



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

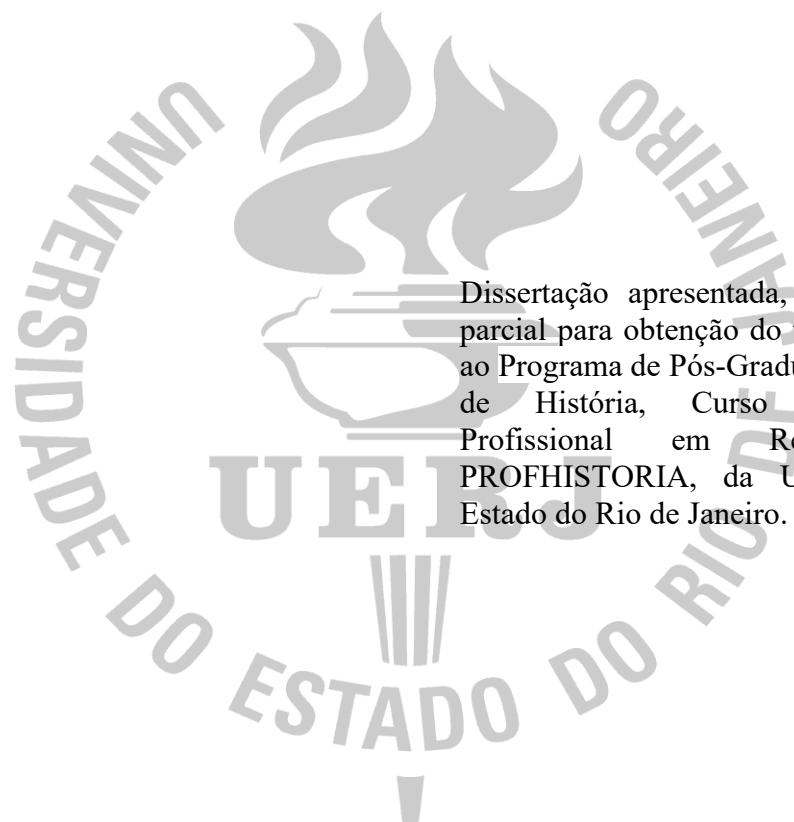
Matheus Tavares Viug

**Ensino de História e os mundos do trabalho: como o ENEM aborda os
trabalhadores e o trabalho nos itens de prova**

São Gonçalo
2025

Matheus Tavares Viug

Ensino de História e os mundos do trabalho: como o ENEM aborda os trabalhadores e o trabalho nos itens de prova



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vivian Luiz Fonseca

Coorientador: Prof. Dr. Marcus Ajuruam de Oliveira Dezemone

São Gonçalo

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

V862	Viug, Matheus Tavares.
TESE	Ensino de História e os mundos do trabalho : como o ENEM aborda os trabalhadores e o trabalho nos itens de prova / Matheus Tavares Viug. – 2025. 178f. : il.
	Orientadora: Prof. ^a Dra. Vivian Luiz Fonseca. Coorientador: Prof. Dr. Marcus Ajuruam de Oliveira Dezemone. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.
	1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil) – Teses. 3. Avaliação educacional – Teses. 4. Política pública – Teses. I. Fonseca, Vivian Luiz. II. Dezemone, Marcus Ajuruam de Oliveira. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. IV. Título.
CRB7 – 6150	CDU 93(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Matheus Tavares Viug

Ensino de História e os mundos do trabalho: como o ENEM aborda os trabalhadores e o trabalho nos itens de prova

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 17 de março de 2025. Banca

Examinadora:

Prof.^a Dra. Vivian Luiz Fonseca (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Marcus Ajuruam de Oliveira Dezemone (Coorientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Mario Brum
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Christiano Brito Monteiro dos Santos
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo 2025

DEDICATÓRIA:

A minha esposa, aos meus amigos e familiares que suportaram o processo ao meu lado. E, claro, aos meus colegas de profissão e estudantes, sem eles o que se segue nessas páginas não faria sentido. Em homenagem a minha primeira amiga e meu primeiro amor, Dona Clea!

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer aos meus orientadores Marcus Dezemone e Vivian Fonseca pela parceria e paciência ao longo do processo. A experiência e o conhecimento de ambos foram determinantes para a elaboração desta dissertação.

Ao programa Prof História por permitir um intercâmbio profícuo entre a academia e os professores do ciclo básico. Nesse sentido agradeço todos os professores que tive o prazer de aprender durante as matérias ministradas e todos os mestrandos que dividiram a sala de aula comigo. Acredito que o programa que agora avança para o doutorado é um importante espaço de desenvolvimento dos professores do ciclo básico e consequentemente da educação nacional.

