disso, a escola e a Secretaria de Educação se poupam do trabalho de elaboração de sua própria Proposta Curricular, que leve em consideração as particularidades regionais.

Neste sentido, como forma de retratar a proposta curricular da escola pesquisada, analisaremos o PCNEM, já que a mesma alegou adotar esses parâmetros como proposta. Com isso, a área de História escolar deve desenvolver o espírito crítico, transmitir a memória coletiva de modo a constituir uma identidade e deve formar um cidadão responsável e ativo. O texto curricular ressalta ainda a importância de fazer com que os alunos se percebam enquanto sujeito histórico e que têm um papel transformador na sociedade. A disciplina História deve ainda levantar problemáticas contemporâneas de modo que aluno venha a aprimorar seu senso crítico.

¹⁹ Ver: Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para o ensino médio. Fortaleza: SEDUC, 2009 – Coleção Escola Aparente.

²⁰ Ver: Idem.

²¹ Ver: Matriz de referência para o novo ENEM. MEC, 2009.

O quê e como ensinar História? É um dos pontos abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em relação a esse assunto, o texto curricular vai nos dizer primeiramente que a corrente historiográfica a ser seguida deve ser a Nova História, inspirada na Escola dos Annales, que tem

(...) contribuído para as indagações relativas ao funcionamento das sociedades, de maneira a integrar as multiplicidades temporais, espaciais, sociais, econômicas e culturais presentes em uma coletividade, destacando investigações sobre a história das mentalidades na interpretação da realidade e das práticas sociais²².

Nessa perspectiva, ainda segundo os PCN, “a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania”.²³ Segundo a proposta curricular, através do ensino de História no nível médio, o aluno deve ampliar e consolidar as noções de tempo histórico. É necessário ainda que “o tempo histórico seja entendido como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços”.²⁴ O estudante deve aprender de forma dialética as relações entre o passado e o presente de forma a interligá-los com as problemáticas contemporâneas.

No que referimos aos conteúdos a serem abordados com os estudantes em sala de aula, os PCN não nos dão uma definição muito específica, eles afirmam que “a partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração”. Apontam a escolha de temas que trabalhem a questão da discriminação étnica e cultural, a pobreza e o analfabetismo.

Tendo definido as mudanças na história escolar e seu papel formativo enquanto disciplina da educação básica, iremos, no capítulo seguinte, historiar a trajetória dos exames de ingresso ao ensino superior, abordando os aspectos presentes no vestibular tradicional que acabaram levando a se adotar o novo ENEM. Buscamos, assim, esclarecer quais os objetivos esperados com essa mudança.

²² MEC. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 300.

²³ Idem. P. 301.

²⁴ Idem. P. 302.

3 DO VESTIBULAR TRADICIONAL AO NOVO ENEM: UMA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

Neste capítulo, refletimos sobre a trajetória que os exames de ingresso ao ensino superior irão percorrer. Abordamos os aspectos presentes no vestibular tradicional que acabaram levando a se adotar o novo ENEM. Intentamos, dessa forma, esclarecer quais os objetivos esperados com essa mudança. Sabemos que o principal objetivo do novo exame é promover uma reforma no currículo da educação básica, tendo em vista que indiretamente os exames de vestibular orientam a prática escolar. O modelo de prova adotado propõe verificar o desenvolvimento das competências e habilidades do estudante conforme é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Após ser apresentada a proposta do novo ENEM, ao final do capítulo levantaremos a problemática central da pesquisa, saber em que medida e aspectos a proposta do novo ENEM está repercutindo em mudanças e/ou permanências na prática docente dos professores de História do ensino médio das escolas de Fortaleza.

Inicialmente é importante fazermos uma retomada histórica acerca dos processos seletivos ao ensino superior. Para isso faremos uma digressão histórica para entendermos como surgiram as Universidades. A instituição Universidade, enquanto espaço de formação profissional é algo relativamente novo, porém essa instituição terá suas bases enraizadas na Grécia antiga, quando se dá:

(...) o surgimento de círculos de formação, em Atenas (Grécia), cujo maior expoente foi, sem dúvida alguma, o filósofo Sócrates; e a criação de um espaço formal rotulado de Academia, voltado à discussão e à reflexão de idéias sobre o mundo e sobre a sociedade, que teve em Platão o seu mentor (...) (ANDRIOLA, 2011, p. 110).

Platão, filósofo ateniense, discípulo de Sócrates, fundou em Atenas, no ano 387 a.C., uma Academia, na qual o destaque se dava ao ensino de Filosofia. Desde então, tornou-se comum chamar Academia todo espaço de formação e de produção de conhecimentos.

Segundo a historiografia, a primeira Universidade do mundo teria surgido em 859 d.C. no norte da África, em Marrocos, na cidade de Fez, cujo nome é Al-Karueein. Próximo desta região, na cidade do Cairo no Egito, teria sido fundado em 988 d.C. uma segunda Universidade chamada Al-Azhar. No mundo ocidental se atribui à Universidade de Bolonha (1088) na Itália, futuro berço do Renascimento, o pioneirismo, seguida posteriormente pela Universidade de Oxford na Inglaterra, fundada em 1096.

É importante ressaltar que, tanto nas Universidades ocidentais quanto nas

orientais, havia critérios de seleção. No caso das Universidades africanas, os alunos tinham que ser mulçumanos, ser varões e possuidores de bens para poder custear os estudos. Já no caso europeu, os alunos tinham que ser cristãos, ser varões e também deveriam deter posses para poder custear os estudos (ANDRIOLA, 2011).

No continente americano, a primeira Universidade surgira na América espanhola, no ano de 1538, a Universidade Autônoma de Santo Domingo. Posteriormente os jesuítas fundaram em 1613, na cidade de Córdoba, a Universidade de Córdoba. Já em 1636 é fundada na colônia inglesa da América do Norte a Universidade de Harvard. Seguindo os moldes europeus, para poder adentrar nas Universidades os estudantes tinham que ser varões e ter posses para poder custear os estudos. No contexto da América do Sul, há de se destacar a realidade brasileira, que apresenta um processo tardio no que se refere à estruturação do ensino superior, pois:

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937, p. 580-581)

Desde logo, a Coroa portuguesa negou aos jesuítas o direito de criar qualquer tipo de Universidade. Isso mostra uma clara política de controle por parte da Metrópole quanto a qualquer iniciativa que visasse uma independência cultural ou política da Colônia.

Somente com a vinda da Família Real Portuguesa, em 1808, para o Brasil, é que serão criadas as primeiras Escolas de Ensino Superior.

Nesse contexto, no ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituído, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos são sancionados e contribuem para instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico - cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (VILLANOVA, 1948, p.8).

Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte: um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano (FÁVERO, 2006, p. 17-36).

Durante o Império são feitas outras tentativas de criação de universidades, mas sem sucesso. Já durante a República teremos uma expansão desse nível de ensino. “Seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamim Constant, de 1890-1891” (CUNHA, 1890, p. 132). É importante destacar que antes da Constituição de 1891 a educação de ensino superior era responsabilidade exclusiva da União; após a Constituição ela passa a ser prioritária, mas não privativa, permitindo assim a

criação de universidades no âmbito estadual. “Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus, em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná como instituições livres” (FÁVERO, 2006, P. 17-36). Em tal contexto é digno de menção a Reforma Rivadávia Corrêa de 1911, na qual o jurista Rivadávia Corrêa, seguidor da doutrina positivista, buscou o fim do status oficial do ensino, senão vejamos:

Baseando-se em uma interpretação discutível de um artigo presidencial, apoiado pelos parlamentares, determinou que as escolas de ensino secundário e de ensino superior perderiam os seus status de oficial e passariam a ser entidades corporativas autônomas. Com isso, o Estado perde a titularidade do monopólio da validade oficial dos diplomas e certificados e tal prerrogativa passa a ser dessas entidades. (JAMIL CURY, 2009, p. 717-738).

A Lei Orgânica, aprovada na Reforma Rivadávia Corrêa, determina a forma de ingresso aos estabelecimentos de ensino superior, explicitando o que é e como se processará o exame de admissão. Conforme o que preconiza a referida Lei:

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.

§ I – 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;²⁵

Ou seja, a Lei cria o exame de admissão, que mais tarde passa a ser denominado vestibular²⁶. A partir desse momento deixou de se exigir uma escolaridade prévia, como era no ensino oficial e presente em escolas equiparadas ao modelo do Colégio Pedro II e busca privilegiar o ensino livre e a ampla concorrência intelectual, como podemos ver abaixo:

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.²⁷

A partir dos anos de 1930, com ascensão de Getúlio Vargas ao poder, começa aumentar a centralização política nos mais diferentes setores da sociedade. Nessa fase é criado em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública, que realiza diversas reformas na educação tendo em vista uma maior centralização. O objetivo nessa época era formar um modelo de ensino que acompanhasse o novo estágio de modernização do país, buscando formar as elites e capacitar mão de obra para o trabalho.

²⁵ CORRÊA, R. Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República: comentários precedidos de uma carta do exmo. Sr. Dr. Rivadávia Corrêa, Ministro do Interior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

²⁶ A palavra vestibular vem da expressão “vestíbulo”, espaço entre a porta de entrada e as principais dependências de uma casa.

²⁷ CORRÊA, R. Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República: comentários precedidos de uma carta do exmo. Sr. Dr. Rivadávia Corrêa, Ministro do Interior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

Nesse contexto, “o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-leiº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31)” (FÁVERO, 2006, p.23).

Destacamos nesse período a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira. Apesar da UDF ter existido por apenas quatro anos, sua criação é um marco na história do ensino superior, devido ao modelo de Universidade proposto, o qual estabelece como um “lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (ALMEIDA, 1989, p. 195).

No Brasil, a partir dos anos de 1960, como resultado dos movimentos estudantis influenciados pelo Maio de 1968²⁸, ocorre a primeira reforma do nosso Sistema de Educação Superior, empreendimento no sentido de moldá-lo aos interesses do Regime Militar no momento de radicalização da “ideologia da segurança nacional” e, dessa forma, o Estado deter maior controle na Educação.

Em fins de 1967, preocupado com a subversão estudantil, o Governo cria, por meio do Decreto nº 62.024, a comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, com as finalidades de: emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado. Do relatório final dessa Comissão, algumas recomendações também vão ser absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (FÁVERO, 2006, p. 17- 36).

Notamos que o decreto acaba por criar o tradicional vestibular como conhecemos hoje.

Desse modo, a Universidade brasileira passou a adotar como critério de seleção dos futuros alunos o grau de conhecimento destes em áreas do conhecimento humano, consideradas fundamentais, quais sejam: a língua portuguesa, a matemática, a física, a química, a biologia, a história, a geografia e, posteriormente, as línguas estrangeiras. Havia sido criado, portanto, o popular Vestibular, que se constituiu num procedimento de seleção de alunos baseado na aplicação de testes ou provas objetivas de rendimento. Seu intuito, como há pouco afirmado, era selecionar os futuros universitários com base na mensuração dos conhecimentos acumulados por

²⁸ Em Maio de 1968 ocorre na França uma greve que toma conta do país, adquirindo proporções revolucionárias. Porém tal movimento logo é desarticulado pelo governo e outras forças contrárias ao movimento. Atribuímos a esse acontecimento como sendo um dos mais importantes movimentos do século XX, o qual teve início com rebeliões de estudantes e logo se amplia para vários outros grupos transformando em uma verdadeira insurreição popular.

estes durante os anos de escolarização formal. Nesse contexto histórico, conhecimento era sinônimo de significativa oportunidade de inserção na Universidade brasileira (ANDRIOLA, 2011, p. 127-126).

No que referimos ao tradicional exame de vestibular, ainda adotado pela Universidade Estadual do Ceará - UECE e que até 2010 era também utilizado pela Universidade Federal do Ceará – UFC, iremos nos apoiar em pesquisa realizada anteriormente²⁹ para poder caracterizá-lo.

Como resultado dessa pesquisa, pudemos constatar em entrevista com os alunos de ensino médio de duas escolas particulares de Fortaleza, que eles pouco desenvolviam o que era proposto nos PCN de História, ou seja, não desenvolviam uma relação de identidade, não se percebiam como sujeito histórico e que têm um papel transformador perante a sociedade, apresentam um pensamento pouco reflexivo e crítico e alguns mal conseguiam formar uma opinião concreta do que seria cidadania e qual o papel do cidadão. Esses conceitos, segundo vimos anteriormente na LDB e no PCN, devem ser desenvolvidos pela disciplina História.

Apesar das propostas curriculares para a disciplina História das escolas pesquisadas apresentarem como objetivo primordial desenvolver nos alunos habilidades e competências tais como: criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa; construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos; comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos, percebemos que o desenvolvimento de tais habilidades e competências em uma prática efetiva no “chão” da sala de aula não condiz com o que preceitua os projetos pedagógicos da disciplina.

Nessa perspectiva, havíamos levantado a seguinte problemática: Porque a História escolar não vinha sendo ensinada como era previsto pelos PCN, pela LDB, pelas propostas pedagógicas curriculares das escolas e como os professores da disciplina História são orientados a ensinar em sua formação docente?

Em entrevistas realizadas com professores dessa disciplina do ensino médio, inferimos que a prática docente era orientada pelos exames de vestibular. No sistema de ensino que vivemos hoje, a sociedade passou a dar uma grande importância à questão do vestibular. Isso ocorre, na maioria dos casos, pelo fato dos pais desejarem que seus filhos estudem nas grandes Universidades para que no futuro tenham um bom emprego.

²⁹ JUNIOR, Ricardo Lima Moreira. A influência dos exames de vestibular sobre a disciplina de história nas escolas particulares de Fortaleza. UECE, 2011.

Sendo assim, a sociedade passa a exigir das escolas uma preparação de qualidade para esse certame. Dessa forma, as escolas, principalmente as privadas, acabam por direcionar seus currículos e suas metodologias de ensino ao que é exigido pelos exames de ingresso à universidade, notadamente, o vestibular, que até pouco tempo tinha a hegemonia no que se refere aos processos de seleção das universidades brasileiras.

A historiadora Circe Bittencourt retrata bem esse quadro, afirmando que:

Os limites para mudanças significativas de conteúdo e de método de ensino para o nível médio são bastante conhecidos. Os alunos do ensino médio, em sua maioria, têm como meta a continuidade dos estudos, e parte deles pretendem seguir cursos universitários que exigem seleções mais ou menos rigorosas, dependendo do curso e da universidade. Embora estejam sendo propostas mudanças nas formas de acesso ao nível universitário, os exames vestibulares das grandes universidades brasileiras ainda são os referenciais para a maioria das escolas e professores. (BITTENCOURT, 2004, p. 119).

Nossa análise é a de que a problemática não pode estar atrelada à existência do vestibular, mas sim à maneira como ele é elaborado, ou seja, no programa e no estilo de questões que são cobrados nos exames de ingresso às Universidades. Ou seja, a questão que salta aos olhos é a de que o programa, a abordagem e o estilo de questão presente nesses exames acabam por influenciar diretamente na história escolar e na metodologia do professor.

Porém, que programa e que estilo de questão eram esses? Vejamos abaixo uma pergunta da segunda fase do vestibular da Universidade Federal do Ceará (UFC), de 2010:

02. Ao descrever o processo de desenvolvimento capitalista durante o século XIX, o historiador Eric Hobsbawm argumenta que o mundo se dividiu em “dois setores”: o primeiro identificado por países de economias avançadas e o segundo, em regiões onde o processo de desenvolvimento econômico e político foi menos intenso. Desse modo, segundo Hobsbawm, “existia claramente um modelo geral referencial das instituições e estruturas adequadas a um país ‘avançado’, com algumas variações locais”.

- a) Indique três características de um país “avançado” no século XIX.
- b) Que continente se destacou como centro do processo de desenvolvimento capitalista durante o século XIX?
- c) Identifique três países considerados avançados durante este período.³⁰

Ao analisar a questão, percebemos certo tradicionalismo, ou seja, resquícios da história positivista presentes na pergunta. Todas as questões desta prova, que eram um total de oito, tinham a mesma estrutura, ou seja, não exploravam nem um pouco o lado reflexivo e crítico do aluno. Esse tipo de pergunta, que de certa forma é convencional, acaba por induzir os procedimentos dos professores no Ensino Médio.

³⁰ Exame de 2º fase do vestibular da Universidade Federal do Ceará de 2010.

Com relação ao programa dos exames de vestibular, fizemos uma análise do conteúdo cobrado nas provas da Universidade Federal do Ceará (UFC)³¹ e Universidade Estadual do Ceará (UECE) para o vestibular de 2010. Notamos que na indicação dos conteúdos a serem cobrados aos vestibulandos permanecem os temas tradicionais, numa organização cronológica tradicional, o que os afasta, pelo menos quanto à elaboração, das inovações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio.

Alguns pesquisadores fazem críticas à estrutura do exame de vestibular, afirmando que ele prejudica diretamente o ensino da disciplina História. Vejamos o que a historiadora Thais Nivia de Lima e Fonseca diz:

(...) as orientações que constam dos programas dos concursos vestibulares induzem os procedimentos dos professores do ensino médio em seu trabalho na sala de aula. Não há dúvida de que eles percebem claramente esse direcionamento imposto pelo vestibular. E isso provoca certo desconforto e estimula a “decoreba” (...). (LIMA FONSECA, 2007, p. 83).

A fala da historiadora condiz com o que era retratado na prática dos professores pesquisados. Porém não podemos fazer generalizações, pois, apesar das evidências que nos permitem afirmar que os currículos e práticas escolares da disciplina História se moldavam aos programas e às formas de cobrança materializadas nas questões do exame vestibular, aferimos que professores experientes³² procuravam criar estratégias que lhes permitissem contornar a situação, ou seja, conciliar a demanda preparatória e o compromisso com o ensino dessa matéria.

Um dos fatores que havíamos percebido nos estudantes das escolas pesquisadas era o pouco conhecimento sobre a História do Ceará e a pouca relação de identidade que esses estudantes têm com a sua cultura. Nessa perspectiva, analisamos como era trabalhada a disciplina História do Ceará no ensino médio, nas duas escolas que havíamos pesquisado à época.

Vejamos abaixo as tabelas³³ referentes ao número de aulas de História que os alunos tinham por semana:

³¹ A Universidade Federal do Ceará ainda não adotava o ENEM como exame de ingresso à Universidade.

³² Entendemos por professores experientes aqueles que possuem um grau de amadurecimento do magistério, que permite o desenvolvimento de saberes desenvolvidos na experiência em sala. Na pesquisa realizada, entrevistamos professores que tinham longa experiência no magistério e que buscavam conciliar ensino e pesquisa, ou seja, professores que objetivam sempre manter o diálogo com academia.

³³ Tabelas elaboradas pelo pesquisador, a partir dos dados coletados nas escolas A e B.

Quadro 02 -Aulas de História por semana da escola A.