Agradeço aos estudantes que atravessaram a minha trajetória como professor. Todas as instituições de ensino pelas quais tive o prazer de trabalhar na minha carreira. E toda a comunidade escolar que me cercou e me cerca de afeto nessa jornada da educação. Aos amigos de lugares e momentos diferentes, ora interlocutores, ora acolhedores das minhas angústias acadêmicas, meu muito obrigado.

Ao meu irmão Diego Viug minha referência na sala de aula, na academia e na vida. Ana Paula e Aloisio, por me darem vida e o incentivo para perseguir meus sonhos. À minha irmã Daphne por todo amor destinado a mim e por ter me dado um dos maiores presentes do mundo, o sorriso do meu sobrinho. À Giovanna Viug, minha revisora incansável, companheira, colo e amor da minha vida.

Ítaca deu-te a bela viagem.

Sem ela não te porias a caminho.

Nada mais tem a dar-te.

Embora a encontres pobre, Ítaca não te enganou.

Sábio assim como te tornaste, com tanta experiência,

já deves ter compreendido o que significam as Ítacas

Konstantinos Kaváfi

RESUMO

VIUG, Matheus Tavares. *Ensino de História e os mundos do trabalho: como o ENEM aborda os trabalhadores e o trabalho nos itens de prova.* 2025. 178f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

A dissertação investiga os pressupostos pedagógicos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e seus impactos no ensino de História. A pesquisa analisa a matriz de referência do exame, que substituiu os tradicionais conteúdos disciplinares por competências e habilidades interdisciplinares, modificando a abordagem do ensino e da avaliação no Brasil. Além disso, examina as interferências ideológicas ocorridas entre 2019 e 2022, período de crise institucional no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com denúncias de censura e redução da autonomia técnica na elaboração dos itens da prova. Como parte do estudo, foram analisados os itens do ENEM sobre os mundo do trabalho, considerando a evolução historiográfica do tema e sua representação nos exames. A pesquisa também elabora um caderno didático com 29 itens, destacando competências e habilidades, para auxiliar professores no planejamento pedagógico. Assim, a dissertação contribui para o aperfeiçoamento das políticas educacionais e para o diálogo entre teoria e prática no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Saberes e mundos do trabalho; ENEM; Matriz de referência; Avaliação educacional; Políticas públicas.

ABSTRACT

VIUG, Matheus Tavares. *History education and the worlds of work: how ENEM Addresses Workers and labor in test items.* 2025. 178f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

This dissertation investigates the pedagogical assumptions of the National High School Exam (ENEM) and its impacts on history teaching. The research analyzes the exam's reference framework, which replaced traditional subject-based content with interdisciplinary competencies and skills, reshaping teaching and assessment approaches in Brazil. Additionally, it examines the ideological interferences that occurred between 2019 and 2022, a period of institutional crisis at the National Institute for Educational Studies and Research (INEP), marked by allegations of censorship and a reduction in technical autonomy in test item development. As part of the study, ENEM items related to the world of work were analyzed, considering the historiographical evolution of the topic and its representation in the exams. The research also includes the development of a didactic booklet containing 29 items, highlighting competencies and skills to assist teachers in pedagogical planning. Thus, this dissertation contributes to the improvement of educational policies and fosters dialogue between theory and practice in history teaching.

Keywords: ENEM. History teaching; reference framework; educational assessment; public policies.

LISTA DE IMAGENS DA DISSERTAÇÃO

Imagen I -----	107 X.
Imagen II -----	123 X
Imagen III -----	125 X
Imagen IV -----	131 X
Imagen V -----	133 X
Imagen VI -----	136 X
Imagen VII -----	138 X
Imagen VIII -----	140 X
Imagen IX -----	142 X
Imagen X -----	144 X
Imagen XI -----	146 X
Imagen XII -----	147 X
Imagen XIII -----	149 X
Imagen XIV -----	150 X
Imagen XV -----	154 X
Imagen XVI -----	156 X
Imagen XVII -----	157 X
Imagen XVIII -----	159 X
Imagen XIX -----	161 X
Imagen XX -----	162 X
Imagen XXI -----	163 X
Imagen XXII -----	165 X
Imagen XXIII -----	166 X
Imagen XXIV -----	167 X
Imagen XXV -----	169 X
Imagen XXVI -----	170 X
Imagen XXVII -----	171 X
Imagen XXVIII -----	172 X
Imagen XXIX -----	173 X
Imagen XXX -----	174 X
Imagen XXXI -----	175 X

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Cap. I: A importância do Enem no contexto da reforma educacional	20
1.1 A educação e o debate público na sociedade: apontamentos	21
1.2 Breve cenário do ensino médio Brasileiro	24
1.3 A Lei de diretrizes e bases e o ensino médio no Brasil	30
1.4 Da reforma dos anos 90 aos novos modelos de educação	32
1.5 Exames de Larga Escala: Breve considerações sobre o debate	36
Cap. II: O Enem, as Reformas Educacionais e as Políticas de Avaliação: Origem, desenvolvimento e consolidação	41
2.1 Enem nos Seus Primeiros Anos: Desafios e Avanços (1998-2009)	43
2.2 A Transformação do Enem: Mudanças e Novos Rumos a Partir de 2009	45
2.3 O ENEM como Avaliação de Competências e Habilidades	48
2.4 Competências e Habilidades no Enem: Impactos e Desafios para o Ensino de História	52
Cap. III; A Avaliação das Ciências Humanas no ENEM: Conteúdo, Competências e Habilidades	59
3.1 Uma breve introdução aos estudos historiográficos, ao conceito de Mundos do trabalho e sua relação com o Ensino de História	64
3.2 Impactos da Lei 11.645 no Ensino de História: Protagonismo, Desafios e Desconstrução de Estereótipos	67
3.3 Entre a agência e a estrutura: onde fica o trabalhador?	70
3.4 Flexibilização e Precarização: A Nova Configuração do Trabalho no Brasil	78
3.5 Trabalho, Escravidão e Cidadania: Ponderações sobre a construção histórica dos direitos trabalhistas no Brasil	81
3.6 História e Formação dos Direitos Sociais no Brasil: Disputas, Avanços e Retrocessos	85
Cap. IV: Direitos Sociais e Cidadania: Entre a Luta de Classes e a Construção Histórica	90
Cap. V: Os Itens do Enem - Usos e possibilidades didáticas na prática docente	99
5.1 Banco Nacional dos Itens e Manual de elaboração dos itens	99
5.2 Habilidades e Competências, Itens e Interdisciplinaridade	104
5.3 Avaliações, itens e ensino de história	108
5.3.1 Comparando itens e seus sentidos históricos	118
5.3.2 Analisando os itens de história social do ENEM (2019-2022)	126
5.4 Metodologia, análise e itens do ENEM: Competências, Habilidades e Ensino de História	128
5.4.1 Bloco Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades	131
5.4.2 Bloco 3 - 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	137
5.4.3 - Bloco 4 - 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	141

5.4.4 - Bloco 4 - 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	147
5.4.5 Bloco 5 - 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	158
5.4.6 Bloco 6 - Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos– 182XX	
CONCLUSÃO	174
Referências bibliográficas	182

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo analisar os itens de prova do ENEM, popularmente conhecidos como questões, que abordam temas históricos vinculados ao mundos do trabalho. A análise dos itens busca compreender quais conteúdos históricos são trabalhados pelo ENEM e como eles são cobrados no principal vestibular do país.

A investigação visa propor uma reflexão sobre como os professores e estudantes podem se preparar para o ENEM utilizando os conhecimentos de história. O intuito é auxiliar

professores, gestores e estudantes na compreensão do modelo de prova norteado por uma Matriz de Referência que utiliza competências e habilidades.

Para tanto, foi preciso compreender o contexto pedagógico do surgimento do ENEM nos anos noventa e todo seu processo de desenvolvimento ao longo dos anos dois mil. Para entender a trajetória que culminou na transformação do exame na principal porta de ingresso das universidades brasileiras, para compreender quais os objetivos do ENEM enquanto uma política pública do Estado Brasileiro para a educação no país.

A pesquisa realizada nesta dissertação se confunde com a minha trajetória como professor de história e se confunde com o ato de resolver questões. No final do ano de 2016 a convite de um amigo da graduação, assumi uma turma no pré vestibular social Preparaenem voltado para o público LGBTQIA+. Ao final de toda aula deveria resolver com os estudantes uma lista de exercícios com questões anteriores do Enem.

Ao ingressar no mercado de trabalho no ano de 2019, em instituições privadas de ensino, fui designado para trabalhar com turmas de concurso. Ministrei aulas para turmas de pré vestibular que realizaram o ENEM e a Uerj. Além disso, pude ter a experiência com concursos militares da ESPCEX, Colégio Naval, ESA e com o concurso de admissão para o CEFET.

Era curioso o fato de que dependendo da turma e do concurso que eu entrasse para dar aula, parecia que a aula de história que eu estava lecionando era diferente. O mesmo tema ficava suscetível a abordagens completamente diferentes. Tudo dependia da prova que seria executada. Se eu trabalhasse alta idade média para uma turma da ESPCEX deveria aprofundar em datas e mínimos detalhes factuais sobre o Império Carolíngio. Quando entrava no mesmo conteúdo para o ENEM, os temas abordados eram outros, reflexões sobre o tempo, a igreja, a cultura do mundo medieval. A abordagem era diferente e consequentemente minhas aulas também. Tudo mudava. Se numa turma eu me guiava por um manual didático apontado em edital, na outra deveria recorrer a fontes, artigos, bibliografia.