Série	Aulas de História por semana da escola A			Total de aulas
1°	História do Brasil	História Geral	Atualidades	3
2°	História do Brasil	História Geral	Atualidades	3
3°	História do Brasil	História Geral	Atualidades	3
OBS: Durante o 1° ano, os alunos só estudam História do Ceará no 4° bimestre escolar, utilizando um pequeno material elaborado por seus próprios professores. O livro didático utilizado por estes alunos não contempla a História do nosso estado. Já no 2° ano, os alunos não estudam História do Ceará. E no 3° ano os estudantes têm oito aulas de cinquenta minutos durante o início do ano para que possam ter uma “noção” sobre a História do Ceará, já que o vestibular da UECE cobra questões dessa temática.				

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 03 - Aulas por semana da escola B.

Série	Aulas de História por semana da escola B				Total de aulas
1°	História do Brasil	História Geral			2
2°	História do Brasil	História Geral	História Geral		3
3°	História do Brasil	História Geral	História Geral	História do Brasil	4
OBS: No 1°, 2° e 3° anos os livros didáticos e apostilas de História não contemplam a História do Ceará. Sendo assim, cabe ao professor durante as aulas de História do Brasil, fazer um paralelo com a História do Ceará.					

Fonte: elaborado pelo autor.

Percebemos através das duas tabelas que pouca importância era dada à disciplina História do Ceará no ensino médio. Vale destacarmos que os livros didáticos adotados para os alunos não traziam nenhuma informação sobre a história do nosso estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa clara, em sua letra, a obrigatoriedade de se contemplar nos currículos da educação básica as características regionais e locais da sociedade:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.³⁴

³⁴ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Além da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais as adotam como proposta curricular para a disciplina História, apontam a importância da História local para a construção de uma identidade regional.

Corroborando com a legislação nacional e com os PCN de História, ressaltamos a importância dos sujeitos sociais deterem o conhecimento sobre a história da sua cidade, região e país. Conhecendo a sua história, os indivíduos vão adquirindo uma Memória que se relaciona com a constituição de suas identidades individuais e coletivas. De acordo com Le Goff (1990, p.477): “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”.

Assim, constatamos que o motivo pelo qual a disciplina História do Ceará, conteúdo de fundamental importância para formação do aluno e cujo ensino é previsto pela Lei nº 9.394/96 (LDB), vinha sendo excluída da produção dos livros didáticos e apostilas em virtude dos programas e questões cobradas no vestibular.

Neste sentido, vejamos as tabelas³⁵ a seguir referentes às diferentes áreas cobradas na prova de História da UFC, nos últimos vestibulares, conforme as questões de seus exames:

Quadro 04- Distribuição das questões do vestibular da UFC 2008.2.

	Vestibular 2008.2			
	História do Brasil	História Geral	História do Ceará	Total de Questões
1ª Fase	3	4	1	8
2ª Fase	3	4	1	8

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 05 - Distribuição das questões do vestibular da UFC 2009.

	Vestibular 2009			
	História do Brasil	História Geral	História do Ceará	Total de Questões
1ª Fase	3	4	1	8
2ª Fase	4	3	1	8

Fonte: elaborado pelo autor.

³⁵ Tabelas elaboradas pelo pesquisador, a partir da análise dos vestibulares da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Quadro 06 - Distribuição das questões do vestibular da UFC 2010.

	Vestibular 2010			
	História do Brasil	História Geral	História do Ceará	Total de Questões
1ª Fase	4	4	0	8
2ª Fase	3	4	1	8

Fonte: elaborado pelo autor.

Analisando as tabelas, é possível percebermos que a história do Ceará tem pouco espaço no exame de vestibular da UFC e isso vai refletir de forma incisiva na área História escolar, visto que não é dada a importância devida à história local na sala de aula, ou praticamente não há espaço para esses conteúdos, pois é algo delegado à iniciativa do próprio professor, responsável por fazer as relações possíveis e situar temporal e espacialmente os sujeitos aprendentes em seu lugar, em sua cidade e em seu estado.

No que se refere à história local, a historiadora Selva Guimarães Fonseca, faz uma ressalva em relação ao estudo desta temática, destacando que,

Sob o ponto de vista científico, a história local e regional evita o erro grosseiro de considerar o nacional como um todo homogêneo, o que, em termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades. Não se pense, porém, que, ao defender uma abordagem didática os conteúdos programáticos assentem preferencialmente nos estudos locais, se pretende acabar com a construção de uma identidade nacional. Pretende-se, sim, tornar diferente essa construção. Compreender o passado nacional na sua relatividade de historicidade e acabar com o mito de uma história nacional unitária e eterna, forjada num discurso historiográfico sobre a Pátria, herdeira do século XIX, que nada diz aos jovens de hoje, nem contribui para fazer do ensino de história o suporte de uma memória viva que possa contribuir para criar uma identidade nacional, aberta ao mundo e multicultural. (FONSECA, 2003, p.157).

Alguns professores tentam, de todas as formas, conciliar a preparação para o vestibular com o desenvolvimento das potencialidades que a disciplina História se propõe a desenvolver. Esses professores formam no cotidiano escolar o que Michel de Certeau chama de espaços de “micro-resistência”³⁶ às forças hegemônicas e disciplinares presentes nos vários domínios do espaço escolar.

Vale destacar a ênfase dada nos exames vestibulares à área de História Geral, o que se reflete nas propostas curriculares e livros didáticos de História adotados pelas escolas,

³⁶ Micro-resistências é um termo usado por Michel de Certeau, em “A Invenção do Cotidiano - 1. Artes de Fazer”. Para Certeau, nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora, que não possa ser modificada.

ou seja, há uma grande valorização dos conhecimentos sobre a História Geral em detrimento da Nacional.

Vejamos nas tabelas³⁷ a seguir como ocorria a divisão de conteúdos nos livros didáticos do período do Ensino Médio das escolas pesquisadas e assim teremos a visão geral do quanto se opta por essa temática nas provas.

Quadro 07 - Divisão dos capítulos dos livros da escola A.

Divisão de capítulos dos livros da escola A			
Série	História do Brasil	História Geral	Total de capítulos
1°	5	25	30
2°	8	15	23

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 08 - Divisão dos capítulos dos livros da escola B.

Divisão de capítulos dos livros da escola B			
Série	História do Brasil	História Geral	Total de capítulos
1°	6	16	22
2°	8	15	23

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação à posição da área de História do Brasil na produção dos livros didáticos, Bittencourt afirma que:

Ao longo do ensino de História no Brasil, a História Geral ou “das civilizações” tem sido privilegiada e, na atualidade, a história brasileira tem sido novamente posta em posição secundária, conforme pode ser verificado nas tendências da produção didática, voltada para compreensão do mundo globalizado. (BITTENCOURT, 2004, p. 155).

Fazendo uma análise das duas tabelas acima, é possível inferirmos que a historiadora Circe Bittencourt quis dizer quando afirma que a história brasileira tem sido colocada em posição secundária. Exemplificando quantitativamente a divisão de capítulos dos livros didáticos, verificamos que na escola A do total de 53 capítulos vistos no 1° e 2° ano do

³⁷ Tabelas elaboradas pelo pesquisador, a partir da análise dos livros didáticos adotados pelas escolas A e B no ano de 2010.

Ensino médio, apenas 13 capítulos são de História do Brasil. Já na escola B, de um total de 45 capítulos, apenas 14 abordam a história da nossa nação.

Tal importância era dada à História Geral devido aos programas dos vestibulares, pois, ao nos determos em estudo analítico dos programas dos concursos da UFC e da UECE, verificamos que os assuntos referentes à História Geral são bastante extensos. Dessa forma, as editoras responsáveis por elaborar os livros didáticos se veem obrigadas a incluir em seus materiais todo o conteúdo de História Geral que vem sendo exigido nos programas desses certames. Sendo assim, o professor é compelido a planejar suas aulas deixando uma carga horária maior para História Geral, já que o conteúdo é mais extenso que o de História do Brasil. Para exemplificarmos melhor a questão dos conteúdos cobrados nos vestibulares, vejamos abaixo os programas da UFC e da UECE.

- Programa de História da UFC:

I. História Geral

1.1. História Antiga. 1.1.1. Sociedades do Antigo Oriente Próximo: Egípcia, Fenícia, Hebraica, Persa e Mesopotâmica; 1.1.2. O mundo grego; 1.1.3. O mundo romano.

1.2 História Medieval. 1.2.1. Sociedade, economia e política no feudalismo; 1.2.2. Sociedades Bizantina e Muçulmana; 1.2.3. Cristianismo e Igreja Católica; 1.2.4. Cultura medieval; 1.2.5. Desenvolvimento do comércio e crescimento urbano; 1.2.6. A crise do feudalismo.

1.3 História Moderna. 1.3.1. Expansão marítima e comercial; 1.3.2. Humanismo e Renascimento; 1.3.3. As reformas religiosas; 1.3.4. Estado Moderno, Absolutismo Monárquico e Mercantilismo; 1.3.5. A América e a colonização; 1.3.6. Revoluções inglesas; 1.3.7. Iluminismo; 1.3.8. Revolução Francesa; 1.3.9. Período Napoleônico 1.3.10. Revolução Industrial, capitalismo e mundo do trabalho.

1.4 História Contemporânea. 1.4.1. Marxismo e Anarquismo; 1.4.2. Imperialismo europeu, expansão industrial e partilha da África e da Ásia; 1.4.3. A Primeira Guerra Mundial; 1.4.4. A Revolução Russa; 1.4.5. Regimes totalitários: nazismo, fascismo e stalinismo; 1.4.6. Segunda Guerra Mundial; 1.4.7. Guerra Fria e áreas de tensão e conflito; 1.4.8. Descolonização da África e da Ásia; 1.4.9. Conflitos no mundo árabe; 1.4.10. Dissolução do mundo socialista; 1.4.11. Movimentos sociais da década de 1960 aos dias de hoje; 1.4.12. Conflitos políticos, étnicos e religiosos no mundo atual; 1.4.13. Globalização.

1.5. História da América. 1.5.1. Culturas indígenas: maias, incas e astecas; 1.5.2. Conquista da América Espanhola: dominação e resistência; 1.5.3. Colonização inglesa, francesa e holandesa nas Américas; 1.5.4. Formas de trabalho compulsório nas Américas no período colonial; 1.5.5. Movimentos de independência nas Américas e formação dos Estados Nacionais; 1.5.6. Hegemonia dos Estados Unidos; 1.5.7. Crise de 1929 e o New Deal; 1.5.8. Militarismo, democracia e ditadura na América Latina no século XX; 1.5.9. Questões políticas e sociais da atualidade.

II. História do Brasil

2.1. Período colonial. 2.1.1. Populações indígenas antes e após a conquista e colonização; 2.1.2. Expansão marítimo-comercial portuguesa; 2.1.3. Sistema colonial: organização política e administrativa; 2.1.4. Economia colonial: extrativismo, agricultura, pecuária, mineração e comércio; 2.1.5. Interiorização e formação das fronteiras; 2.1.6. Escravos e homens livres na colônia; 2.1.7. Religião, cultura e educação na colônia; 2.1.8. Negros no Brasil: culturas e lutas; 2.1.9. Rebeliões e tentativas de emancipação; 2.1.10. Período Joanino e processo de independência;

2.2. Período Imperial. 2.2.1. Primeiro Reinado e Regência: organização do Estado e lutas políticas; 2.2.2. Segundo Reinado: sociedade, cultura, política e economia;

2.2.3. Escravos, indígenas e homens livres no século XIX; 2.2.4. Crise do sistema escravista e imigração; 2.2.5. Crise do Império e instauração da República; 2.3. Período Republicano. 2.3.1. Estrutura de poder na Primeira República; 2.3.2. Economia agro-exportadora, industrialização e urbanização; 2.3.3. Movimentos sociais rurais e urbanos no período republicano; 2.3.4. Política e cultura no Brasil República; 2.3.5. Anarquismo, socialismo, comunismo, tenentismo e integralismo. 2.3.6. Estado e Sociedade nos anos de 1930; 2.3.7. Do Estado Novo à redemocratização; 2.3.8. Trabalhismo e nacional-desenvolvimentismo; 2.3.9. Jânio, Jango e o golpe de 1964; 2.3.10. Movimentos sociais, culturais e artísticos dos anos 1960 e 1970. 2.3.11. Militarização e autoritarismo pós-1964; 2.3.12. Redemocratização; 2.3.13. Os governos civis pós-ditadura militar; 2.3.14. Brasil atual.³⁸

- Programa de História da UECE:

I – História Geral

01. A História como Ciência: conceitos e métodos; fato histórico, verdade e documento; tempo histórico e cronologia.
02. As Sociedades do Antigo Oriente Próximo: sociedade, economia e cultura (Egito, Fenícia, Pérsia, Mesopotâmia e Hebreus).
03. Sociedades Escravistas da Antiguidade Clássica: sociedade, economia e cultura (Grécia e Roma).
04. A Alta Idade Média: economia, política e sociedade; feudalismo europeu; cultura medieval; processo de urbanização; sociedades medievais mediterrâneas: Muçulmanos e Bizantinos; a crise do feudalismo.
05. Da Crise Feudal às Revoluções Burguesas: expansão marítima e comercial; Absolutismo, mercantilismo e colonização; o Antigo Sistema Colonial; Humanismo e Renascimento; as Reformas Protestantes; Iluminismo; Revolução Industrial: organização do trabalho e sistema de fábrica na sociedade capitalista; Revoluções Burguesas e Império Napoleônico.
06. Período Contemporâneo: guerras de independência e formação das nações na América; doutrinas socialistas no século XIX: marxismo e anarco-sindicalismo; Imperialismo europeu e partilha afro-asiática; Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa de 1917 e formação da URSS; crise de 1929; regimes totalitários: stalinismo e nazi-fascismo; Segunda Guerra mundial; descolonização na Ásia e na África; Guerra Fria; militarismo, movimentos populares e redemocratização na América Latina; a queda do Muro de Berlim e a derrocada dos regimes do Leste Europeu; cultura de massas e movimentos ecológicos; o fundamentalismo islâmico; formação de novos blocos de poder.

II – História do Brasil

01. Período Colonial: comunidades indígenas; expansão marítima e comercial portuguesa; Sistema Colonial; produção agrícola de exportação e trabalho escravo; Sociedade Colonial: vida rural e urbanização; Igreja e cultura; bandeirantismo, expansão pecuária e mineração; povoamento do espaço cearense.
02. Período Imperial: transferência da Corte portuguesa para o Brasil e o processo de independência; Primeiro Reinado e Regência: instabilidade política e tensões sociais; Segundo Reinado: economia e política; ciência e literatura; crise do império e Proclamação da República: urbanização, abolicionismo e imigração; abolição no Ceará; hegemonia urbana de Fortaleza.
03. Primeira República: política dos governadores, oligarquia e coronelismo; economia agrário-exportadora; industrialização e urbanização: remodelação e disciplinarização do espaço urbano; trabalhador assalariado e movimento operário; movimentos sociais: Cangaceirismo, Canudos, Contestado, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata e a Sedição de Juazeiro do Norte; a Coluna Prestes; Interventorias no Ceará; a Igreja Católica e os movimentos sociais e políticos no Ceará (LCT, CTC e LEC).
04. Anos 30 e Estado Novo: Estado e sociedade: legislação trabalhista e corporativismo; Revolução Constitucionalista de São Paulo; Integralismo e Igreja

³⁸ Programa de história presente no edital do vestibular de 2010 da Universidade Federal do Ceará.

Católica; Aliança Nacional Libertadora (ANL) e a Revolução Comunista de 1935; redemocratização e reorganização partidária.

05. Período Democrático: Trabalhismo, Nacional-desenvolvimentismo e a criação de órgãos de planejamento regional; cultura e comportamento nos anos 50; movimentos sociais no campo e na cidade; instabilidade e confronto político.

06. Período Pós-64: Militarismo e Autoritarismo; movimentos culturais e sociais nos anos 60 e 70; vanguardas e guerrilha no Brasil; centralização político-administrativa; o novo movimento operário do ABC, greves, Diretas-Já e nova reorganização partidária; os governos civis pós regime militar; governos dos “coronéis” no Ceará e o projeto político empresarial a partir do primeiro Governo de Tasso Jereissati.³⁹

É possível percebermos ao analisar os dois programas o quanto extenso é o conteúdo de História Geral. Isso reflete diretamente na produção dos livros didáticos. Notamos “o predomínio da organização de estudos históricos em conformidade com o programa dos exames vestibulares. Os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender a essa situação” (BITTENCOURT, 2004, p. 119). Além disso, ao verificarmos os textos dos livros didáticos, notamos que a “História do Brasil aparece como apêndice da história global, e a sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, a partir da expansão marítima européia” (IDEM, p. 157). Dessa forma “as problemáticas nacionais deixam de constituir o eixo norteador dos conteúdos, e as explicações históricas são fornecidas externamente” (IDEM).

É preciso que haja uma reestruturação dos conhecimentos voltados para a História do Brasil. Ao relacionar constantemente essa disciplina à história mundial, sem levar em consideração os problemas e a realidade do nosso país, “pode-se reforçar a idéia de que os conflitos internos e seus agentes sociais desempenham papel secundário na construção de uma nação” (IDEM, p. 158).

Devemos ter em mente que, apesar da força dos modelos tradicionais de educação, “a principal característica do ensino de história do Brasil, no atual contexto histórico, é a busca incessante do fim da exclusão” (FONSECA, 2003, p. 96). Nesse sentido, o ensino de História deve se constituir “como espaço de construção de saberes e práticas fundamentais, reconstruindo a passagem de libertação do homem: de súdito para cidadão” (IDEM). Apenas um “ensino de história comprometido com análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz” (IBIDEM).

Inferimos que apesar de existir o currículo oficial que propõe através da disciplina História desenvolver no estudante a cidadania, as identidades e a capacidade de reflexão em

³⁹ Programa de história presente no edital do vestibular de 2010.2 da Universidade Estadual do Ceará.

relação às problemáticas atuais, existe também o chamado currículo oculto⁴⁰, que é fruto de diversos fatores externos, entre eles o vestibular, e que acaba por vezes anulando os objetivos do currículo oficial e interferindo na história escolar, de modo que as habilidades que essa disciplina se dispõe a desenvolver não se efetivam por completo.

Vale destacarmos que é no mínimo contraditório o governo elaborar um documento como os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo é o de orientar o currículo da educação básica, e permitir, ao mesmo tempo, que suas instituições de ensino superior elaborem exames de ingresso à universidade com um modelo totalmente contrário ao que é proposto pelos PCN.

Nesse contexto, em 2009, o Ministério da Educação, na pessoa do ministro Fernando Haddad, apresentou uma proposta de unificar o vestibular das Universidades Federais, utilizando o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como forma de ingresso à educação superior. Desde então esse exame vem sendo adotado pelas principais universidades públicas e particulares do país.

Enquanto os exames vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o ENEM se propõe a colocar o estudante diante de situações-problemas e ir além da simples aquisição de conhecimentos e conceitos de forma mecanicista. De acordo com sua proposta, o novo certame 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”, valorizando, portanto, a autonomia do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões⁴¹.