Ao mesmo tempo, havia também uma distinção entre o comportamento dos estudantes. Meus alunos que estudavam para as provas militares possuíam apego a datas, nomes de chefes de Estado, nomes de batalhas, leis, constituições, um conhecimento muito atrelado ao domínio de fatos de modo geral. Enquanto meus alunos que se preparavam para o ENEM, negavam que uma questão que eu acabara de resolver no quadro fosse uma questão de história, ora porque o tema abordado era novo para eles, ora porque diziam que para realizar aquela questão

não era preciso saber história, e sim, possuir interpretação de texto. Os sentidos do que era história de “verdade” parecia estar em disputa pelos estudantes.

Muitas vezes, os alunos apontavam que certo enunciado ou que a alternativa não tinha “nada a ver” com a história. Isso sempre me despertou muita curiosidade. De fato, havia uma diferença gritante entre os enunciados de uma prova militar para os enunciados do ENEM. Enquanto um exigia do estudante que ele soubesse o ano em que foi posto em prática o Plano Cohen, o outro perguntava sobre a circularidade cultural do samba na Era Vargas.

De tanto advogar em favor do ENEM e das suas questões de história em sala, resolvi me inscrever no programa do Mestrado Profissional em ensino de história em 2022 para mergulhar nas minhas angústias e buscar leituras e debates sobre as questões e o ensino de história. O meu retorno para a academia era motivado por um programa de mestrado que combinaria a minha prática como professor, para poder realizar uma reflexão e sistematização do meu conhecimento enquanto docente a partir do contato com os debates e conhecimentos da academia.

Em 2023, tive a oportunidade de cursar uma disciplina sobre avaliações e o ensino de história com o professor Marcus Dezemone. Essa disciplina foi fundamental na elaboração da minha dissertação. As reflexões durante o curso transformaram minhas angústias com as críticas dos estudantes às questões do Enem em um objeto de pesquisa.

No início do curso, a primeira reflexão suscitada pelo professor parecia simples, mas foi bastante reveladora do quanto as práticas sobre avaliação no magistério eram conduzidas muitas vezes pela tradição. Ao questionar a turma sobre como se elaborava uma avaliação e quais eram os seus propósitos, a divergência entre os professores foi avassaladora. A discordância generalizada deixava explícita uma lacuna na nossa formação. Não havíamos lido nenhum manual, tampouco nenhuma grande referência durante as disciplinas da licenciatura sobre como elaborar uma avaliação. Muito de nós, reproduzimos em nossas avaliações aquilo que havíamos conhecido quando éramos alunos.

A avaliação era, portanto, uma tradição pouco refletida. Foi impossível, após essa constatação, não lembrar da dificuldade e do desconforto ao elaborar as minhas primeiras questões de prova. Influenciado pelas leituras do curso sobre os sentidos das avaliações, decidi que minha dissertação teria que unir a prática e experiência como professor de concursos com as reflexões acadêmicas sobre o ato de avaliar. Foi desse encontro entre a prática e o programa de mestrado profissional que surgiu a minha pesquisa sobre as questões do ENEM.

Entretanto, antes de mergulhar no campo da avaliação era preciso primeiro entender o meu objeto de estudo, o Enem. Embora o tema não fosse tão distante, eu havia realizado o Enem em 2012 como vestibulando, e ainda me recordava de debates apontados pelos professores sobre o fim dos diversos vestibulares das universidades em favor da centralização do ingresso pelo Enem, era preciso compreender os objetivos desde a sua formulação e compreender todo o processo de mudança pelo qual o exame foi submetido.

A formulação do ENEM nos anos noventa tinha uma proposta de ser um exame que produzisse dados e índices sobre a qualidade do ensino médio brasileiro. Era uma prova de final de ciclo, que servia ao Estado para conhecer a realidade da educação do fim do ciclo básico, a fim de que se pudesse produzir políticas públicas para resolver problemas e estimular o desenvolvimento da educação no país.

Nessa proposta já estava imbuída uma nova visão pedagógica da formação no ensino médio brasileiro. A noção de competências e habilidades inspiradas em concepções construtivistas de educação ganhava força em detrimento das noções tradicionais no Brasil de uma educação baseada no conteudismo. As questões eram marcadas pela interdisciplinaridade, já rompendo com a tradição escolar brasileira, muito acostumada a separar as disciplinas e os debates por disciplinas.

Em 2009, o ENEM substituiu grande parte dos vestibulares realizados por universidades em favor de um único exame realizado em dois dias. O ENEM propôs mudanças pedagógicas a serem cobradas para o ingresso nas universidades. Em lugar dos conteúdos abordados nos tradicionais editais das provas de vestibulares da faculdades, o ENEM apresentou uma matriz de referência de competências e habilidades, divididas em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Quais seriam os impactos dessa mudança para o ensino? Como isso impactaria a preparação das aulas dos professores?

No entanto, quando a prova era produtora de dados sobre o ensino médio, o impacto e a indução do currículo e das aulas era menor. Quando o Enem substitui os vestibulares das universidades em favor da centralidade da sua prova, ele forçosamente impõe um novo modelo de ensino e aprendizagem para todo o país e gera uma necessidade de adequação de professores, estudantes, instituições de ensino básico e dos cursos de formação de professores.

A partir desse novo formato, o vestibular passaria a ser regido por uma prova de 180 questões objetivas e uma redação de trinta linhas. A superação do modelo de ensino por disciplinas ficava evidente na disposição da prova, que trazia uma divisão não mais por disciplinas, mas por áreas de ensino. A História, por exemplo, ficava incluída na noção de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Português, agora estava inserido na prova de Linguagens e suas Tecnologias. O exame seria marcado por uma perspectiva interdisciplinar, em que muitas questões poderiam ser resolvidas utilizando conceitos e reflexões pertencentes a campos disciplinares diferentes.

O exame agora era baseado na elaboração de eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento e de uma matriz de referência orientada por competências e habilidades. No lugar das listas de conteúdo por assunto de cada disciplina, a matriz de referência trazia questionamentos pautados em problemas a serem resolvidos pelos estudantes. As questões do exame seriam elaboradas seguindo a orientação da matriz. Fica evidente nas questões e na matriz de referência que esses problemas dizem respeito ao país, a relações internacionais, a economia, as desigualdades, entre outros, em uma clara tentativa de buscar uma conexão entre o que se ensina nas escolas e a realidade dos estudantes.

Em um dos cinco eixos comuns o compreender fenômenos fica evidente a preocupação do ENEM com essa postura: “*construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.*” Essa preocupação do exame é apontada pela autora Ester Pereira Neves de Macedo como um reflexo da preocupação das reformas educacionais dos anos noventa, muito influenciadas pelos conceitos de protagonismo juvenil, contextualização e autonomia.¹

Portanto, o ensino baseado no conteudismo, muitas vezes mobilizado por um saber voltado a memorização, estava sendo tensionado por outras formas de conhecimento. Quais seriam as consequências para as gerações que se escolarizaram sob um modelo conteudista e separado por disciplinas, ao serem submetidos a um modelo de educação em que as questões são elaboradas a partir de uma matriz de referência interdisciplinar?

¹ MACEDO, Ester Pereira Neves. **As diferentes fases do Enem:** olhar o passado para pensar o futuro. EM ABERTO (Brasília), v. 34, n.112, p.109-112, set./dez. 2021.

Essa dissertação buscou desenvolver uma investigação para compreender os pressupostos pedagógicos da prova e estabelecer uma análise dos impactos das questões de história do ENEM dentro das relações de ensino e aprendizagem.

No intuito de compreender as suas características pedagógicas enquanto uma avaliação de larga escala e os seus impactos na prática docente e na compreensão dos estudantes, a presente dissertação busca contribuir para um aperfeiçoamento de uma política pública tão central na educação básica e no ensino superior do país.

A intenção dessa pesquisa é contribuir para o diálogo entre profissionais que atuam no ciclo básico do magistério e do ensino superior. Aproximar prática e teoria, ao refletir e sistematizar sobre um exercício cotidiano da prática docente, qual seja, lidar com a resolução, explicar, refletir, e, muitas vezes, atuar como elaborador de itens. Dessa forma, compreender a função dos itens dentro da elaboração de aula. As possibilidades pedagógicas oferecidas a partir dos itens e os usos que os professores podem fazer a partir disso.

Portanto, esse trabalho busca alargar a produção bibliográfica sobre um assunto que mobiliza um milhões de jovens e professores todos os anos. Uma questão de prova tem grande poder, pois ele valida o conhecimento trabalhado ao longo da vida escolar. Cabe, inclusive, para ambientar o leitor sinalizar que a partir deste momento e ao longo desta dissertação, a palavra “questão” será substituída pela palavra “Item”. O Inep se refere às questões nos documentos oficiais como Itens de prova.

No caso dessa pesquisa, o item valida o conhecimento histórico para professores, estudantes e sociedade de modo geral. De modo mais específico, busca-se ampliar o debate dentro do ensino de história sobre os itens e o que eles avaliam dos estudantes. Neste sentido, esta dissertação discute, a partir do ENEM, os impactos de um item dentro das aulas de história e suas possibilidades de ensino.