A criação do primeiro ENEM encontra-se no contexto da reforma do ensino médio, prevista nessa mesma lei. Segundo Diógenes:

As políticas de educação elaboradas e implantadas nesse contexto são funcionais a essa nova ordem, dentre elas a Reforma do Ensino Médio (REM). Nesta nova configuração educacional é conteúdo básico desta tese a dinâmica reformista “Nova Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida”, política social – de corte educacional – constituída na conjuntura de Fernando Henrique Cardoso. (DIÓGENES, 2010, p.21)

⁴⁰ Segundo José João Pinhanços de Bianchi, em seu livro “A educação e o tempo: Três ensaios sobre a história do currículo escolar”, currículo oculto “pode ser definido como o que os alunos aprendem na escola, por causa do modo como as atividades estão planejadas e organizadas, mas não se inclui explicitamente no conjunto das aprendizagens propostas. Embora possa corresponder às intenções reais, que não são assumidas explicitamente pelos responsáveis pelo sistema escolar” (2001, p. 43)

⁴¹ MEC. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. / MEC. Matriz de Referência para o ENEM, 2009.

Criado em 1988, o ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Segundo o MEC⁴², o objetivo principal é possibilitar uma referência para autoavaliação a partir das competências e habilidades que são presentes e estruturam o concurso, de modo a auxiliar,

(...) na elaboração de políticas pontuais e estruturais de melhoria da educação brasileira, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da educação básica, promovendo alterações neste nível de ensino, por meio da indicação e do cruzamento de dados e pesquisas com base nos resultados encontrados (MACEDO & DIOGENES, 2014, p.56).

O ENEM aplicado até 2008 era anual e com data previamente informada pelo MEC. O exame era composto de 63 questões de múltipla escolha, distribuídas nas áreas de Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias, Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e uma prova de Redação. Todas as áreas eram avaliadas em um dia, durante quatro horas.

Como notamos, o principal objetivo do exame é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Desde a sua concepção, essa avaliação foi pensada também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior e, ainda, possibilitar a participação em programas governamentais de acesso ao ensino superior. O exame tem autonomia para certificar a conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) para pessoas maiores de 18 anos.

Desde 2004, o ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos - ProUni. São inúmeras Instituições de Ensino Superior cadastradas no Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, que utilizam os resultados do novo exame em seus processos seletivos. Muitas delas já substituíram ou estudam substituir o vestibular pelo ENEM. Seguindo o caminho das outras IES, a Universidade Federal do Ceará, passou a adotar em 2011 o novo certame como instrumento de ingresso ao ensino superior. Nesta mesma direção, a Universidade Estadual do Ceará já vem debatendo a possibilidade de adotá-lo.

Uma das principais diferenças entre o novo ENEM e o antigo é que até 2008 a prova era composta por 63 itens interdisciplinares, sem articulação direta com os conteúdos

⁴² Informações extraídas do endereço eletrônico: www.mec.gov.br

ensinados no ensino médio, e sem a possibilidade de comparação das notas dos alunos, de um ano para outro. Já com a nova avaliação, é possível a comparação do desempenho dos candidatos a curto e em longo prazo.

Em relação à criação do novo ENEM, o MEC argumenta que:

(...) para a unificação do vestibular baseou-se na questão da locomoção dos estudantes, possibilitando ao candidato a escolha do lugar onde gostaria de estudar. Além disso, o MEC afiançou que este modelo de exame unificado, desenvolvido com base em habilidades e competências dos estudantes, traria a possibilidade de consolidar no currículo escolar conteúdos mais relevantes, e também seria importante para definir a política educacional e o conteúdo a ser ministrado no ensino médio (MACEDO & DIOGENES, 2014, p.56).

Alguns autores fazem uma dura crítica às reformas educacionais que vêm ocorrendo desde governo FHC. Cavalcante destaca que:

É nesse sentido que deverão ser implementadas as mudanças no campo de educação, no sentido da adequação do sistema educacional à economia do mercado. Para atender a essas mudanças a educação precisa ser reorientada – o papel da escola redefinido, seus objetivos estabelecidos o processo de ensino aprendizagem reorganizado. A quem interessa a (re) organização, reorientação do processo de ensino – aprendizagem do país, propalada nos discursos oficiais? Em que bases ele deverá ser reorganizado, reorientado? (CAVALCANTE, 2007, p.75).

Para alguns autores mais radicais, essa mudança vem atender os interesses do neoliberalismo. Acreditamos no contrário, cremos que essas mudanças vêm atender aos interesses da sociedade, que está em constante processo de mudanças, onde estamos cada vez mais inseridos em uma cultura globalizada. Ainda segundo Cavalcante (2007, p. 90) “a globalização e a economia de mercado são fatos inevitáveis, uma consequência ‘natural’ do ‘aperfeiçoamento’ do capitalismo, sendo, pois, inevitável o ajuste à globalização e à reestruturação produtiva” – será mesmo que a globalização é fruto apenas do capitalismo? Em uma sociedade socialista não existiria globalização? Obvio que existiria, e essas mudanças na educação também ocorreriam.

Corroborando com o pensamento de Cavalcante, Frigotto, afirma que:

A consolidação do bloco conservador no poder (...) articula às reformas do Estado um projeto educacional, da pré-escola à pós-graduação, ajustando à nova era do mercado. Um projeto alheio aos anseios históricos da sociedade brasileira, fundada nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, mormente, o Banco Mundial. (FRIGOTTO, 1999, p. 224).

Concordamos com afirmação acima no que se refere ao fato de as reformas na educação ajustarem-se à nova era do mercado, porém seria leviano concluir que as reformas buscam atender apenas a esse interesse como sugere Frigotto e Cavalcante. As reformas visam a atender também demandas inerentes às próprias mudanças dos saberes escolares,

assim como das transformações das correntes educacionais em relação ao caráter teórico e metodológico.

Na obra “(Novo) ENEM e o dono da voz: discursos, ideologia, práticas e intenções” (2014), as autoras Joana D’ Arca Ferreira Macêdo e Elione Maria Nogueira Diógenes, afirmam em seu estudo que

A homologação do documento do (novo) ENEM expungiu a possibilidade de uma educação voltada à emancipação de um indivíduo crítico dono de sua voz, de suas ações e intenções.

Desde seus primórdios, não houve educação emancipada para a classe trabalhadora, a quem só restou a fantasia de liberdade, pois continuava se mantendo em um sistema de controle, vigiado por um Estado coercitivo. (MACEDO & DIOGENES, 2014, p.56)

Discordamos das autoras quando afirmam que o “novo ENEM expungiu a possibilidade de uma educação voltada à emancipação de um indivíduo crítico”, pelo contrário, como veremos no capítulo quatro, principalmente no que se refere ao ensino da disciplina História, o professor passou a poder fazer uma abordagem mais crítica, tendo em vista que as questões do novo ENEM exigem essa criticidade do estudante. Já em relação à segunda afirmação – “Desde seus primórdios, não houve educação emancipada para a classe trabalhadora, (...) pois continuava se mantendo em um sistema de controle, vigiado por um Estado coercitivo” – ao se fazer o mínimo de leituras sobre a história da educação no Brasil, verificamos que o Brasil deu um salto relativamente grande, levando em consideração toda a conjuntura, em pouco tempo.

É inconsequente dizer que não está havendo uma melhoria no sistema de ensino brasileiro, principalmente no que se refere às escolas públicas. Claro que ainda está longe de se chegar ao ideal, mas progresso está ocorrendo. Muito nos preocupam os discursos sobre a educação demasiadamente pessimistas, pois ao invés de motivar uma nova postura diante da realidade, acaba por contribuir por uma inércia total, inflando um sentimento de frustração diante da realidade. A respeito do Estado, seria exagero afirmar que se mantém “um sistema de controle, vigiado por um Estado coercitivo”. Não percebemos na prática dos professores de história pesquisados, nenhuma forma de controle ou vigília por parte do Estado, pelo contrário, vimos professores que desenvolviam uma postura crítica e reflexiva em relação à realidade vigente.

Retomando a caracterização do novo ENEM, o exame é composto por perguntas objetivas em quatro áreas de conhecimento/matriz, assim como nos PCN, são elas: Linguagens códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências matemáticas e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias, buscando possibilitar

um ensino mais interdisciplinar. Seguindo essa estrutura, a prova foi criada objetivando avaliar as competências e habilidades dos estudantes a partir das matrizes curriculares. Vejamos abaixo a matriz de Ciências humanas e suas tecnologias, que engloba as disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

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

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

Competência de área 2 – Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

H8 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 – Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 – Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais.

H19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 – Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e/ou geográficos

H15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 – Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais.

H19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 – Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e/ou geográficos⁴³

Adotar um currículo que valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades implica em alguns riscos, Lopes nos alerta que:

(...) as competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho. Mesmo quando associadas às estruturas da inteligência, como no Enem, é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais. Com isso, nosso

⁴³ MEC. Matriz de Referência para o ENEM, 2009.

questionamento não se dirige à possibilidade de que, pelo currículo, haja formação de competências e habilidades ou de que o conhecimento também seja a base de performances vinculadas a dimensões pragmáticas. A problemática se insere na redução do currículo e do conhecimento a essas dimensões. Tal processo pode se desenvolver quando a organização curricular é instituída por meio de competências e habilidades (LOPES, 2010, p. 100).

Sendo assim, mais uma vez inferimos a importância de pesquisarmos as implicações decorrentes do exame de forma que possamos mensurar se a dimensão cognitiva do conhecimento histórico é esvaziada. Isso só é possível através da observação em campo como veremos no quarto capítulo.

O Governo Federal, através do Ministério da Educação, reconhece que uma das “características do vestibular tradicional, ainda que involuntária, é a maneira como ele acaba por orientar o currículo do ensino médio”⁴⁴. Neste sentido, assume o desafio de, através do novo certame, reorientar o currículo do ensino médio, rompendo o tradicionalismo dos outros exames, conforme fica claro no texto abaixo:

O Novo Enem como instrumento de indução da reestruturação dos currículos do ensino médio: A nova prova do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana.

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articuladas para cada área de conhecimento.⁴⁵

Dessa forma, desenvolvemos esse nosso estudo a fim de saber: Em que medida e em que aspectos a proposta do ENEM está repercutindo em mudanças e/ou permanências na prática docente dos professores de História do Ensino Médio das escolas públicas de Fortaleza? Partindo do pressuposto de que o professor é um ser historicamente situado e que sua prática encontra-se permeada de influências da cultura escolar e de fatores externos à própria escola, consideramos pertinente a investigação sobre os impactos advindos com a mudança de postura frente à avaliação, refletida na proposta do certame, cujo objetivo é verificar o desempenho do aluno na conclusão da última etapa da educação básica.

Outra questão que deve ser ressaltada é a especificidade da realidade do professor, visto que este tem que enfrentar os desafios de conciliar o ensino da disciplina História de

⁴⁴ MEC. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, p. 1.

⁴⁵ Idem, p. 3.

acordo com suas convicções teórico-metodológicas com aquilo a que geralmente se propõe a escola, ou seja, a preparação dos alunos para o vestibular e, agora, para o novo exame.

A esta pergunta central vinculamos outras que são mais específicas e que nos possibilitam o detalhamento de nossas inquietações: Que tipo de formação vem sendo oferecida aos professores para se adaptarem a essa nova realidade proposta pelo ENEM? Em que medida a prática docente do professor da disciplina História, no ensino médio, está atrelada às avaliações de ingresso de seus alunos à universidade? Que elementos orientam a elaboração do currículo de História? O professor de História tem autonomia na definição do currículo a ser trabalhado no ensino médio? Que mudanças e/ou permanências estão presentes em suas práticas cotidianas a partir da adoção do ENEM? Que mudanças ocorreram na história escolar a partir da adoção do ENEM? No próximo capítulo, por meio das falas dos sujeitos da pesquisa, formularemos respostas que nos permitam a elucidação dos questionamentos levantados.

4 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM HISTÓRIA: OS SABERES DA EXPERIÊNCIA EM PERSPECTIVA.

Neste capítulo explicitamos como os professores de história se adaptaram à nova realidade imposta pelo ENEM, no que se refere à sua formação, ou seja, buscamos investigar se houve algum tipo de formação baseada na matriz curricular desse novo exame.

Para isso entramos em contato com a Célula de Formação Docente da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. Em conversa com o coordenador dessa célula, fomos informadas que a mesma funcionava apenas como uma área administrativa, para assuntos relacionados à formação de professores, ou seja, ela não cuidava da parte de formação, mas sim da liberação de verbas, logística e fornecimento de material para as formações que eram solicitadas por outros canais. Fomos então orientados a procurar a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR.

Ao conversarmos com a responsável pela área de projetos de formação da SEFOR, perguntamos que projetos de formação continuada de professores já haviam sido desenvolvidos tendo como base a matriz curricular da nova prova. Ficamos surpresos em saber que, apesar de desde 2011, a Universidade Federal do Ceará adotar o Enem como exame de ingresso ao ensino superior, não havia sido criado nenhum tipo de formação com objetivo de ao menos discutir esse novo panorama. Vejamos abaixo relato da entrevista com o professor Airton de Farias⁴⁶, onde ele descreve como se adaptou às mudanças na educação oriundas do novo ENEM:

Quando ENEM vem, a proposta é essa, uma história mais crítica, uma história mais de interação, de reflexão. As primeiras provas do ENEM, elas tiveram essa perspectiva claramente, digo desse novo ENEM, eram provas realmente muito mais reflexivas (...). Os colegas estavam acostumados a dar aula para o vestibular, então tiveram dificuldades de se acostumar com esse novo modo de dar aula, porque você tem que repensar a sua aula, você tem que ter a capacidade de interagir com vários assuntos, você tem que falar da mulher não só em Roma, a sexualidade em vários momentos da história. E como a gente tinha uma aula muito bitolada, colegas tiveram dificuldades. Como eu estava saindo da Universidade, do mestrado, pra mim não foi tão grande a diferença, mas eu soube de colegas que tiveram uma dificuldade enorme de se adequar a essa nova realidade (...). Tenho colegas que não conseguiram se adaptar a isso, porque eles cursaram faculdade há muito tempo, e o professor não é requalificado – a culpa não é do professor, o cara tem várias aulas, tem que corrigir provas, trabalhos, em turmas superlotadas – o professor não se requalifica, muitas vezes porque não tem espaço pra isso. No meu caso eu trabalhei no Ari de Sá, e o Ari de Sá deu cursos, de como as questões são feitas, para explicar

⁴⁶ O professor Jose Airton de Farias é graduado em Direito pela UFC, História pela UECE e possui Mestrado pela UFC. Leciona há vinte e três anos e atualmente é professor de 3º ano do Colégio Aduauto Bezerra e leciona em universidades particulares.

o que era o ENEM, como a gente deveria trabalhar em relação às disciplinas, como as questões seriam formuladas, como seria a correção, qual seria o tipo de abordagem, foram várias aulas, muitos encontros – vieram palestrantes de Brasília, do MEC, eles investiram – quando a UFC oficializou o ENEM, na semana seguinte já tinha a nova apostila do colégio, já tinha todo um material adaptado à proposta do ENEM. Já no Estado não aconteceu isso não, inclusive, aqui na escola, a gente tem essa preocupação com ENEM - a nota das ciências humanas está em ascensão – eu não sei se tem haver com isso, pelo fato do colega anterior não ter tido essa experiência – quando eu assumi já tinha um traquejo mais ou menos, então às coisas se adequaram. Isso talvez seja a prova de como faz falta para o professor essa formação para o ENEM, pelo menos para entender minimamente.

Percebemos pela fala do professor Airton de Farias que a melhora do resultado dos alunos na prova do ENEM, na área de Ciências Humanas, está diretamente relacionada com a sua entrada na escola Adauto Bezerra, tendo em vista que o mesmo teve uma formação voltada para o ENEM, ainda que em uma instituição particular e o professor anterior não teve essa formação. Outro ponto que nos chama atenção no relato do professor é o fato de pessoas ligadas ao MEC, órgão do Governo Federal, ministrarem cursos em uma instituição privada – ainda que não haja nenhum problema nisso – e o mesmo não ocorrer na rede pública de ensino. Tal fato demonstra que, mesmo o MEC possuindo pessoas capacitadas para ministrar formações voltadas para a matriz do novo exame, pelos os indícios da pesquisa, não houve solicitação ou manifestação da SEDUC quanto à possibilidade contatá-los.

O único trabalho que foi desenvolvido até o presente momento pela SEDUC, foi um curso realizado em 2013 de elaboração de itens, ministrado por alguns professores da rede estadual. Neste curso, de dois dias de duração, com carga horária total de 16h, foram convidados os professores coordenadores de área – PCA, de cada escola, e durante esses dois dias era realizada uma breve explicação do que mudava em relação à prova (questões) do vestibular tradicional e à prova do novo certame, e explicava-se como elaborar questões e itens, tendo como base esse novo modelo de prova. Porém, constatamos nas entrevistas que realizamos, que o referido curso, pouco ou nenhum efeito teve na prática, como podemos ver na fala da professora Joana Angélica⁴⁷: “Eu lembro bem que houve alguma formação, eram mais oficinas para elaboração de questões, agora não sei se dizer quem da escola participou – eu não participei – então essa formação de como trabalhar essas questões a gente não teve”.

Inferimos na fala da professora que alguém da escola participou dessa oficina, porém não disseminou na escola o conhecimento que adquiriu. O mesmo foi constatado na fala dos outros professores, que disseram não ter tido acesso às informações repassadas nessa

⁴⁷ A professora Joana Angélica Vieira Bandeira é graduada em História pela UFPE e possui Especialização em História do Brasil. Leciona há 17 anos e atualmente é professora da disciplina História de 1º ano no Colégio Adauto Bezerra, além de ocupar a função de professora coordenadora de área – PCA.

formação de elaboração de itens, por parte do professor que participou.

Percebemos assim que por parte da Secretária de Educação nada foi feito no que se refere a proporcionar uma formação que desse o mínimo de orientação para os desafios proporcionados pela nova matriz de prova. Neste sentido, fomos então entrevistar os professores de História para saber como eles faziam para se adaptar a essa nova realidade. O que verificamos de uma maneira geral é que essa adaptação ocorria por meio da prática\experiência, ou seja, os professores trocavam informações entre eles, aprendiam com seu dia a dia na sala de aula, através de suas próprias leituras e pesquisas, formando um saber próprio – definido por alguns autores como saber docente.

O saber docente está relacionado intrinsecamente com o professor, com sua prática profissional, com sua convivência entre os alunos e outros professores e com sua experiência de vida. O saber docente pode ser definido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p.36).

Tomando como base a definição de Tardif, nos debruçamos sobre um dos saberes que formam o saber docente, os saberes da experiência - desenvolvido pelos professores da disciplina História para adaptarem-se às mudanças trazidas pelo novo exame. Para isso, como dito na introdução, realizamos entrevistas com seis professores de História, dois de cada série, da Escola Estadual Aduauto Bezerra, localizada em Fortaleza – CE. Optamos por analisar os relatos coletados nas entrevistas ao mesmo tempo em que definimos e discutimos as questões inerentes ao saber docente.