Os itens de prova ganharam bastante visibilidade pública entre os anos 2019-2022. Os quatro anos correspondem ao período de ascensão à presidência da República de Jair Messias Bolsonaro. Declaradamente um político de extrema direita, Bolsonaro utilizou durante sua campanha política em 2018 a educação como um dos pontos centrais de crítica aos governos anteriores do PT. Utilizando uma série de fake news, dentre elas a que seu adversário Fernando Haddad do PT criaria nas escolas o “KIT GAY”.²

² “Cinco ‘fake news’ que beneficiaram a candidatura de Bolsonaro. *El País Brasil*, 18 out. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547_146583.html. Acesso em: 17 jan. 2025.

Após ser eleito, Bolsonaro começou a se movimentar para realizar transformações na educação brasileira. Em entrevista ao jornalista José Luiz “Recém-eleito em 2018, Bolsonaro criticou uma pergunta da prova que tratava do “dialeto secreto” usado por gays e travestis”.³ Em 2019, seu ministro da educação, Abraham Weintraub, declarou publicamente que haveria uma mudança a respeito do que ele considerava como “questões ideológicas”. Segundo o ex-ministro:

Aí uma dica que eu vou passar para vocês: acho que questões ideológicas, muito polêmicas, como no passado, não vão acontecer esse ano. Minha sugestão: foquem mais na técnica de escrever, interpretação de texto, foquem muito em matemática, ciências... em realmente no aspecto que a gente quer desenvolver: o conhecimento científico, a capacidade da pessoa de desenvolver novas habilidades. Essa é minha recomendação.⁴

O início dessas medidas começou a gerar em estudantes, professores, intelectuais e na oposição ao governo uma série de críticas. Em primeiro lugar pela insegurança na preparação dos jovens. Mas, em segundo lugar, pelo viés ideológico do grupo de extrema direita que tentava se apossar do controle da educação brasileira. Os temas “ideológicos” apontados pelo ex-ministro eram Ditadura Militar, Latifúndio, Escravidão, Racismo, Homofobia, entre outros. Portanto, temas os quais os grupos de extrema direita buscavam combater e silenciar.

Após uma série de polêmicas, Weintraub foi trocado por Milton Ribeiro. Entretanto, a onda de polêmicas se avolumou quando funcionários do Inep começaram a denunciar uma série de irregularidades que estavam acontecendo dentro da autarquia. Assédio, censura, perseguições começaram a ser apontadas pelos servidores. A crise que já era noticiada teve mais um capítulo quando em 2021, ao todo, trinta e sete funcionários pediram demissão do Inep. Os servidores entregaram um dossiê para políticos da oposição e para órgãos de controle do governo denunciando uma série de irregularidades na montagem da avaliação, segundo o dossiê:

Infelizmente, há repetidos exemplos de situações que indicam aparente desconsideração imotivada dos fundamentos técnicos em favorecimento a medidas de apelo político ou ideológico, colocando em risco o atendimento às atribuições legais do instituto.⁵

³ UOL. Primeiro dia do Enem acontece hoje. *Educação - UOL*, 13 nov. 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/11/13/primeiro-dia-enem-acontece-hoje.htm>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁴ Ver: Abraham Weintraub dá dica para o Enem: 'Questões ideológicas muito polêmicas não devem acontecer este ano'. *O Globo*, 17 out. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/ministro-da-dica-para-enem-questoes-ideologicas-muito-polemicas-nao-devem-acontecer-esse-ano-23623156>. Acesso em: 17 jan. 2025.

⁵ Ver: “Ministro do TCU propõe que tribunal avalie se questões do Enem atendem a critérios técnicos”. *G1 - Política*, 20 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/20/ministro-do-tcu->

As denúncias não pararam por aí. Também em 2021 a revista Piauí publicou uma matéria denunciando uma comissão paralela criada por orientação de Bolsonaro. Segundo os autores, eles teriam excluído 66 questões. Dentre as questões censuradas estavam temas com os quais o governo tinha afinidade, ditadura militar, conflito Israel-Palestina, homofobia, religião, questão armamentista, força policial. No caso da ditadura os autores apontam que:

Outras seis questões foram censuradas por fazerem referência à ditadura militar. Uma delas citava o poema “Maio 1964”, escrito por Ferreira Gullar, que fala sobre a violência e as prisões políticas ocorridas nas semanas seguintes ao golpe. “Mas quantos amigos presos! / quantos em cárceres escuros / onde a tarde fede a urina e terror”, diz uma das estrofes. No gabarito desse item constava apenas que a poesia tratava do “contexto em que o Brasil se encontrava após o golpe militar”. A comissão de censura do Inep, ainda assim, decidiu excluir a questão do exame. A justificativa? “Descontextualização histórica do texto.⁶

No último ano do governo duas notícias merecem destaque. A primeira diz respeito ao BNI (Banco Nacional de Itens). O BNI é o órgão responsável pela elaboração dos itens que compõem as avaliações elaboradas pelo INEP. Por falta de investimentos e de uma série de interferências no INEP durante o governo Bolsonaro o Enem 2022 correu o risco de ter questões já utilizadas em outras edições, segundo matéria do UOL:

Faltando seis meses para a aplicação do Enem 2022, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) não informou como vai reunir um número suficiente de questões para a prova, conforme indica o processo de elaboração.⁷

A segunda notícia não era infelizmente uma surpresa. Com toda a gestão conturbada do Inep e uma pandemia no ano de 2020. Em 2022 o Enem teve o menor número de inscritos da sua história. Todo esse processo de interferência gerou incertezas e críticas ao principal vestibular nacional. Por outro lado, mobilizou grupos de esquerda, a oposição ao governo, professores e estudantes, e a sociedade civil de modo geral.

Esta dissertação faz parte desse movimento de resistência às interferências do Enem. Desse modo, acredito que os ataques e tentativas de atacar o exame acabaram oferecendo uma

[propoe-que-tribunal-avalie-se-questoes-do-enem-atendem-a-criterios-tecnicos.shtml](https://piaui.folha.uol.com.br/propoe-que-tribunal-avalie-se-questoes-do-enem-atendem-a-criterios-tecnicos.shtml). Acesso em: 19 jan. 2025.

⁶ Ver: “Mafalda é reprovada no Enem”. *Piauí*, [s.d.]. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/mafalda-e-reprovada-no-enem/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁷ Ver: “Enem 2022: montagem da prova é incerta”. *Educação - UOL*, 13 maio 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/13/enem-2022-montagem-prova-incerta.htm>. Acesso em: 19 jan. 2025.

oportunidade para nós professores e a sociedade de um modo geral aumentar a compreensão sobre o exame e seus pressupostos. Os capítulos que serão apresentados a seguir tem esse objetivo.

No capítulo 1 e 2 intento compreender todo o processo político e pedagógico que envolveu o debate sobre a criação do Enem e a sua formulação durante os anos noventa. Também procurei compreender todo o seu processo de transformação. A mudança do exame que apenas gerava dados sobre o ensino médio até a sua transformação no principal vestibular do país a partir de 2009.

Como o mestrado nos impõe uma limitação temporal de dois anos, precisei delimitar qual tema eu iria abordar dentro das questões de ciências humanas. A escolha se baseou na emergência dos debates públicos sobre reforma trabalhista, urbanização, pejotização, trabalho análogo a escravidão que tomaram conta dos noticiários televisivos, rádios e redes sociais. Decidi, portanto, que abordaria questões ligadas ao mundos do trabalho. Para compreender o que o Enem julgava relevante ser ensinado e aprendido sobre o tema a partir das noções de competências e habilidades.

Portanto, no capítulo três e quatro, procurei debater como a historiografia sobre trabalho e trabalhadores na academia sofreu alterações ao longo dos anos oitenta, noventa até os dias atuais. As origens e influência desse movimento historiográfico e seus impactos nos trabalhos sobre escravidão e trabalhadores no Brasil são objeto de estudo desse capítulo. O sentido de articular essas transformações na historiografia com os impactos nos itens do Enem está em buscar possibilidades para o ensino de história

Por fim, no capítulo cinco procurei compreender como ocorre o processo de elaboração dos itens do Enem. Busquei utilizar os documentos oficiais disponibilizados pelo Inep, como a matriz de referência e a planilha de microdados. A intenção é dar mais visibilidade a esses documentos para que professores e gestores se apropriem dessas ferramentas para pensar seus planejamentos pedagógicos.

Utilizei a planilha de microdados para poder relacionar os itens com as suas respectivas habilidades. Como produto desta dissertação elaborei um caderno com vinte e nove itens relacionados ao mundos do trabalho, destacando suas respectivas habilidades e competências. Procurei realizar uma análise que auxiliasse professores a compreenderem os itens acerca dos saberes históricos mobilizados em cada um desses itens e das possibilidades de ensino a partir deles.

Portanto, essa dissertação busca compreender a proposta pedagógica do Enem e apontar possibilidades de usos didáticos e pedagógicos dentro do ensino de história. Para, dessa forma, contribuir com o aperfeiçoamento de uma política pública tão importante para o desenvolvimento da educação brasileira.