4.1 O SABER DOCENTE E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA.

A relação entre os professores e os saberes que demonstram na sua prática docente vem sendo alvo de grande interesse, questionamentos diversos nas pesquisas do campo da Educação.

Esse movimento se desenvolveu, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, tendo experimentado uma grande expansão nas décadas de oitenta e noventa, na América do Norte, com repercussões em outros países e no Brasil (MONTEIRO, 2007, p. 173).

Esse interesse surgiu para atender as demandas do campo educacional, que

objetivava encontrar meios que contribuíssem para melhorar o desempenho dos professores e escolas na educação dos estudantes. Porém, durante muito tempo essas pesquisas voltavam-se apenas para as características pessoais e naturais dos docentes. O interesse sobre os saberes docentes é algo relativamente novo.

As pesquisas que surgiram ao longo das décadas de cinquenta e sessenta “associavam eficiência do ensino a certos traços de personalidade do professor, buscando identificar esses atributos, características de personalidade ou de comportamento” (MONTEIRO, 2007, p.173). Outras pesquisas tentaram avaliar o desempenho a partir dos métodos utilizados, porém “se revelaram inoperantes porque não conseguiram relacionar, de maneira inequívoca, um comportamento específico do professor ao desempenho escolar” (MEDLEY, 1979 apud GAUTHIER, 1998, p. 47).

Por volta dos anos setenta, as pesquisas passaram a focar no desempenho do professor. Na maioria dessas pesquisas, o docente era visto como um gestor de saberes que deveria organizá-los para a aprendizagem dos alunos. Notamos que seus saberes não estavam na pauta das pesquisas. O docente era um mero técnico, responsável por transmitir saberes de outros, cabia apenas aos professores gerenciar esses saberes e saber transmiti-los.

No final dos anos setenta, os programas de pesquisa deixaram de focar no que fazem os docentes, para se voltar ao que sabem os docentes. Sendo assim, “o professor passou a ser visto como um profissional dotado de razão, que toma decisões, faz julgamentos, no complexo contexto da sala de aula, um autor que pensa, julga” (MONTEIRO, 2007, p. 173). Destaca-se nesse período programas como, *teacher's thinking* e *knowledge base*, ambos trouxeram discussões sobre o conhecimento prático dos professores, dando origem assim à formação de uma epistemologia da prática.

Ao longo dessa trajetória, brevemente descrita, merecem destaque alguns autores que desenvolveram trabalhos sobre os saberes docentes, dentre eles merecem destaque Shulman, Bourdoncle, Nóvoa, Tardif, Lessard, Lahaye, Schon, Gauthier e Perrenoud. No Brasil, as pesquisas que se voltaram para o saber docente começam a ser desenvolvidas por volta dos anos noventa.

Para Tardif, Lessard e Lahaye, autores que tomamos como principal referência, o saber docente é um saber social por vários motivos; primeiramente porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores; pois sua posse e utilização estão estruturadas sobre um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua utilização, ou seja, o professor nunca define sozinho seu próprio saber, isso é produzido socialmente; também é social, pois seu objeto é um sujeito social; seu saber evolui de acordo com as mudanças

sociais; e esse saber é adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Para esses autores, o saber docente se baseia em alguns fios condutores. Um primeiro fio é que esse saber deve ser compreendido a partir da relação com o trabalho na escola e na sala de aula, ou seja, a utilização desses saberes se deve exclusivamente à sua utilização no trabalho. Já o segundo fio condutor é que o saber docente é plural “compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2012, p.18).

O terceiro fio condutor é que o saber dos professores é temporal, ou seja, é adquirido ao longo de sua história de vida e sua carreira profissional. O fato é que a formação do professor começa antes mesmo de sua entrada na Universidade, como podemos perceber pela fala dos professores José Leirton⁴⁸ e Airton de Farias, respectivamente:

As aulas de história que eu tive eram maravilhosas, principalmente quando fui aluno do Farias Brito, lá eu tive uma influência muito marcante dos professores de história da época, o professor Peninha, acabou influenciando de uma forma bem significativa. Tinha professor que a gente corria pra dentro da sala pra ver o cara falar, porque era maravilhoso.

Eu sempre fui um aluno bom em história, gostava de história, gostava de escrever, sempre gostei. A grande referencia minha pra fazer história, foi meu professor do Farias Brito, que é o Hermano Melo. No início minhas aulas eram uma cópia do próprio Hermano, do jeito de dar aula, então foi um professor que marcou muito meu modo de ensinar, minha formação.

Corroborando com o relato acima, Tardif afirma que “antes mesmo de ensinarem, os professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente dezesseis anos” (TARDIF, 2012, p. 18). Outro tipo de influência que os professores sofrem antes mesmo de entrar na universidade vem dos próprios familiares, como podemos ver no relato da professora Ana Karina⁴⁹:

Na verdade eu sou neta de professor, filha de professora e acabei fazendo duas licenciaturas, mas só conclui uma, que foi história – geografia eu acabei deixando. Minha simpatia pela área de humanas vem do período escolar no ensino médio, os próprios professores de humanas acabaram virando referência.

⁴⁸ O professor José Leirton Carneiro Ferreira é graduado em História pela UFC e Filosofia e Sociologia pela UECE e possui Especialização em gestão ambiental. Leciona há trinta e quatro anos e atualmente ensina nas turmas de 3º ano do Colégio Aduino Bezerra e no colégio particular Loureço Filho.

⁴⁹ A professora Ana Karina Cavalcante de Oliveira é graduada em História pela UECE e possui Especialização em História da África pela UFC. Leciona há dezessete anos e atualmente ensina nas turmas de 2º ano do Colégio Aduino Bezerra.

Verificamos na fala da professora Karina que o fato de seus familiares serem professores influenciou na escolha de sua profissão, já a opção pela área de Humanas vem do gosto adquirido no período escolar. “Um dos grupos nucleares do processo de socialização humana é a família. É dela que advém, a princípio, traços culturais como os costumes, as crenças, os valores e as práticas nas quais a pessoa vai estruturando seu comportamento, seu modo de viver e sua auto-imagem” (FARIAS, 2009, p. 61).

O quarto fio condutor é o saber oriundo da experiência. Para a maioria dos professores, o saber oriundo da prática, do trabalho cotidiano, da experiência em sala de aula constitui seu alicerce. Esse saber numa hierarquia ocupa o topo, pois “essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2012, p. 21). Como podemos ver pela fala do professor Airton de Farias:

Na verdade você vai aprender a dar aula mesmo em sala de aula, na prática. Por mais que você tenha uma formação teórica boa, quando você entra em contato com a sala, com o mundo do aluno, das relações sociais da escola, é onde você realmente vai aprender a ser um “dador” de aulas.

O quinto fio condutor é a ideia do trabalho interativo, onde o professor se relaciona com seu objeto através da interação humana. E o sexto e último fio condutor é que é necessário repensar a formação para o magistério, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades de seu cotidiano. O que parece é que a formação acadêmica é fundamentada quase que exclusivamente pelos conhecimentos disciplinares, produzidos por um grupo seletivo, totalmente desconexo com a prática docente. Esses conhecimentos devem ser aplicados através de estágios que serviram de laboratórios para o futuro professor. Sobre esse assunto Tardif nos alerta:

Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente (TARDIF, 2012, p. 257).

“A formação do professor de história se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos” (FONSECA, 2003, p. 60). O saber docente não é constituído de apenas um saber, ou seja, não é singular, mas sim plural. Ele é composto de vários saberes, oriundos de diferentes fontes. Os saberes que constituem o saber docente são os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experienciais.

Os saberes disciplinares são aqueles definidos e selecionados pelas instituições universitárias. “Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela Universidade” (TARDIF, 2012, p. 38). Esses saberes surgem da tradição cultural e dos grupos que produzem esses saberes.

Já os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (IDEM). Esses saberes podem ser vistos através das propostas pedagógicas da escola e dos programas da disciplina escolar.

O saber da formação profissional é “o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores” (IDEM, p.36). O que preocupa em relação a esse saber é que ele pouco atua, em contato direto com o professor. Os teóricos e pesquisadores das ciências da educação agem numa lógica na qual eles atuam como produtores do conhecimento e aos professores cabem à função de meros executores. É possível ver alguns teóricos que pouco ou nenhuma experiência têm na educação básica, mas que se consideram aptos para discutir em congressos e seminários, o que é melhor ou não para melhorar a qualidade da educação. O que defendemos nesse ponto é que os professores devem ser ouvidos no momento da constituição do saber da formação profissional, pois eles são os detentores do saber da experiência. É necessário:

(...) que se pare de considerar os profissionais, isto é, os professores, como idiotas cognitivos cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente, mesmo sendo ele prático, e outras realidades do gênero (IDEM, p.258).

Não defendemos que se deva reduzir tudo ao saber prático, da experiência, nem tampouco desvalorizar os conhecimentos teóricos do campo da educação. Acreditamos, porém, que devemos proporcionar “um espaço e um tempo que propiciem as condições necessárias para o exercício da relação entre os aspectos teóricos e práticos da formação ao longo do curso” (FONSECA, 2007, p. 152). Assim, “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática” (PIMENTA, 1999, p.26).

Em entrevista com a professora Joana Angélica, pudemos perceber através de sua fala que o saber da formação não teve contribuição para sua prática:

(...) as cadeiras de didática eu fiz na Federal de Pernambuco, era aquela didática muito voltada para as questões das leis, da normatização. Mas do ponto de vista da orientação para sala de aula, a gente não notava muito, como e onde a gente ia aplicar aquela teoria na prática (...) inclusive, meu estágio - a gente tinha que fazer um estágio supervisionado - eu não tive supervisão do meu estágio. Eu fiz estágio I e II - o estágio I eu fiz no colégio aplicação da UFPE e quem dava a disciplina era um professor da pedagogia - da faculdade de educação - e ele raramente entrava na sala pra ver como a gente tava andando, da questão da didática, pra dar umas dicas - era simplesmente aquela coisa burocrática, onde a gente ia lá assistia aula, fazia um relatório e mandava pra ele. E a prática II eu fiz num colégio no município de Jaboatão - eu morava em Jaboatão e estudava no Recife - nessa prática II, eu nunca tive um professor da universidade que tivesse ido lá assistir a minha aula (...) então assim, do ponto de vista da orientação pedagógica e didática, e nunca tive esse tipo de orientação. Eu aprendi mesmo, como diz os meninos (os outros professores), na prática mesmo.

O mesmo acontece no caso do professor José Leirton, como notamos abaixo:

Eu aproveitei o meu estágio para dar as minhas primeiras aulas. Terminava já me transformando em funcionário das escolas que eu estagiava, quando eu terminei o estágio já estava empregado. Pra mim foi fundamental. Mas o professor da disciplina de estágio não aparecia nem lá (...) nunca passou nem na porta.

Tardif polemiza ao afirmar que:

(...) se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc. (TARDIF, 2012, p. 258).

No caso da professora Ana Karina, a disciplina de estágio não contribuiu para a sua prática, porém o conhecimento teórico adquirido na disciplina de didática teve fundamental importância para sua formação, como podemos ver no relato abaixo:

O estágio não foi importante na minha prática, pois era uma oficina dia de sábado, na escola que o professor da disciplina escolhia. Então a gente ia um dia fazer uma oficina sobre o cangaço, pois a gente achava que iria atrair o aluno - então a gente ofertava uma disciplina de duas horas. Mas a gente não estava em sala de aula de fato, durante uma semana. E até por ser no final de semana tinha que oferecer algumas coisas levava bolo e refrigerante pra poder atrair os alunos. Então eu não posso dizer que uma disciplina dessas me ajudou no quesito sala de aula. Já cadeira de didática foi a que eu mais gostei, porque foi exatamente onde eu aprendi a questão da teoria metodológica, que eu não tinha bagagem nesse aspecto.

Tardif aponta dois grandes problemas no atual modelo universitário de formação, entre os vários existentes. O primeiro deles é que ele é baseado em um modelo ideal, segundo uma lógica disciplinar, que não leva em consideração a realidade do cotidiano escolar dos professores. Porém, descrevo por experiência própria e fundamentado nas entrevistas, os

professores da academia, que trazem uma contribuição significativa para a formação do docente, não se baseiam em um modelo ideal de educação, pois os mesmos já tiveram experiência com a educação básica, como inferimos pelo relato da professora Joana Angêlica:

(...) nas cadeiras de história mesmo, a maior contribuição que eu tive lá em Pernambuco, foi à cadeira de história do Brasil, onde eu tinha um professor muito bom em história do Brasil, que inclusive era professor do Colégio Aplicação e inclusive eu fui bolsista desse professor. Então ele assim, ele, foi quem deu mais um norte de como a gente trabalhar em sala de aula, em encontrar sentido naquilo, da teoria da universidade, para a gente aplicar em sala de aula. Porque você sabe que aquele conteúdo que a gente aprende na Universidade, ele de um nível muito elevado, e você tem que aprender como você vai fazer a transposição daquilo para sala de aula (...) mas eu confesso que a maior parte de como aplicar isso em sala de aula, eu aprendi mesmo, foi fazendo, no dia a dia da sala de aula. (grifo nosso).

Notamos na fala professora que o fato do professor de História do Brasil ensinar no Colégio Aplicação, lhe dá outro significado, ou seja, é como se ele tivesse propriedade para ensinar como aquela “teoria da academia”, a qual poderia ser utilizada na sala de aula da escola, pois o mesmo conhecia as implicações da vida escolar, não tomando um modelo de educação ideal. Vejamos agora o relato do professor Airton de Farias sobre sua formação:

A UECE na época em que eu fiz universidade tinha uma enorme precariedade, nós tínhamos professores da época do regime militar, professores que estavam ali como cabide de emprego, que não sabiam nada do conteúdo, que ele dava aquela mesma aula há sei lá quantos anos, não havia pesquisa, estímulo a você ler outro autor (...). Embora eu tenha tido professores muito bons, eu peguei uma transição, era começo dos anos 90, ainda havia o pessoal do regime militar que estava se aposentando e estava entrando uma nova geração de professores universitários que logicamente tinha uma nova visão de metodologia de pesquisa, de ensino, a professora Isaíde Bandeira, por exemplo, foi muito importante, eu fiz com ela a cadeira de didática e de estágio, mas como eu já dava aula não foi tão inovador (...). As questões práticas a Universidade não ensina pra você (...). Você lê o autor, que diz você tem que falar a linguagem do aluno, tem que ser o mais didático possível e tal só que no mundo real as coisas não são exatamente assim (...). Os textos não vão dizer exatamente como você tem que fazer, você vai aprender isso no dia a dia.

Inferimos no discurso do professor Airton de Farias que as disciplinas de Estágio e de Didática do Ensino de História tiveram uma importância significativa na sua formação, no entanto, é possível aferir que os saberes que ele adquiriu na prática são considerados mais importantes, representando para a maioria dos professores o alicerce dos saberes docentes.

O segundo problema é que “esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2012, p. 273). Dessa forma, pouco os alunos absorvem em sua formação, pois mantêm suas crenças enraizadas, formadas ao longo da vida. Essas crenças serão abaladas somente quando se depararem com a experiência da prática docente.

No Brasil, diversas pesquisas vêm sendo realizadas com objetivo de estudar o

ensino de história e o a formação de professores, merecendo destaque os estudos de Fenelon, Nadai, Silva, Bittencourt e Fonseca. O que esses estudos mostram e vêm corroborar com quem constatamos nas entrevistas, é que existe uma “enorme distância – e até mesmo uma discrepância – existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e apreendidos nas escolas de ensino fundamental e médio” (FONSECA, 2003, p. 60). Schon, destaca que:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre os outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência desse defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias (SCHON, 1995, P. 81).

Tal modelo de formação é inadequado para a prática docente, pois é fundamentado numa lógica disciplinar e aplicacionista. “O modelo aplicacionista desconsidera a diversidade e complexidade da realidade na qual se processam o ensino e a aprendizagem” (FONSECA, 2003, p. 64). É de fundamental importância repensar a formação acadêmica dos professores da disciplina História, no sentido de favorecer “um fazer e pensar História de forma consistente, tanto teórica como metodologicamente, onde uma postura, por exemplo, interdisciplinar se constituíra no equacionamento de problemáticas inerentes ao espaço educacional” (SILVA, 2007, p. 281).

O último dos saberes que compõem o saber docente é o saber da experiência, “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 232). Os docentes na prática de seu ofício desenvolvem saberes próprios fundamentados no labor cotidiano e no diálogo com seus pares e com o meio no qual estão inseridos. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, p. 39, 2012).

Tardif, Lessard e Lahaye, trabalham com a categoria de *habitus* de Bourdieu. O conceito de *habitus* está inserido em uma “teoria da prática” desenvolvida por Bourdieu, onde

(...) examinou a prática cotidiana em termos de improvisação sustentada numa estrutura de esquemas inculcados pela cultura tanto na mente como no corpo (...) O termo *habitus* foi tomado do historiador de arte Erwin Panofsky (que por sua vez, o havia tomado dos filósofos escolásticos) para designar essa capacidade de improvisação (BURKE, p. 77, 2008).

O termo *habitus* significa um meio aberto de disposições, ações e percepções que os sujeitos desenvolvem ao longo da vida através de suas experiências sociais. Na educação, o termo pode ser entendido

(...) como proposições adquiridas na e para a prática real e que permitem ao professor enfrentar os desafios e imponderáveis da profissão, constituindo a condição básica para um novo profissionalismo, parte fundamental da socialização profissional, na formação dos saberes da experiência. (MONTEIRO, p.180, 2007)

A docência ocorre num contexto de diversas interações que se apresentam como condicionantes múltiplos para a prática do professor. “No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas não passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal” (TARDIF, 2012, p. 49). Esses condicionantes fazem com que o professor desenvolva o que Bourdieu chamou de *habitus*.

Três características interessantes decorrem dos condicionantes que emergem na prática docente. O primeiro deles é que se constitui na mente do professor uma distância profunda entre os saberes da experiência e os saberes da formação profissional. Esse distanciamento é o chamado “choque” que os professores descrevem ao assumir suas primeiras turmas após o término da licenciatura. É somente na prática em sala de aula que os professores percebem os limites ou inutilidade (como alguns descrevem) dos saberes pedagógicos. Fenelon descreve em forma de denúncia como seria esse choque:

(...) o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infraestrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem o mesmo a segurança sobre sua própria concepção de história, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível (...) sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente (FENELON, 1983, p. 28).

A segunda característica é que o *habitus* não se manifesta imediatamente, é necessário adquirir uma experiência básica onde o professor demonstra para si e para os outros que é capaz de ensinar, ocorrendo assim um processo de legitimação, no qual essa experiência básica se transforma “numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional” (IDEM, p.51).

A terceira característica é a hierarquização dos condicionantes, na qual seu valor depende do grau de dificuldade que representam em relação à prática. Exemplificando, “saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação” (IDEM).

Como dito anteriormente, durante a pesquisa que realizamos, constatamos que nenhum tipo de formação foi ofertada aos professores da disciplina História por parte da Secretaria de Educação do Estado do Ceará ou até mesmo por parte da escola. Desta forma, fomos à procura do professor para saber de que maneira ele conseguiu adaptar-se às mudanças impostas pelo novo Enem, lembrando que um dos objetivos do exame é reestruturar o currículo da educação básica. Podemos constatar que essa adaptação veio por meio da prática, ou seja, da experiência, desenvolvendo o *habitus*. Vejamos o que as professoras Joana Angêlica e Ana Karina relatam, respectivamente, sobre a maneira como elas conciliaram essas mudanças com sua prática, respectivamente:

(...) eu digo muito que o professor aprende muito se virando sozinho – ele conversa com os colegas – mas na prática é você que tem que procurar o melhor caminho (...) no meu caso eu pensei “eu vou ter que aprender como trabalhar dentro dessa nova visão de Enem, como é que eu vou trabalhar com meus alunos, quais são as metodologias que eu vou usar para poder conseguir chegar nesse objetivo”. Não é um caminho fácil (...) mas assim, principalmente aqui no Aduato Bezerra que tem essa tradição de vestibular (...) quando a escola começou a caminhar para essa nova visão de Enem, nós professores tivemos que nos adaptar a essa nova situação e a buscar na troca de experiências com os outros a melhor maneira da gente trabalhar. Tivemos que buscar novas fontes, com outros materiais impressos, fazer outra abordagem na questão das provas, então nos tivemos uma série de mudanças que a gente teve que se adaptar e passar a usar, então a gente aprendeu fazendo. A realidade é essa.

Aqui no Aduato Bezerra a gente faz ENEM, o professor Airton faz ENEM, eu fiz ENEM ano passado, então a gente se inscreve, a gente busca aprender sozinho. Depois do ENEM, a gente faz uma reunião dos professores na escola, e a gente vai debatendo o que tinha de bom, o que teve de diferente, então a gente busca isso sozinhos. A gente busca correr atrás do prejuízo sozinhos mesmos, através da prática.

Fica claro que os saberes da experiência emergem da prática diária dos docentes em confronto com os condicionantes da profissão. “Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador” (RAYMOND & TARDIF, 2000, p. 209 – 244). Corroborando com Marx, Dubar afirma que “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho” (DUBAR, 1992;1994).

Apesar da importância dos saberes da experiência, Franco nos alerta que “os saberes da experiência do docente só se transformarão em saberes quando ressignificados e reinterpretados pelo próprio sujeito. A mera repetição de ações não constitui saberes da docência” (FRANCO, 2012, p. 113).

É importante destacar que os saberes experienciais não excluem os demais

saberes, mas permitem uma “avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (TARDIF, p. 53, 2012). Os professores adaptam os outros saberes à sua prática, ressignificando e muitas vezes eliminando o que para ele é desconexo da realidade.

Tardif alerta que o saber docente ocupa uma posição estratégica entre os saberes sociais, porém é desvalorizado. “Embora os professores da educação básica ocupem uma posição estratégica nos diferentes grupos que intervêm no campo dos saberes porque são responsáveis por sua divulgação e publicização, esta posição é socialmente desvalorizada, vista como de segunda mão” (MONTEIRO, 2007, p. 179). Isso ocorre, pois, “a relação dos professores com os saberes” é vista como “de um agente de transmissão, de depositário ou de objeto de saberes, mas não de produtores de um saber ou saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função, e como espaço de verdade de sua prática” (IDEM).

Inferimos, no entanto, diante dessa realidade, que

(...) aos poucos, o docente está tomando consciência de que o seu papel não é de um repassador de um saber produzido por outras pessoas, mas que ele é sujeito de um saber pedagógico que é construído pelos agentes da educação e que tem características diversas e multifacetadas. A experiência docente tem tomado um papel de mais destaque e tem sido estudada como elemento renovador da prática educativa: trata-se da descoberta do papel do saber da experiência no conjunto dos outros saberes docentes (RIBEIRO, 2010, p.110).

Podemos verificar então que apesar de não ter sido realizado nenhum tipo de formação baseada nas matrizes curriculares do novo ENEM, os professores, através da prática, dos saberes da experiência puderam adaptar-se a essa mudança no contexto educacional. Na ótica desses professores, os saberes adquiridos na experiência do trabalho constituem o alicerce da prática, pois como aponta Tardif:

essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência do trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2012, p. 21).

Tendo visto a importância dos saberes da experiência, iremos no capítulo seguinte responder a pergunta norteadora da pesquisa, de modo a entender que mudanças ocorreram devido à criação do novo ENEM, ou seja, se o novo exame teve impacto na mudança curricular, mais especificamente na prática da história escolar.

5 O NOVO ENEM E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DA HISTÓRIA ESCOLAR.

Este capítulo tem por objetivo responder a pergunta norteadora da pesquisa, levantada no final do terceiro capítulo que é discutir em que medida e em que aspectos a proposta do ENEM está repercutindo em mudanças e/ou permanências na prática docente dos professores da disciplina História do ensino médio das escolas públicas de Fortaleza. Partindo do pressuposto de que o professor é um ser historicamente situado e que sua prática encontra-se permeada de influências da cultura escolar e de fatores externos à própria escola, ressaltamos o quanto é importante compreender os impactos advindos com a mudança de postura frente à avaliação, refletida na proposta do ENEM.

Com este intuito, nos debruçamos nos livros didáticos de história adotados, assim como nas propostas pedagógicas das escolas, a proposta curricular da disciplina História, os planos de aula e as avaliações. Além disso, novamente nos reportamos às entrevistas com os professores dessa área. Ao analisar os elementos citados, buscamos perceber que mudanças ocorreram com a criação do novo ENEM, ou seja, se o novo exame teve impacto na mudança curricular, de modo especial na prática da história escolar. Neste contexto, se fez necessária, ainda, uma discussão teórica sobre a concepção de currículo.

Iniciamos nossa análise a partir das mudanças dos livros didáticos, tendo em vista que, “via de regra, ele constitui a principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino” (FONSECA, 2003, p. 49). Nas entrevistas com os professores, estes afirmaram que, com o novo certame as abordagens presentes nos livros didáticos mudaram. Segundo o professor Airton de Farias,

(...) como o ENEM começou a ter uma prova mais aberta e mais reflexiva, outros temas passaram a ser abordados nos livros didáticos, especialmente usando boxes nos livros, eles usam boxes para trabalhar, por exemplo, a questão da mulher na idade média. A questão da beleza na idade média, a sexualidade em Roma - além é claro das questões do livro voltadas pro ENEM, questões mais reflexivas. Então os livros mudaram, mas é um caminhar que ainda está por fazer.

O livro de História adotado na escola Aduauto Bezerra encontra-se dividido em três volumes, um para cada série do ensino médio. O livro intitulado “Oficina de História” produzida pela Editora Leya é de autoria do prof. Dr. Flávio de Campos⁵⁰ e Ms^a. Regina Claro⁵¹. Logo no início do livro verificamos uma clara preocupação em estar sintonizado com

⁵⁰ Flávio de Campos é graduado em História pela PUC-SP, Mestre em História Social pela USP e professor Doutor do Departamento de História da Universidade de São Paulo.

⁵¹ Regina Claro é graduada em História pela USP, Especialista em História da África e da cultura afro-americana e Mestra em História Social pela USP.

as matrizes de referências do ENEM. Os três volumes dos livros trazem em suas páginas iniciais a descrição dos cinco eixos cognitivos – comuns a todas as áreas de conhecimento – assim como a matriz de referência de ciências humanas e suas tecnologias. Tal página informativa é de fundamental importância, tendo em vista que existem professores que pouco conhecimento têm sobre as matrizes de referência, e esse recurso presente no livro já lhe dará um direcionamento.

Outra característica importante que percebemos no livro adotado pela escola é uma parte denominada “procedimentos metodológicos”, onde ele busca ensinar ao aluno técnicas para ter uma melhor apreensão do conhecimento histórico. Entre os procedimentos indicados está a análise de filmes, de imagens de mapas e a interpretação de textos.

O início de cada capítulo do livro é composto por um texto de abertura e uma lista dos principais conceitos a serem compreendidos. Tais conceitos são fundamentais para a apreensão do conhecimento histórico, logo vão sendo apresentados ao longo do capítulo. Por exemplo, no início do capítulo que trabalha a transição da Monarquia para a República são destacados conceitos como: complexo cafeeiro, romantismo, indianismo, positivismo, presidencialismo, república, coronelismo e voto de cabresto. A compreensão de conceitos é de fundamental importância para apreensão do conhecimento histórico. Para Bittencourt:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis (...). Dessa forma, torna-se inviável o ensino de História sem o domínio conceitual (BITTENCOURT, 2004, p. 183).

Outra abordagem que o livro didático adotado pela escola faz é o uso de “Textos complementares”, onde o texto dos autores é entremeado por análises historiográficas e textos literários, em geral acompanhados por documentos iconográficos, gráficos, tabelas e mapas. “Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino aprendizagem” (IDEM, p. 164) . Para exemplificar, vejamos a imagem abaixo:

Figura 01 - Textos complementares – Volume III.

Futebol e política

Entusiasmados pelo efeito político obtido com a conquista do tricampeonato mundial de futebol, os militares depositaram muitas esperanças em um novo sucesso na Copa de 1974, na Alemanha. Sem Pelé e apresentando um futebol sofrível, a seleção não lembrava em nada aquela que quatro anos antes havia sido apontada como o melhor time de todos os tempos. Derrotada pela Holanda e pela Polônia, a seleção desapontou os militares e provocou a fúria dos torcedores. Sinônimo do regime por obra da propaganda militar, ela foi duramente criticada, e a casa do técnico Zagallo foi cercada e apreendida por populares. A manifestação não se restringia apenas aos insucessos do escrete "canarinho". O descontentamento contra o regime ressurgia.

Argentina e Perón

No mesmo 3 de julho em que a seleção brasileira foi derrotada pela Holanda, o selecionado argentino entrou de luto para disputar sua última partida na Copa. Dois dias antes, o seu presidente, Juan Domingo Perón, havia morrido em Buenos Aires devido a um ataque cardíaco. O mestre da persuasão, que esteve exilado desde 1955, havia retornado ao seu país devido à força do movimento das massas vinculado ao peronismo. Golpes militares em 1966, 1970 e 1971 evidenciavam a instabilidade política argentina. Perón elegera-se presidente pela terceira vez, tendo como vice a sua esposa, Maria Estela

Martinez de Perón. O governo de Isabelita, como era conhecida, seria breve como a participação do selecionado argentino na Copa da Alemanha. As Forças Armadas organizavam-se para retomar o poder. A próxima Copa do Mundo, a ser disputada na Argentina em 1978, teria botas militares em vez de chuteiras.



Brasil 0 x Polônia 1. Copa do Mundo, Olympiastadion, Munique, Alemanha, 6 de julho de 1974.

Fonte: Editora Leya “Oficina de História”

No texto complementar apresentado na figura acima, o autor vai para além do puro fato histórico e busca relacionar elementos do cotidiano popular, como o futebol, no caso a Copa de 1974, com acontecimentos políticos no Brasil e na Argentina. “A combinação de um bom texto com uma boa imagem resulta numa narração fluente, com escrita acessível que permite ao aluno conhecer, compreender e visualizar os aspectos sociais de diferentes tempos e espaços” (BERUTTI, 2009, p. 98).

O livro conta ainda com diversas outras ferramentas como dicas de site para os alunos aprofundarem os conhecimentos, dicas de livros, quadros cronológicos para que o estudante possa fazer uma melhor compreensão dos fatos no tempo, sugestões de filmes, além de questões que exigem do aluno a análise, reflexão e interpretação de imagens, textos, infográficos e mapas. Ao lado de cada questão, seja ela objetiva ou discursiva, é apresentado um código com a classificação das habilidades e competências envolvidas.

Dois aspetos nos chamaram bastante atenção no livro. O primeiro se refere às abordagens interdisciplinares. Em cada capítulo do livro há uma seção chamada “Um Outro Olhar” onde se estabelecem propostas de atividades através do diálogo com outras disciplinas e há também uma seção intitulada “Quadros interdisciplinares”, onde também são

estabelecidos relações e contextualizações com outras áreas de conhecimento. Para exemplificarmos, vejamos as imagens abaixo:

Figura 02 - Um outro olhar – Volume I

Figura 03 - Quadros Interdisciplinares – Volume I.

Um Outro Olhar Literatura

O romance *Iracema*, de José de Alencar, foi publicado em 1865 e é considerado um dos clássicos de nossa literatura. O quadro de mesmo nome, de autoria de José Maria de Medeiros, foi elaborado em 1881. Leia o pequeno trecho do livro com atenção, analise a imagem e responda às questões propostas.

REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS

"Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandala nas frondes da carnaúba. Verdes mares que brilham como líquida esmeralda aos raios do Sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros. [...]

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo de jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a corça selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas."

ALENCAR, J. de. *Iracema*. Rio de Janeiro: BestBooks, 2012, p. 17-19.

Iracema, José Maria de Medeiros. Óleo sobre tela, 1881.

conforme tabelas das páginas 8 e 9.

- Como o personagem Iracema é representado no texto e no quadro? DL/CF/H1/H9/H11/H21/H25
- Trata-se de representações românticas ou realistas? Justifique sua resposta. DL/CF/CA/H1/H4/H11
- Quais as relações dessas representações e a questão nacional no Brasil do século XIX?

O Império do café e a República

História e Biologia >> Índios perderam a guerra bacteriológica

"O Descobrimento da América, no quadro da expansão marítima europeia, deu lugar à unificação microbiana do mundo. No troca-troca de vírus, bactérias e bacilos com a Europa, África e Ásia, os nativos da América levaram a pior. Entre as doenças que maior mortandade causaram nos ameríndios estão as 'bexigas', isto é, a varíola, a varicela e a rubéola (vindas da Europa), a febre amarela (da África) e os tipos mais letais de malária (da Europa mediterrânea e da África). O cólera, o sarampo, a difteria, o tracoma, o tifo, a peste bubônica, a escarlatina, a disenteria amebiana, gripes, entre outros males, também foram aqui introduzidos pelos europeus. Já a América estava infectada pela hepatite, certos tipos de tuberculose não associados à doença pulmonar, encefalite e pólio. Mas o melhor 'troco' patogênico que os ameríndios deram nos europeus foi a sífilis venérea, verdadeira vingança que os vencidos da América injetaram no sangue dos conquistadores. Nos portos europeus onde desembarcavam os conquistadores, a sífilis, sexualmente transmitida, se propagava, gerando um pânico semelhante ao que a Aids suscita hoje entre nós. Assim, no século XVI, a representação da morte passou a ser associada ao erotismo nas pinturas dos retábulos das igrejas: o tradicional esqueleto com uma foice foi substituído por uma jovem mulher, bela, diáfana, encarregada de levar os homens para o outro mundo. Porém, as mortandades causadas na América pelos micróbios introduzidos pelos descobridores foram maiores que os estragos causados na Europa pela sífilis. Eclodindo a partir de 1519 nas Antilhas, a varíola começava na América a carreira que lhe daria o título de maior assassina da humanidade. No continente, a varíola abriu caminho para os espanhóis conquistarem Tenochtitlán (novembro de 1519), atual Cidade do México, e em seguida alastrou-se no Peru (1521), derrubando dezenas de milhares de indígenas que poderiam ter enfrentado os espanhóis. Nesse sentido, as vitórias de Cortez sobre os astecas e de Pizarro sobre os incas devem ser reconsideradas: não se trata de batalhas nas quais a cavalaria e a pólvora europeia venceram as flechas e as lanças indígenas, mas de uma guerra bacteriológica que os ameríndios não tinham chance de ganhar. No Brasil, a varíola atinge a Bahia desde 1563, tirando a vida de 1/3 dos índios. Em seguida alastrou-se no Nordeste e chegou a Pernambuco em 1597 e 1616. Traços do trauma provocado por essas doenças parecem ter-se cristalizado na mitologia indígena. Quatro entidades malfáticas se destacavam na religião tupi no final do Quinhentos: *Iguigüba* (Fantasma Ruim), *Mocacheiro* ou *Mocácher* ('O que faz a gente se perder'), *Anhangá* ('O que encosta a gente') e *Curupira* ('O coberto de pústulas'). É razoável supor que o curupira tenha surgido no imaginário tupi após o choque microbiano das primeiras décadas da descoberta, como representação simbólica das mortandades provocadas pelas 'bexigas' e outras doenças pustulentas até então desconhecidas pelos índios."

ALENCASTRO, L. F. de. *Folha de S.Paulo*, 12 out. 1991. Caderno Especial América, p. 7.

A MIGRAÇÃO DAS DOENÇAS (SÉCULO XVI)

SÍFILIS Sec. XVI

Varíola Sec. XVI

Febre amarela Sec. XVI

Sífilis, Albrecht Dürer. Xilogravura colorida, 1496.

SÍFILIS

Varíola e malária**

Febre amarela e malária**

**evitada desde 1977

**ainda sem forma de prevenção

Fonte: Elaborado com base em *Folha de S.Paulo*, 12 out. 1991. Caderno Especial.

Fonte: Editora Leya "Oficina de História"

Nas duas imagens acima inferimos o diálogo que a história busca fazer com outras áreas. Na primeira imagem é realizado um contato com a literatura, na qual a proposta é recuperar as características do Romantismo através do romance clássico de José de Alencar e da pintura de José Maria de Medeiros e relacioná-lo com a questão nacional no Brasil do século XIX. Na segunda imagem, a História dialoga com a Biologia, através do tema "Os índios perderam a guerra bacteriológica", onde mostramos que as doenças trazidas pelo homem branco foi fator principal na dizimação da população nativa da América, devido a sua baixa imunidade a essas novas doenças.

Assim, a abordagem do livro didático entra em sintonia com uma das exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é realização de uma educação interdisciplinar. O

que se busca com a interdisciplinaridade é o estabelecimento de uma comunicação entre as disciplinas, relacionando-se os objetos comuns. Almejamos o reestabelecimento da unidade perdida, da interação e da complementariedade, envolvendo as diversas disciplinas. Segundo Fonseca:

A interdisciplinaridade pressupõe a integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõem a trabalhar conjuntamente determinados temas. Não é uma simples fusão ou justaposição, mas uma “interpenetração” de conceitos, dados e metodologias. (FONSECA, 2003, p. 106).

Uma abordagem interdisciplinar não exige que o professor tenha que dominar informações de outras áreas, pelo contrário “é fundamental o professor ter conhecimento sobre sua disciplina, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras disciplinas” (BITTENCOURT, 2004, p. 256). Se essa condição não for garantida por parte do professor, o que teremos será um conhecimento escolar superficial. Para que o projeto interdisciplinar se concretize na prática é necessária uma nova postura do docente, na qual ele busque se relacionar com o conhecimento socialmente produzido. “No projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 1991, p.17).

O segundo aspecto que chamou atenção se refere à organização dos conteúdos dos livros. Até pouco tempo os livros didáticos vinham pautados em uma organização cronológica linear e eurocêntrica. No ensino médio, os livros eram produzidos com o objetivo de construir uma história integrada, que juntava “conteúdos de História do Brasil, da América e Geral em aparente organização sincrônica de tempo” (BITTENCOURT, 2004, p. 310). Porém, apesar dos esforços em produzir uma história integrada, preterimos “os estudos sobre a história brasileira, priorizando a história geral segundo uma visão eurocêntrica e fornecendo explicações dos problemas brasileiros sob a influência exclusivamente externa” (IDEM).

Vimos no capítulo três desta pesquisa que tal produção era uma influência indireta dos programas de vestibular, que acabam por orientar a produção dos livros didáticos da disciplina História. Entretanto, neste livro didático adotado pela escola pesquisada, percebemos uma mudança significativa na abordagem da história integrada. Tal abordagem objetiva fugir daquela divisão tradicional da história (Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), além de tentar integrar os conteúdos de forma bastante didática. Por exemplo, vejamos a organização de dois livros, um do 1º ano e um do 3º ano, respectivamente:

1º Ano – História:

(...) Capítulo 8 – O velho e o novo mundo sob a cruz e a espada, 209

1. Reforma Protestante, 210
2. Visões dos conquistadores, 216
3. A administração das colônias portuguesas e espanholas, 223

3º Ano – História:

(...) Capítulo 5 – Moscou contra 007, 123.

1. A Guerra Fria , 124
2. O fim do Estado Novo, 130
3. A Argentina, 139

Pela organização dos capítulos e pela análise do texto, notamos a tentativa de relacionar constantemente a História Geral com a do Brasil, sem deixar que a história nacional seja apenas um apêndice da geral. No livro do 1º ano relaciona-se no capítulo citado, o enfraquecimento do catolicismo na Europa, decorrente da Reforma Protestante, com a conquista da América e a expansão da fé cristã. Ainda em relação ao livro do 1º ano, a História do Brasil começa a ser abordada antes mesmo da chegada dos portugueses em nossas terras. Ao trabalhar o surgimento dos seres humanos, o livro traz também a ocupação da América e a Pré-História brasileira. Fato que não estava presente na edição anterior⁵², também adotada pela escola. No capítulo 5 do livro do 2º ano citado, o autor relaciona o fim da Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria, com o fim do Estado Novo no Brasil e a perseguição aos movimentos de esquerda dessa época. Além das mudanças citadas, outras modificações são percebidas pelos professores de história no que se refere ao livro didático.

Para o professor Airton de Farias:

(...) como o ENEM começou a ter uma prova mais aberta e mais reflexiva, outros temas passaram a serem abordados nos livros didáticos, especialmente usando boxes nos livros, eles usam boxes para trabalhar, por exemplo, a questão da mulher na idade média, a questão da beleza na idade média, a sexualidade em Roma - além é claro das questões do livro voltadas pro ENEM, questões mais reflexivas. Então os livros mudaram, mas é um caminho que ainda está por fazer.

Para alguns professores a principal mudança, refere-se ao livro didático trazer um número maior e variado de fontes históricas, como podemos ver no relato do professor Teófilo⁵³:

(...) o livro traz um número maior de fontes - textos, músicas, gráficos, passagens de livros acadêmicos, relatos. Antes disso já tinha, mas agora passou a ter mais, já que o ENEM cobra na prova.

Para a professora Ana Karina, as mudanças mais significativas se referem aos exercícios que exigem interpretação do saber histórico.

⁵² Livro “Novo olhar”, Editora FTD, 2012.

⁵³ O professor Manoel Teófilo Ramos Menezes é graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará. Leciona há dez anos e atualmente ensina nas turmas de 2º do Colégio Aduino Bezerra.

As abordagens do livro mudaram bastante (...) o livro agora traz uma valorização de exercitar os textos, que os livros anteriores não tinham. Por exemplo, o livro que a gente adotou agora, ele traz a cada duas páginas de texto, uma de exercício e sempre dialogando com a parte teórica (...) os livros de história que a gente trabalhava era bem tradicional, agora é bem mais abrangente na história.

Já para o professor José Leirton, a mudança mais significativa se refere à interdisciplinaridade: “(...) o material mudou, então hoje ele é interdisciplinar, às vezes parece história, filosofia, geografia, sociologia”. Corroborando, a professora Marília⁵⁴, afirma que “(...) os livros buscam fazer ligações com outras áreas. O livro que nos adotamos traz alguns quadros que relaciona o conteúdo que nos estudamos com outras disciplinas.” No que se refere à temática dos capítulos, vejamos abaixo tabela⁵⁵ com a distribuição:

Quadro 09 - Distribuição dos capítulos do livro por área.

Distribuição dos capítulos do livro por área						
	História do Brasil	História Geral				Misto
		América	África	Ásia	Europa	
1º ANO	2	3	2	2	13	5
2º ANO	11	3	-	-	6	2
3º ANO	14	2	2	-	3	8
TOTAL	27	8	4	2	22	15

Fonte: Elaborado pelo autor.

Se compararmos a tabela acima com as tabelas oito e sete do capítulo três, veremos que houve uma grande valorização da história do Brasil. O estudo da história do Brasil é de fundamental importância para formação de uma identidade nacional e para desenvolvimento da cidadania. Devemos ter em mente que “a principal característica do ensino de história do Brasil, no atual contexto histórico, é a busca incessante do fim da exclusão” (FONSECA, 2003, p. 96). Verificamos na tabela acima que no 1º ano apenas dois capítulos abordam a história do Brasil, isso se deve ao fato de neste ano predominar o estudo

⁵⁴ A professora Marília da Rocha Marques é graduada em história pela Universidade Estadual do Ceará. Leciona há cinco anos e atualmente é professora das turmas de 1º ano do Colégio Aduino Bezerra.

⁵⁵ Para elaboração da tabela, não levamos em consideração o número de capítulos, mas sim de subcapítulos. Optamos por essa maneira, pois os capítulos eram bastante abrangentes, ou seja, mais pareciam com unidades. Optamos por chamar de misto os subcapítulos que abordavam mais de uma área da história.

das primeiras civilizações do mundo antigo. Outro fato interessante na distribuição presente na tabela é a quantidade de capítulos “mistos”, ou seja, que abordam mais de uma área da história. Tal fato é reflexo da abordagem da história integrada, que busca “uma abordagem que apresenta inovações, entre as quais a introdução do tempo sincrônico, que permite estabelecer novas posturas nas relações entre tempo e espaço e entre história nacional e a mundial” (BITTENCOURT, 2004, p. 157).

Tal mudança na abordagem do livro didático é um reflexo das questões do novo ENEM. Vejamos a tabela⁵⁶ abaixo no que se refere às áreas das questões cobradas.

Quadro 10 - Divisão das questões de ciências humanas por área

Divisão das questões de ciências humanas por área							
	História do Brasil	História Geral				Misto	Áreas: geografia, filosofia e sociologia.
		América	África	Ásia	Europa		
2009	9	3	1	-	5	6	21
2010	15	1	-	1	1	4	23
2011	16	-	1	1	3	1	23
2012	9	2	-	1	4	2	27
2013	13	1	2	-	3	1	25
2014	13	-	-	-	2	5	25

Fonte: Elaborado pelo autor.

Inferimos na tabela acima que, diferentemente do vestibular tradicional, houve uma supervalorização da história do Brasil, ou seja, enquanto no vestibular tradicional havia uma predominância de uma história eurocêntrica que acabava por se refletir na produção dos livros didáticos e na prática dos professores, com o novo ENEM houve um resgate da importância da história do Brasil. Tal fato vai se refletir na produção dos livros didáticos. As editoras responsáveis por elaborar os livros didáticos se vêm obrigadas a incluir nos materiais o conteúdo de História que vem sendo exigido nos modelos do exame de ingresso ao ensino

⁵⁶ A tabela elaborada busca separar as questões por áreas da história. Tal divisão está sujeita à interpretação do pesquisador, tendo em vista que o modelo de questões do novo ENEM busca em uma mesma questão abordar diferentes áreas e conhecimentos. Optamos por chamar de “misto” as questões que exigiam o conhecimento factual de mais de uma área da história.

superior, no caso o novo modelo de prova.

A valorização da história do Brasil irá se refletir na prática da história escolar. Sendo assim, o professor é compelido positivamente a planejar suas aulas, deixando uma carga horária maior para História do Brasil, já que a cobrança no novo exame é maior que o de História Geral. Para exemplificarmos melhor, vejamos na tabela⁵⁷ abaixo a distribuição das aulas de história no colégio Aauto Bezerra.

Quadro 11 - Distribuição das aulas de história por semana

Distribuição das aulas por semana				
	História do Brasil	História Geral	História da África	História do Ceará
1º Ano	-	1	1	-
2º Ano	2	1		-
3º Ano	2	1		-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Se compararmos a tabela acima com as tabelas dois e três do capítulo 3, veremos que anteriormente havia mais aulas de História Geral do que História do Brasil, porém o contrário ocorre agora. Tal situação é mais um reflexo do novo ENEM. Porém notamos na tabela que não é destinado nenhuma carga horária específica para o ensino de História do Ceará. Isso se deve ao fato do novo ENEM excluir as particularidades da história regional. Sabemos que o exame, por ser nacional, não teria como contemplar as particularidades regionais, caberia assim à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, tomar as devidas providências, de modo a estimular as escolas da rede estadual a destinar uma carga horária específica para os estudos regionais – porém tal anseio não ocorre.

Bittencourt (2004) alerta que:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2004, p. 168).

⁵⁷ Nas turmas de 1º ano a escola optou por reservar uma hora aula por semana para tratar da história da África, nos anos seguinte ela está inserida na História Geral.

O estudo da história local contribui para “fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participam de entrecruzamentos de história” (IDEM, p. 168). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa clara, em sua letra, a obrigatoriedade de se contemplar nos currículos da educação básica as características regionais e locais da sociedade:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.⁵⁸

Além da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a importância da História local para a construção de uma identidade regional:

Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeia a compreensão do papel de memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. (BRASIL, MEC, PCNEM, 1999, p. 306).

Corroborando com a legislação nacional e com os PCN de História, ressaltamos a importância dos sujeitos sociais deterem o conhecimento sobre a história da sua cidade, região e país. Conhecendo a sua história, os indivíduos vão adquirindo uma memória que se relaciona com a constituição de suas identidades individuais e coletivas. De acordo com Le Goff (1990, p.477): “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”. Sobre a relação entre a história local e a memória, Monique e Proença (1994) destacam que

Se o conhecimento histórico é indispensável na construção da identidade, sob o ponto de vista pedagógico-didático é importante ter em conta o tratamento da memória longa das populações, o que nos permite explicar diferentes ritmos de evolução, o estudo da memória coletiva de diferentes grupos de pertença, a pesquisa das memórias locais nos seus diferentes âmbitos e durações, a reabilitação da memória do trabalho, uma sociedade ocidental que sempre ignorou ou desprezou o trabalho manual, e memória do tempo curto, do acontecimento, que caracteriza o estudo da história do século XX. (...) O estudo da história local apresenta uma dupla faceta pedagógica e científica. Do ponto de vista pedagógico, se pretendemos uma pedagogia de memória que faça frente aos problemas de desenraizamento, falta de identidade e pluralidade cultural e rática que caracterizam as nossas escolas, a

⁵⁸ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

história local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. (MONIQUE & PROENÇA, 1994, p. 24).

No que se refere à disciplina História do Ceará, percebemos que “na atualidade, em vez de melhorar, este quadro piorou, já que as universidades federais adotam o ENEM, que exclui as particularidades regionais, por se tratar de um exame em âmbito nacional” (ARAÚJO, 2013, p 126). Apesar de a escola cobrar dos professores a preparação do aluno para o novo certame, os docentes buscam estratégias para se trabalhar a história do Ceará. Essas estratégias irão formar o que Michel de Certeau denominou de espaços de micro resistência⁵⁹. Vejamos algumas dessas estratégias, iniciando pela professora Ana Karine:

(...) a gente vai ter agora o aniversário de Fortaleza, e o ENEM não vai cobrar isso na prova, então a gente já está preparando um seminário, apesar de não ter nos livros, do ENEM não cobrar (...). Então a gente tem o ENEM como foco, mas a formação deles também.

Segundo a professora Ana Karina, apesar do ENEM não cobrar a história do Ceará e no livro didático não constar essa temática, ela procura desenvolver ao longo do ano seminários com os alunos abordando as temáticas voltadas para história local. Verificamos pela fala da professora que para ela tem que se ter o foco no exame nacional, mas também na formação dos alunos em relação à história local.

Já o professor José Leirton busca outra estratégia para poder abordar a história do Ceará:

(...) quando eu vejo os temas eu faço o link sempre com o Ceará, aí o aluno fala - mas isso não cai no ENEM – aí eu digo - e tu num tem que saber tua história não? Por exemplo, eu vou falar de Pernambuco, eu falo dos holandeses e trago eles aqui pra dentro (...).

Para o professor Jose Leirton, apesar dos alunos não acharem importante conhecer e discutir temas que não estejam diretamente ligados à história do Ceará, o mesmo reforça a importância de se conhecer a história local e busca fazer isso relacionando temas da história nacional e até geral com o Ceará. A mesma estratégia é realizada pela professora Joana Angélica, como notamos na fala abaixo:

(...) a direção que é dada aqui na escola há uns dez anos é direcionando o menino para o ENEM (...) a gente praticamente não vê história do Ceará por causa do ENEM (...) então assim, como eu posso falar da pré-história, das civilizações antigas e não falar da história do Ceará? Então a gente tenta mesclar a história local com a

⁵⁹ Micro-resistências é um termo usado por Michel de Certeau, em “A Invenção do Cotidiano - 1. Artes de Fazer”. Para Certeau, nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora, que não possa ser modificada.

geral, com um detalhe que isso não tem no livro didático. Isso é um trabalho a mais para o professor, de fazer essa pesquisa, de ir atrás de colocar a história do Ceará - que não é tarefa fácil (...).

Outro aspecto que mudou na prática da história escolar se refere às avaliações escolares de história. A professora Joana Angélica, que é a coordenadora das ciências humanas no colégio Adauto Bezerra, nos relata que:

(...) a direção que é dada aqui na escola há uns dez anos é direcionando o menino para o ENEM (...) as provas deles são voltadas pro ENEM - são questões objetivas estilo ENEM, tanto a parcial quanto a bimestral (...) de uns anos pra cá todas as provas são objetivas. O menino não tem o momento de escrever aquilo que ele refletiu, ele fala em sala de aula, mas não coloca aquilo no papel.

Observamos, pelo relato da professora Joana Angélica, que o ENEM vem orientando a educação básica de tal forma que até as avaliações têm que seguir o modelo proposto pelo exame. Isso influencia na importância de se exercitar a escrita. Para Bittencourt (2004):

Fazer que os alunos exponham suas representações sociais sobre o tema proposto para estudo pode favorecer igualmente uma reflexão por parte deles próprios. Ao possibilitar, por intermédio de discussões orais e de respostas a questionários cuidadosamente preparados, a exposição de representações sociais dos alunos sobre determinado objeto, criam-se condições para que eles identifiquem os diferentes tipos de conhecimento: o proveniente da vivência, das formas de comunicação diária que organizam suas representações sobre a realidade social e o conhecimento sobre essa mesma realidade proveniente do método científico (BITTENCOURT, 2004, p. 240).

A escrita é de fundamental importância para o desenvolvimento do conhecimento histórico, e tal procedimento praticamente não existe na prática da história escolar do colégio Adauto Bezerra, tal exercício fica restrito apenas à resolução das lições do livro. Porém, sabendo que as verificações parciais e bimestrais do colégio pesquisado são baseadas no modelo do novo ENEM, questionamos que modelo seria esse. Para descobrir, realizamos a análise de algumas questões do novo certame.

Libertação geral
A princesa chorou ao receber
A rosa de ouro papal
Uma chuva de flores cobriu o salão
E o negro jornalista
De joelhos beijou a sua mão
Uma voz na varanda do paço ecoou:
“Meu Deus, meu Deus
Está extinta a escravidão”.

(MELODIA, Z; RUSSO, N; MADRUGADA, C. **Sublime pergaminho.**)

O samba-enredo de 1968 reflete e reforça uma concepção acerca do fim da escravidão ainda viva em nossa memória, mas que não encontra respaldo nos

estudos históricos mais recentes. Nessa concepção ultrapassada, a abolição é apresentada como

- a) conquista dos trabalhadores urbanos livres, que demandavam a redução da jornada de trabalho.
- b) concessão do governo, que ofereceu benefícios aos negros, sem consideração pelas lutas de escravos e abolicionistas.
- c) ruptura na estrutura socioeconômica do país, sendo responsável pela otimização da inclusão social dos libertos.
- d) fruto de um pacto social, uma vez que agradaria os agentes históricos envolvidos na questão: fazendeiros, governo e escravos.
- e) forma de inclusão social, uma vez que a abolição possibilitaria a concretização de direitos civis e sociais para os negros.⁶⁰

A questão acima faz um paralelo entre o samba enredo de uma escola de samba que aborda o fim da escravidão e a visão que se tem a respeito de tal acontecimento histórico. Inferimos que para o aluno responder a questão, é exigido dele a habilidade de interpretação do texto exposto, assim como o mínimo de conhecimento histórico sobre o fato. Vejamos abaixo outra questão:

Na antiga Grécia, o teatro tratou de questões como destino, castigo e justiça. Muitos gregos sabiam de cor inúmeros versos das peças dos seus grandes autores. Na Inglaterra dos séculos XVI e XVII, Shakespeare produziu peças nas quais temas como o amor, o poder, o bem e o mal foram tratados. Nessas peças, os grandes personagens falavam em verso e os demais em prosa. No Brasil colonial, os índios aprenderam com os jesuítas a representar peças de caráter religioso.

Esses fatos são exemplos de que, em diferentes tempos e situações, o teatro é uma forma:

- a) de manipulação do povo pelo poder, que controla o teatro.
- b) de diversão e de expressão dos valores e problemas da sociedade.
- c) de entretenimento popular, que se esgota na sua função de distrair.
- d) de manipulação do povo pelos intelectuais que compõem as peças.
- e) de entretenimento, que foi superada e hoje é substituída pela televisão.⁶¹

Já essa outra questão exige que o aluno compreenda a produção e o papel histórico das instituições sociais e culturais, associando-as aos diferentes grupos e movimentos sociais ao longo do tempo histórico. Notamos também que nessa questão não basta que o estudante tenha o conhecimento factual de que o teatro surgiu na Grécia antiga, mas é necessário também que ele perceba o papel dele ao longo do tempo.

No mundo árabe, países governados há décadas por regimes políticos centralizadores contabilizam metade da população com menos de 30 anos; desses, 56% têm acesso à internet. Sentindo-se sem perspectivas de futuro e diante da estagnação da economia, esses jovens incubam vírus sedentos por modernidade e democracia. Em meados de dezembro, um tunisiano de 26 anos, vendedor de frutas, põe fogo no próprio corpo em protesto por trabalho, justiça e liberdade. Uma série de manifestações eclode na Tunísia e, como uma epidemia, o vírus libertário começa a se espalhar pelos países vizinhos, derrubando em seguida o presidente do Egito, Hosni Mubarak. Sites e redes sociais — como o Facebook e o Twitter — ajudaram a mobilizar manifestantes do norte da África a ilhas do Golfo Pérsico.

⁶⁰ Questão do ENEM 2010.

⁶¹ Idem.

SEQUEIRA, C. D.; VILLAMÉA, L. A epidemia da Liberdade. IstoÉ Internacional. 2 mar. 2011 (adaptado).

Considerando os movimentos políticos mencionados no texto, o acesso à internet permitiu aos jovens árabes:

- a) reforçar a atuação dos regimes políticos existentes.
- b) tomar conhecimento dos fatos sem se envolver.
- c) manter o distanciamento necessário à sua segurança.
- d) disseminar vírus capazes de destruir programas dos computadores.
- e) difundir ideias revolucionárias que mobilizaram a população.⁶²

Na questão acima verificamos um paralelo entre o avanço das tecnologias e a mobilização dos movimentos sociais no mundo árabe. Dessa forma, para o estudante realizar a questão é necessário entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto na vida social. Analisemos abaixo outra questão:

Embora o Brasil seja signatário de convenções e tratados internacionais contra a tortura e tenha incorporado em seu ordenamento jurídico uma lei tipificando o crime, ele continua a ocorrer em larga escala. Mesmo que a lei que tipifica a tortura esteja vigente desde 1997, até o ano 2000 não se conhece nenhum caso de condenação de torturadores julgado em última instância, embora tenham sido registrados nesse período centenas de casos, além de numerosos outros presumíveis, mas não registrados.

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2010 (adaptado).

O texto destaca a questão da tortura no país, apontando que

- a) a justiça brasileira, por meio de tratados e leis, tem conseguido inibir e, inclusive, extinguir a prática da tortura.
- b) a existência da lei não basta como garantia de justiça para as vítimas e testemunhas dos casos de tortura.
- c) as denúncias anônimas dificultam a ação da justiça, impedindo que torturadores sejam reconhecidos e identificados pelo crime cometido.
- d) a falta de registro da tortura por parte das autoridades policiais, em razão do desconhecimento da tortura como crime, legitima a impunidade.
- e) a justiça tem esbarrado na precária existência de jurisprudência a respeito da tortura, o que a impede de atuar nesses casos.⁶³

Nessa questão o estudante deve ter o conhecimento histórico necessário para compreender os fundamentos da cidadania e da democracia, tal modelo contribui para uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. Deve também saber analisar as lutas sociais e conquistas obtidas a respeito das mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

Poderíamos trazer vários outros exemplos de modelos de questões do novo ENEM, porém as apresentadas já revelam seu perfil. Notamos que as questões presentes nos exames exigem do aluno criticidade, reflexão, interpretação, compreensão dos elementos culturais, do papel histórico das instituições, dos valores de cidadania e democracia. Corroborando com nossa análise, os professores de história Airton de Farias e Ana Karina, da escola Aduino Bezerra, afirmam respectivamente que:

⁶² Questão do ENEM 2011.

⁶³ Idem.

(...) quando o ENEM vem a proposta é essa, uma história mais crítica, uma história de mais interação, de reflexão, as primeiras provas tiveram essa perspectiva claramente, eram provas realmente muito mais reflexivas.

(...) Um aspecto positivo é a questão de se trabalhar textos, que, com as outras avaliações no vestibular da UECE e da UFC não era tão exigido era uma coisa mais voltada pra decorar. Então algo positivo do ENEM é a interpretação.

Apesar de muitas pessoas pensarem que questões objetivas são mais simples de resolver do que as discursivas, o mesmo não ocorre para quem as elabora, principalmente quando estas questões possuem certo grau de complexidade como é o caso desse certame. O professor Jose Leirton destaca a dificuldade de elaborar questões para as provas baseadas nesse novo modelo:

(...) é muito mais fácil você dar aula do que fazer questões - você faz os links, que é o que o ENEM cobra, se eu estou falando de um determinado fato histórico, eu coloco na perspectiva da América latina, na perspectiva global, do Ceará, eu não chego montando a aula, eu construo a aula. Agora quando você vai fazer questão modelo ENEM, não é fácil - eu paro, sento, leio, penso e faço - é complicado.

Iremos agora analisar, a partir do relato dos professores entrevistados, como o novo exame tem direcionado a prática docente dos professores da disciplina História, ou seja, que mudanças ocorreram na sua maneira de ensinar. Para o professor Airton de Farias, com o novo concurso “(...) você tem que repensar a sua aula, você tem que ter a capacidade de interagir com vários assuntos, você tem que falar da mulher não só em Roma, mas em vários momentos da história”. Ainda para o professor Airton de Farias, o novo ENEM permitiu que o professor trabalhasse mais livremente outras abordagens da história, que antes não eram possíveis devido ao tradicionalismo dos vestibulares. Vejamos abaixo:

(...) Eu gosto muito da abordagem cultural: sexualidade, esporte, futebol. E eu sempre gostei disso, sempre trabalhei isso, eu continuei a fazer porque tornou-se mais fácil. Então o fato de eu estar falando de futebol e a formação da Espanha não é uma viagem. Eu posso muito bem entender a história da Espanha, pelo Real Madrid e o Barcelona - eu posso dar uma aula de história usando esses clubes - posso falar do Franco da guerra civil espanhola (...). Então você tem inúmeras possibilidades de trabalhar temas numa aula, várias questões, que em uma aula tradicional eu não poderia trabalhar porque eles não vão perguntar sobre o Real Madrid e o Barcelona, vão perguntar sobre o Franco (...) então com ENEM isso é possível e eu gostei muito.

Já para o professor José Leirton, a principal mudança na sua prática com o novo ENEM foi a possibilidade de interligar com mais facilidade o conhecimento das diversas áreas, como podemos ver abaixo:

(...) De 2009 pra cá, a fase do ENEM, sem duvida existe mais espaço de você conectar seus conhecimentos com outros conhecimentos, a história com outros conhecimentos (...). Eu sempre procurei fazer links, eu não vou falar da ditadura sem falar de música (...) o ENEM cobra dessa maneira. Então vem uma questão sobre o AI-5 - o AI-5 é uma coisa tradicional - mas vem o teatro, o cinema, a música dentro da ditadura tem sempre que fazer essa conexão (...). Você faz os links que é o que o

ENEM cobra. Se eu estou falando de um determinado fato histórico, eu coloco na perspectiva da América latina, na perspectiva global, do Ceará, eu não chego montando a aula, eu construo a aula (...).

A professora Joana Angélica destaca uma mudança nos materiais utilizados em sala de aula, com o uso de novas fontes. Aponta também a questão da interdisciplinaridade:

(...) quando a escola começou a caminhar para essa nova visão de ENEM, nós professores tivemos que nos adaptar a essa nova situação e a buscar na troca de experiências com os outros a melhor maneira da gente trabalhar. Tivemos que buscar novas fontes, com outros materiais impressos, fazer outra abordagem na questão das provas, então nós tivemos uma série de mudanças que a gente teve que se adaptar e passar a usar, então a gente aprendeu fazendo. (...) o conteúdo tem sentido a partir da abordagem que você faz sobre ele, então quando eu começo pré-história, eu vou pra física, geografia, biologia e os meninos gostam, eles começam a entender determinados acontecimentos. Estou trabalhando mesopotâmia, pra dar sentido (...) falamos da seca, do São Francisco (...).

Fica bastante claro que o novo ENEM teve grande influência na prática da história escolar, modificando a estrutura dos livros, os conteúdos abordados, a metodologia dos professores, a elaboração das verificações escolares entre outros fatores que destacamos até esse momento. Algumas dessas mudanças se mostraram de maneira positiva, outras nem tanto. Sendo assim, iremos agora realizar uma discussão teórica sobre os limites e possibilidades do novo ENEM.

5.1 LIMITES E POSSIBILIDADES DO NOVO ENEM: A NECESSIDADE DE UMA PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL.

Sabemos que o MEC busca utilizar o novo ENEM como um instrumento para reorientar o currículo da educação básica, porém tal objetivo apresenta limites. Esse exame não deveria ser utilizado como instrumento para orientar o currículo, pois isso apresentaria falhas e lacunas na educação, entre estas falhas está o ensino das regionalidades, tanto na disciplina História como na Geografia, na Literatura e na área das artes. Defenderemos nesse tópico a necessidade da criação de um currículo nacional com diretrizes bem delimitadas, mas com a flexibilidade de se contemplar as particularidades regionais, e ao qual a nova prova deveria se adequar e não o inverso. Neste sentido questionamos os limites do novo ENEM enquanto proposta de reforma curricular, levantando a bandeira da necessidade de uma proposta curricular nacional.

Para que pudéssemos discutir o tema, analisamos a proposta do novo ENEM, assim como o exame e nos apropriamos do conceito de currículo a partir de autores como Gimeno Sacristán e Ivor Goodson, para que verificássemos os limites e possibilidades de

mudanças curriculares no ensino de história através do novo certame.

Sendo assim, devemos inicialmente definir o conceito de currículo. Rudolph (1977) nos alerta que:

A melhor forma de se ler erradamente e erradamente interpretar o currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa. (RUDOLPH, 1977, p. 6).

Para Sacristán (2000) o currículo pode ser definido como:

(...) o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

É importante inferirmos que a aprendizagem dos estudantes está vinculada a um projeto cultural para escola – o currículo. Porém “esse projeto cultural se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais” (SACRISTÁN, p. 35). São justamente essas condições que contribuirão para o surgimento do currículo oculto, currículo ativo, currículo vivido.

Entre essas condições está a influência dos exames de vestibular sobre o Ensino Médio, onde, por mais que se tenha uma proposta curricular como os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou qualquer outra elaborada pelas próprias escolas, nunca será possível colocá-las em prática, tendo em vista que as condições institucionais não as favorecem.

Para que uma proposta curricular seja potencialmente útil, Goodson (2012) afirma que é necessário uma estreita relação entre “teoria e prática ou entre currículo escrito e currículo ativo”, apoiada na “natureza da construção pré-ativa dos currículos – quanto à exposição e quanto à teoria – bem como da sua execução interativa em sala de aula” (GOODSON, 2012, p. 24). Tal relação não ocorre no caso do ENEM. Um exemplo bem simples é ausência do ensino de história do Ceará nas escolas de ensino médio, tendo em vista que o exame não aborda tal temática. O fato pode ser levado para os regionalismos da geografia, da literatura e das artes. Sendo assim, podemos notar que por mais que o ENEM tenha trazido mudanças positivas para história escolar, acreditamos que possivelmente para outras áreas ele apresenta limites e por si só não pode orientar o currículo.

Sabemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem um currículo estruturado em áreas de conhecimento/matrizes (Linguagens códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e Ciências humanas e suas tecnologias) objetivando possibilitar um ensino mais interdisciplinar. Em cada uma das áreas de conhecimento/matrizes há competências e habilidades a serem desenvolvidas. Seguindo essa

mesma estrutura, o ENEM foi criado, buscando avaliar as competências e habilidades dos estudantes a partir das matrizes.

Adotar um currículo que valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades apresenta alguns riscos, Lopes nos alerta que:

(...) as competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho. Mesmo quando associadas às estruturas da inteligência, como no ENEM, é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais. Com isso, nosso questionamento não se dirige à possibilidade de que, pelo currículo, haja formação de competências e habilidades ou de que o conhecimento também seja a base de performances vinculadas a dimensões pragmáticas. A problemática se insere na redução do currículo e do conhecimento a essas dimensões. Tal processo pode se desenvolver quando a organização curricular é instituída por meio de competências e habilidades (LOPES, 2010, p. 100).

Na análise que fizemos da nova avaliação, notamos que houve certo esvaziamento quanto à dimensão cognitiva do conhecimento histórico. As competências e habilidades presentes na matriz ligada ao conhecimento de história não dão ênfase ao domínio básico de conceitos históricos e ao próprio conhecimento histórico – valorizam prioritariamente a capacidade de analisar e interpretar fatos. Devemos lembrar então que é exatamente isso que vai refletir no currículo de história do Ensino Médio.

Sacristán (2000) afirma que vários elementos devem ser definidos na elaboração de um currículo como os aspectos físicos do ambiente, os materiais adotados, a metodologia utilizada, os objetivos a serem alcançados, os conteúdos abordados, os aspectos institucionais, sociais e os meios de avaliação. Todos esses elementos devem estar em consonância. Jamais a definição curricular pode partir de um modelo de avaliação como é o caso do ENEM. Por mais que esse concurso possa ter trazido algumas mudanças positivas para currículo de história do Ensino Médio, existem limites para essas transformações que só podem ser superados com a elaboração de um currículo escrito bem definido, no qual ao ser colocado em prática não apresente uma dicotomia, em função de “determinadas condições políticas, administrativas e institucionais” (SACRISTÁN, 2000, P. 35).

A educação está diretamente ligada à política da cultura. “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas (...). Ele é sempre parte de uma tradição seletiva” (APPLE, 2013, p. 71) Porém o que dessa cultura deve ser estudado? Ora, a resposta a essa pergunta é uma equação muito simples. A função da escola é prioritariamente transmitir a cultura, porém a escolha dos

conteúdos culturais é decorrência dos objetivos que a escola deseja alcançar. Ou seja, a escolha dos conteúdos está diretamente relacionada aos objetivos da escola e das disciplinas escolares. Tais objetivos têm uma relação direta com a prática, com o mundo que o estudante irá se deparar.

Na educação deveria haver uma relação prática entre conhecimento e realidade, porém não é isso que ocorre, pois as disciplinas escolares estão abarrotadas de conhecimentos exigidos em exames que muitas vezes nem o professor tem pleno domínio e a consequência desse inchaço nos conteúdos escolares é a diferenciação entre os estudantes que têm tempo e condição financeira para tentar assimilar tanta informação e os que não têm. Rubem Alves destaca que o atual sistema de ensino é composto basicamente do chamado “conhecimento fast-food”, tal conhecimento se caracteriza pela grande quantidade de informações, porém pouco valor nutritivo. Ou seja, a maior parte do conhecimento que é transmitido aos nossos estudantes pouca aplicação tem na realidade.

É uma ilusão achar que um indivíduo em formação tem plena condição de compreender muita informação, os que o fazem são uma exceção à regra. É importante destacar a diferença entre informação e conhecimento, segundo Magalhães Junior (2013, p. 21), “informações são um conjunto de dados devidamente organizados, analisados e processados”, já o conhecimento é “a capacidade de estabelecer relações, avaliar, segundo critérios estabelecidos, exige processo de manipulação e aplicação das informações”. Sendo assim, o que ocorre em nosso atual sistema de ensino - e quando ocorre - é a assimilação de informações e não a aquisição de conhecimento.

Em relação ao caráter pouco prático do sistema de ensino, Goodson, destaca a origem de tal fato na história mundial:

Na Grã-Bretanha, em relação à história das matérias escolares, houve uma perceptível tendência para se sair de um estágio inicial, em que o conteúdo da matéria era inteiramente orientado no sentido de objetivos práticos vocacionais. Por estarem as condições materiais e profissionais do ensino escolar estreitamente vinculadas ao seu status de matéria escolar passível de exame e, em última análise, definida por especialistas das universidades, os professores foram sutilmente estimulados a ressaltar, em sua matéria, aspectos acadêmicos e abstratos divorciados dos interesses e formação da maioria dos estudantes. Na realidade, o conteúdo da matéria escolar se tornou cada vez mais irrelevante para a experiência em sala de aula, ao passo que a forma e o contexto escolar do conhecimento da matéria foram se ligando cada vez mais aos interesses dos professores. Na busca de objetivos profissionais relativos à carreira e condições de trabalho, os professores das matérias escolares foram gradualmente abandonando sua clientela original. (GOODSON, 2012, p. 122).

Na história escolar, é nítida a presença de conteúdos que pouca ou nenhuma relevância tem para a formação do indivíduo, além é claro desses conteúdos não terem nenhuma relação com objetivos da disciplina.

Voltando à questão do currículo nacional, é importante notarmos que de certa forma já temos um currículo nacional que é definido pela estreita relação entre as políticas de adoção dos livros didáticos e o mercado editorial que publica esses livros. Lembremos de que o conteúdo desses livros é reflexo das questões e programas do novo ENEM. Sendo assim, devemos nos perguntar se é melhor,

(...) um currículo nacional – que sem dúvida estará vinculado a um sistema de objetivos nacionais e instrumentos de avaliação nacionalmente estandardizados – ou um currículo nacional igualmente bem difundido, porém um pouco mais velado, estabelecido pela adoção de livros didáticos. (APPLE, 2013, p. 75-76).

Na Inglaterra e no Japão já é realidade um currículo nacional, com grupos formados para determinar as metas-padrão, os objetivos a serem alcançados e respectivos conteúdos, paralelamente há um sistema de exame nacional. Para Apple “um currículo nacional envolveria a criação de novos exames, tarefa essa técnica, conceitual e politicamente difícil” (APPLE, 2013, p.77). Porém no Brasil já existe esse exame, o ENEM, além de outros que são aplicados em diversos níveis do ensino.

Além de um sistema de avaliação nacional que já temos, deveria haver o ensino de um conteúdo nacional mais rigoroso, com flexibilização definida em termos de carga horária e material didático para as particularidades regionais e “demandaria o engajamento dos professores em um trabalho mais exigente e mais estimulante” (APPLE, 20143, p. 77). Para tal projeto dar certo, os agentes envolvidos na educação, professores, coordenadores, diretores e alunos deverão praticar um ensino mais participativo e cooperativo. Ou seja,

A conversão para um currículo nacional só teria sucesso se o trabalho de mudança fosse concebido e empreendido como uma grandiosa aventura de aprendizado cooperativo. O empreendimento seria um retumbante fracasso se fosse concebido e organizado primordialmente como um processo técnico de desenvolvimento e novos exames e materiais e sua posterior disseminação ou implementação. (SMITH, O'DAY & COHEN, 1990, p. 46).

Com um currículo nacional, a formação dos professores também teria que ser repensada, de modo a estarem vinculadas ao currículo escolar. De tal forma, os exames nacionais teriam que estar vinculados ao currículo escolar e não o contrário. Sendo assim, deveria haver um vínculo ao currículo escolar, exames e formação de professores. Atualmente tal relação não existe.

Apple aponta um problema para o currículo nacional ao afirma que:

(...) muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios objetivos, os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social, e a segregação racial. (APPLE, 2013, p. 89).

Discordamos de Apple, até porque como afirma Sacristán,

(...) entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Ou seja, a mudança curricular deve ser acompanhada do aprimoramento estrutural e material, isso significa aperfeiçoamento do ambiente físico. Outros poderão questionar, mas o aluno com melhores condições financeiras pode investir na educação para além da escola, através de cursos de idiomas, informática, música etc. É por isso que a LDB prevê que a educação pública deve ser em tempo integral, sendo essas umas das metas a serem alcançadas pelo Plano Nacional de Educação. Além do que uma possível reforma curricular nacional deveria vir acompanhada de uma revisão dos conteúdos de modo a retirar o já citado “conhecimento fast-food”.

Apple (2013) aponta como um de seus temores que adotar um currículo nacional poderia contribuir para que houvesse um controle político do conhecimento. Cremos que pensar assim seria acreditar na possibilidade de um retrocesso na educação, fazendo uma analogia, seria o mesmo que não andar de bicicleta por medo de cair. Não podemos temer a mudança, se esse é um passo necessário para o aprimoramento da educação no Brasil, que o demos então.

O Brasil já possui algumas ferramentas para que isso ocorra, o plano Nacional do Livro Didático é um deles, o outro é o Exame Nacional do Ensino Médio. Porém, como destacamos, jamais a definição curricular pode partir de um modelo de avaliação nacional como é o caso do ENEM. Apesar de o novo exame trazer mudanças positivas para o currículo de história do ensino médio, e provavelmente para outras áreas, apontamos que existem limites para essas transformações, que só podem ser superados com a elaboração de um currículo nacional bem definido, o qual, ao ser colocado em prática, não apresente uma dicotomia, em função de “determinadas condições políticas, administrativas e institucionais” (SACRISTÁN, 2000, P. 35).

5 CONCLUSÃO

O ensino de história, como campo de investigação, vem sendo alvo de atenção de inúmeros pesquisadores nas duas últimas décadas. As inúmeras mudanças que se operaram no campo da educação fizeram com que o referido ensino se tornasse uma área aberta a diversas análises e discussões.

Entre as mudanças ocorridas no âmbito educacional está a criação do novo ENEM, que busca através de uma nova estrutura orientar o currículo da educação básica. E foi devido a essa mudança que buscamos nesta pesquisa analisar as mudanças e permanências que se operaram na prática docente da história escolar a partir da adoção do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como meio de ingresso ao ensino superior.

Deixamos claro na pesquisa que os exames de vestibular sempre exerceram uma grande influência na prática escolar. Tal direcionamento ocorria desde a elaboração do livro didática até à prática docente em sala de aula. Demostramos que os exames vestibulares tradicionais promoviam uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si. Neste sentido, o novo ENEM se propôs a colocar o estudante diante de situações-problemas e ir além da simples aquisição de conhecimentos e conceitos de forma mecanicista. De acordo com sua proposta o exame objetiva incentivar o estudante a aprender a pensar, a refletir e a “saber como fazer”, valorizando, portanto, a autonomia do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões.

A partir da proposta do novo ENEM, fomos investigar na prática como essas mudanças operaram no ensino de história. Traçamos então como objetivo central compreender em que medida e em que aspectos a proposta do Exame Nacional do Ensino Médio repercutiu em mudanças e/ou permanências na prática docente dos professores da disciplina História do ensino médio da rede estadual, em Fortaleza, no estado do Ceará.

Como objetivos específicos, apresentamos a trajetória da história escolar destacando as principais mudanças; caracterizaremos o papel formativo da disciplina escolar de história; descrevemos a trajetória dos exames de vestibular desde o certame tradicional até o novo ENEM, destacando os objetivos do novo modelo; identificamos ações no sentido de promover cursos de formação continuada, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, aos professores de história a partir da matriz curricular da nova prova; caracterizaremos a influência sobre a prática da história escolar; e finalizamos discutindo os limites e possibilidades de mudanças no currículo de história a partir do novo ENEM.

Um dos pontos relevantes de nossa pesquisa é o fato de nossa problemática

responder questões fundamentais da prática escolar, o que implicará em contribuições efetivas e práticas ao sistema de ensino.

Para chegarmos aos objetivos que traçamos, tomamos como procedimento metodológico a análise minuciosa dos documentos elaborados pelo MEC a respeito do novo ENEM, assim como do próprio exame no período de 2009 a 2014, lembrando que análise documental é pouco explorada nas pesquisas em educação, porém “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p.45).

Após análise documental, investigamos na Escola Estadual Aduino Bezerra como vinha ocorrendo o processo de adaptação à nova realidade imposta pelo novo certame, e se os objetivos propostos pelo MEC com essa mudança no vestibular estavam sendo realmente alcançados. Para isso foi necessário examinarmos os livros didáticos de história adotados, as propostas pedagógicas da escola, a proposta curricular da disciplina de história, os planos de aula e as avaliações, além é claro de realizarmos entrevistas com seis professores de história da Escola Estadual Aduino Bezerra.

Ao final, através do exercício da reflexão, podemos chegar aos resultados da pesquisa. Com relação à formação dos professores com base na matriz do novo exame, constatamos que, apesar de, desde 2011 a Universidade Federal do Ceará adotar o ENEM como exame de ingresso ao ensino superior, não havia sido criado nenhum tipo de formação, por parte do poder público estadual, com objetivo de ao menos discutir esse novo panorama. Sendo assim, constatamos que somente através da prática, dos saberes da experiência, os professores puderam adaptar-se a essa mudança no contexto educacional.

Através das entrevistas verificamos que a formação acadêmica dos professores em sua grande maioria ainda é bastante deficitária, isso ocorre, pois ele é baseado em um modelo ideal, segundo uma lógica disciplinar, que não leva em consideração a realidade do cotidiano escolar dos professores. Inferimos que tal modelo de formação é inadequado para a prática docente, pois é fundamentado numa lógica disciplinar e aplicacionista. Devido às lacunas presentes na formação acadêmica, para os professores, os saberes adquiridos na experiência do trabalho constituem o alicerce da prática, o elemento mais importante do saber docente. Apesar da importância dos saberes docente, devido principalmente à sua posição estratégica, ele ainda é bastante desvalorizado. Vimos que isso ocorre, pois o professor ainda é visto como um agente de transmissão de outros saberes.

A respeito das mudanças na prática da história escolar, ficou bastante claro que o novo ENEM tem exercido significativa influência, modificando a estrutura dos livros, os conteúdos abordados, a metodologia dos professores, a elaboração das verificações escolares entre outros fatores. Algumas dessas mudanças se mostraram de maneira positiva, outras nem tanto.

Em relação às mudanças operadas no livro didático, verificamos uma clara preocupação em sintonizá-los com as matrizes de referência do ENEM; em apresentar procedimentos metodológicos que ensinem ao aluno técnicas para ter uma melhor apreensão do conhecimento histórico; em apresentar de maneira coerente e didática os principais conceitos históricos a serem compreendidos; em buscar trazer documentos escritos, iconográficos, gráficos, tabelas e mapas acompanhados de análises historiográficas; em estabelecer propostas de atividades através do diálogo com outras disciplinas onde também são estabelecidas relações e contextualizações com outras áreas de conhecimento; em trazer uma organização dos conteúdos através de uma nova abordagem da história integrada, na qual fugisse daquela divisão tradicional da história (Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea) e tentar relacionar os conteúdos de forma bastante didática. Percebemos também que os professores são cobrados a cumprirem os conteúdos previstos nos livros didáticos, sendo assim os docentes não têm autonomia na definição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Porém o ponto que mais chamou a atenção foi o resgate da história do Brasil, que até pouco tempo era vista como um apêndice da história geral. Tal mudança na abordagem do livro didático é um reflexo das questões do novo ENEM. Diferentemente do vestibular tradicional, houve uma supervalorização da história do Brasil, ou seja, enquanto vestibular tradicional havia uma predominância de uma história eurocêntrica que acabava por se refletir na produção dos livros didáticos e na prática dos professores, com o novo exame houve o resgate da importância da história do Brasil. Tal fato se refletiu na produção dos livros didáticos. As editoras responsáveis por elaborar os livros didáticos se veem obrigadas a incluir nos materiais o conteúdo da disciplina História que vem sendo exigido nos modelos dos exames, no caso o novo ENEM. O mesmo ocorreu na distribuição do número de aulas que era reservado à disciplina História, com isso o professor acabou sendo compelido positivamente a planejar suas aulas, deixando uma carga horária maior para História do Brasil, já que a cobrança no novo formato de prova é maior que o de História Geral.

Porém, constatamos que não havia nenhuma carga horária específica para o ensino na disciplina História do Ceará, muito menos material didático. Isso se deve ao fato do novo

ENEM excluir as particularidades regionais. Verificamos que apesar da escola cobrar dos professores a preparação do aluno para essa prova, os docentes buscam estratégias para se trabalhar a história do Ceará, através de seminários temáticos, fazendo relações entre a história geral e nacional com a do Ceará.

Outra implicação decorrente no novo certame, que pudemos inferir, se refere às avaliações escolares, por “sugestão” da gestão devem seguir o modelo proposto pelo ENEM. Sendo assim os alunos não teriam a oportunidade de exercitar a escrita. Sabendo que as verificações parciais e bimestrais do colégio pesquisado são baseadas no modelo do novo ENEM, realizamos a análise das questões do novo modelo de prova. Detectamos que as questões presentes nos exames exigem do aluno criticidade, reflexão, interpretação, compreensão dos elementos culturais, do papel histórico das instituições, dos valores de cidadania e democracia, e tais exigências repercutiam em mudanças da prática escolar.

Apesar de o novo ENEM ter trazido mudanças positivas para o currículo de história do ensino médio, e provavelmente para outras áreas, concluímos que existem limites para essas transformações, que só podem ser superados com a elaboração de um currículo nacional bem definido, com flexibilização para as particularidades regionais, o qual, ao ser colocado em prática, não apresente dicotomia em função de variáveis externas ao cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. H. T. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELLI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Ed. dos Tribunais: IDESP, 1989, p. 188-226.
- ANDRIOLA, W. B. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.
- APPLE, Michel W. A política do conhecimento: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; TOMAZ, Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARAÚJO, Fátima M. Leitão, MOREIRA JUNIOR, Ricardo L.. Dilemas e estratégias do professor de história no exercício da docência no ensino médio. In: FARIAS, Isabel Maria Sadino de. (Org.). **Diálogos sobre formação de professores: olhares plurais**. Teresina: EDUFPI, 2012.
- BERUTTI, Flávio & MARQUES, Ademar. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- BEZERRA, Holien G. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 5º Edição. São Paulo: Contexto, 2003, v. 1, p. 37-47.
- BIANCHI, José João Pinhanços. **A educação e o tempo: três ensaios sobre a história do currículo escolar**. Editora: UNIMEP, 2001.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: contexto, 1997.
- _____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL: Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, 2003.
- _____. **Livro Didático e Saber Escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRAUDEL, Fernando. **Reflexões sobre a história**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 177-229

CABRINI, Conceição. **Ensino de história:** Revisão urgente. São Paulo: Educ, 2000.

CAMPOS, Edson Nascimento; CURY, Maria Zilda Ferreira. **FONTES PRIMÁRIAS: SABERES EM MOVIMENTO.** *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História.** Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira:** o simulacro de um discurso modernizador. Maceió, EDUFAL, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano – 1 Artes de fazer.** Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. **A Escrita da História.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro, FORENSE-Universitária, 1982.

CHAUVEAU, Agnés. **Questões para a História do Presente /** Agnés Chauveau, Philippe Tétart; Tradução Ilka Stern Cohen. São Paulo: Edusc, 1999.

CORRÊA, R. **Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República:** comentários precedidos de uma carta do exmo. Sr. Dr. Rivadávia Corrêa, Ministro do Interior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, C. R. J. **A desoficialização do ensino no Brasil:** a Reforma Rivadávia. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

DALLARI. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

DIÓGENES, Elione, Maria Nogueira. **Uma avaliação Política e do processo de Implementação da Reforma do Ensino Médio no Ceará.** São Luís, 2010. Tese de Doutorado.

DUBAR. **Formas identitaires et socialisation professionnelle.** *Revue Française de Sociologie*, XXXIII (4), p. 505-529, 1992.

DUBAR. **À propôs de l'insertion professionnelle – L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structural.** *Revue Française de Sociologie*, XXXV (2), p. 283 – 291. 1994.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968.

Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FAZENDA, Ivani (org.) Práticas interdisciplinares na escola. SP: Cortez, 1991.

FENELON, D. R. **A formação do profissional de história e a realidade do ensino.** Cadernos Cedes. SP: Cortez, p. 24-31, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História.** São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Caminhos da História ensinada.** São Paulo: Papirus, 1963.

FONSECA, T. N. L. E. **Vestibular na contramão.** Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, p. 81 – 83. Data: 01 dez. 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** SP: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da História e o Balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Conferência de abertura da XXXIII (ANPED). Caxumba, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História da ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1994.

GATTI Junior, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

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

JUNIOR, Ricardo Lima Moreira. **A influência dos exames de vestibular sobre a disciplina de história nas escolas particulares de Fortaleza.** UECE, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **História Nova.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas.** Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LIBÂNEO, José (1991). **A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública.** SP.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. **A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010.

LUDKE & ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Joana D'Arc Ferreira de & DIOGENES, Elione Maria Nogueira. **(Novo) ENEM e o dono da voz: discursos, ideologia, práticas e intenções**. Curitiba: Ed. CRV, 2014.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. **A instituição escolar e as exigências da contemporaneidade**. In: Revista Científica do Colégio Militar de Fortaleza, CE, Ano 5, n.7, 163p., mar. 2013.

MANIQUE, A. P. & PROENÇA, M. C. **Didáctica da história – Património e história local**. Lisboa: Texto Editora, 1992.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil:1854-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MEC. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**, 2009.

MEC. **Matriz de Referência para o ENEM**, 2009.

MEDLEY, D. M. The effectiveness of teachers. In: PETERSON, P. L.; WALBERG, H. J. **Research on teaching. Concepts, Findings and Implications**. Berkeley, Ca: McCutchan, 1979.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; TOMAZ, Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013

ORÍÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala-de-aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PIMENTA, Selma Garrida (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. REIS, J. Carlos. **Nouveile Histoire e Tempo Histórico - A Contribuição de Febvre, Bioche, Braudel**. São Paulo, Editora Atica, 1994.

PORTO Junior, GILSON. **História do tempo presente**. Editora: EDUSC, 2007.

RIBEIRO, L. T. F. A formação docente no Brasil. In: RIBEIRO, L. T. F & RIBEIRO, M. A. P. **Temas Educacionais**: uma coletânea de artigos. 1. Ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ROSZAK, Theodore. **Contracultura**: reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil. Petrópolis, Vozes, 1972.

RUDOLPH, F. Curriculum: **A history of the american undergraduate course of study since 1936**. São Francisco: Jossey Bass, 1977.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SALES, José Albio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Orgs.). **Docência e Formação de professores**: Novos Olhares sobre Temáticas Contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Consciência histórica e crítica em aulas de História**. Fortaleza: SCEC/Museu do Ceará, 2006.

SCHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SEDUC. **Matrizes curriculares para o ensino médio**. Fortaleza: SEDUC, 2009 – Coleção Escola Aprendiz.

SGARBI, Paulo. A aprendizagem vigiada: registros de avaliação. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Cultura, Memória e Currículo).

SMITH, Marshall S.; O'DAY, Jennifer; COHEN, David K. **Nacional Curriculum, American Style**: What might it look like? American Educator, n. 14, p. 10-17, 40-47, 1990.

TARDIF, LESSARD E LAHAYE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. N.4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. v.21 n.73 Campinas dez. 2000.

SILVA, Isaíde Bandeira da. **O ensino de história e a formação docente: A pesquisa em**

questão. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino. (Org.). Formação e Práticas Docentes. Fortaleza: EdUECE, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história:** micro-história. Editora Campus, 2002.

VICENTINI, Paula Perin, LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLANOVA, José (Org.). **Universidade do Brasil. Rio de Janeiro:** Serviços dos Países. S.A., 1948.

FONTES

Diretrizes curriculares:

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- MEC. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
- MEC. Matriz de Referência para o ENEM, 2009.
- Matrizes curriculares para o ensino médio – Fortaleza: SEDUC, 2009, Coleção Escola Aprendiz.
- Planejamento anual da disciplina de história da Escola Aduino Bezerra escolas pesquisadas.
- Proposta Curricular da Escola Aduino Bezerra.
- Propostas Pedagógica da Escola Aduino Bezerra.

Editais e avaliações:

- Exames e programas do ENEM de 2009 a 2014.
- Avaliações Escolares aplicadas no ano de 2013 nas turmas de 1º, 2º e 3º ano da escola Aduino Bezerra.

Documentos Legislativos:

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

Livros didáticos:

- Livros didáticos adotados pelas Escola Estadual Aduino Bezerra:

Flávio de Campos & Regina Claro. Oficina de História. SP: Ed Leya, 2013.

Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias & Keila Grinberg. Novo olhar. Editora FTD, 2012.

Entrevistas:

- Entrevistas com seis professores da escola Estadual Aduino Bezerra:

Prof. José Airton de Farias – 3º Ano – Entrevista realizada em 29/01/2015.

Prof. José Leirton Carneiro Ferreira – 3º Ano – Entrevista realizada em 29/01/2015.

Profª Ana Karina Cavalcante de Oliveira - 2º Ano – Entrevista realizada em 29/01/2015.

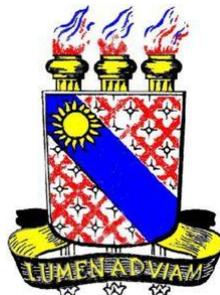
Prof. Manoel Teófilo Ramos Menezes – 2º Ano - Entrevista realizada em 03/02/2015.

Profª. Joana Angélica Vieira Bandeira – 1º Ano - Entrevista realizada em 26/01/2015.

Profª. Marília da Rocha Marques – 1º Ano – Entrevista realizada em 02/02/2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Sexo: Masculino () Feminino ()

1.2 E-mail: _____

1.3 Telefone/celular: _____

1.4 Graduado(a) há quanto tempo: _____ Instituição: _____ Local : _____

1.5 Pós Graduação: _____

1.6 Tempo de atuação no magistério: _____

1.7 Tempo de atuação na disciplina História: _____

1.8 Escolas em que leciona atualmente: _____

2. O que levou a ser professor de história?

3. Descreva a sua formação acadêmica.

4. Qual a relevância das disciplinas pedagógicas na sua formação?

5. Qual a importância da história enquanto disciplina escolar?

6. Como era sua prática docente antes do novo ENEM?
7. O que mudou na sua prática docente e na história escolar a partir do novo ENEM?
8. Você participou de alguma formação voltada para as matrizes curriculares do novo ENEM?
9. Que estratégias você buscou para se adaptar ao novo ENEM?
10. Quais os aspectos positivos e negativos você apontaria, decorrente do novo ENEM para a prática da história escolar?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada: **A PROPOSTA DO NOVO ENEM E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM FORTALEZA**, a fim de investigar a prática docente dos professores de história das escolas estaduais de Fortaleza. O conteúdo será gravado em áudio e as gravações serão utilizadas exclusivamente para análise dos dados. O foco serão os professores de História, que ministram aulas no ensino médio. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos, também, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Ricardo Lima Moreira Junior, pelo telefone (85) 86313483, e-mail: ricardomoreiras@hotmail.com.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

(destacar)

Tendo sido informado sobre a pesquisa, “*A proposta do novo ENEM e suas repercussões na prática docente de história no ensino médio público em Fortaleza*”, concordo em participar dela de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

Fortaleza, CE, _____ de _____ de _____.