CAP. I A importância do Enem no contexto da reforma educacional

O mês de novembro ganhou notoriedade na educação brasileira, mas não estamos falando dos feriados nacionais, como da Proclamação da República ou do dia da Consciência

Negra, embora sejam de extrema relevância. Novembro passou a figurar no calendário nacional como o mês de realização do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem.

Os telejornais, as redes sociais e a mídia de uma forma geral, informam a sociedade, de acordo com a data das provas, sobre os avisos necessários para realização da prova, que se tornou o principal vestibular de ingresso às universidades públicas. O exame já chegou a contar com mais de 8,7 milhões de inscritos, número que indica a importância que a prova adquiriu no cenário educacional do país.⁸

Entretanto, se o exame de 2014 contou com o significativo número de mais de 8 milhões de inscritos, a primeira edição de 1998 contou com um quantitativo de apenas 157 mil estudantes, um número cinquenta vezes menor. Embora essa dissertação esteja voltada para a compreensão dos impactos do Enem no ensino de história, é necessário antes compreender o surgimento do exame, o seu processo de expansão, e, sobretudo, os pressupostos teóricos que informaram a sua criação.

Para tanto este capítulo pretende refletir acerca de três pontos que serão fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Assim, o capítulo 1 será dividido em três partes, sendo elas: apresentar como a educação é discutida atualmente na mídia e na sociedade, acompanhando os processos das reformas recentes que a educação vem sofrendo e os possíveis impactos no Enem.

Além disso, este capítulo pretende apresentar como se deu o processo da reforma educacional dos anos noventa e os principais documentos oficiais do Estado que são produto desse processo, bem como norteadores para o surgimento do Enem. Para tanto, será preciso contextualizar as disputas em torno desses documentos, suas críticas e debates.

Por último, este capítulo visa demonstrar o histórico de elaboração do Enem e suas transformações ao longo do tempo, seus principais pressupostos teóricos e as disputas que permeiam a interpretação dos itens de avaliação propostos pela prova no campo da história.

1.1 A educação e o debate público na sociedade: apontamentos.

A educação brasileira esteve em evidência nos últimos anos, em razão de duas reformas educacionais que foram motivo de amplo debate na sociedade, e são, portanto, essenciais para

⁸ Ver: “Enem: conheça a história do Exame Nacional do Ensino Médio”. *Correio Braziliense*, 2023. Disponível em: <https://www.correobraziliense.com.br/webstories/flipar/2023/11/6650148-enem-conheca-a-historia-do-exame-nacional-do-ensino-medio.html>. Acesso em: 16 jul. 2024.

a análise desta dissertação. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instaurada e, posteriormente, também em 2017, a reforma que estabeleceu a criação do “Novo Ensino Médio” foi aprovada e ganhou espaço e atenção dos veículos de mídia.

Ambos os documentos buscavam mudar o modelo de educação com o objetivo de proporcionar uma melhoria na qualidade do ensino no Brasil, voltada aos padrões mais modernos de aprendizagem, os quais objetivam tornar a escola um espaço mais conectado com as aspirações individuais, sociais, políticas e mercadológicas do século XXI.

Não bastasse as mudanças estruturais propostas pelas duas principais reformas educacionais mencionadas terem levantado questionamentos acerca dos sentidos da educação, setores da extrema direita, que foram ganhando espaço no campo político institucional, levantaram propostas sobre o ensino no Brasil, sobretudo, após as manifestações de 2013.

Na última década, termos como “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero”, “kit gay”, foram largamente utilizados por esses grupos para combater e difamar as escolas brasileiras, principalmente, as escolas públicas.⁹ O ápice desse movimento, foi a criação do movimento “escola sem partido” e suas propostas parlamentares a níveis federal e estadual que mesmo derrotado nacionalmente deixou consequências na educação brasileira.¹⁰

No último governo, o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito pela influência e ascensão de valores conservadores, especialmente, da extrema direita, promoveu intervenções no Ministério da Educação. A título de análise desta dissertação, cumpre ressaltar que o principal vestibular nacional, o Enem, foi alvo de intensa controvérsia, pois havia uma forte vigilância de setores do governo que prometiam interferências sobre temas e assuntos, ou seja, sobre o que deveria ser cobrado nesta avaliação.¹¹ Questões de gênero, questões raciais, ditadura militar, desigualdade no campo, eram temas rechaçados abertamente pelo governo.

As possíveis interferências na avaliação do principal exame nacional de acesso ao ensino superior pareciam ser um velho conhecido “anticomunismo” herdado da guerra fria. Ou

⁹ Ver: “Material que originou fake news sobre “kit gay” apareceu em 2010”. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 set. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/09/material-que-originou-fake-news-sobre-kit-gay-apareceu-em-2010-entenda.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2024.

¹⁰ Ver: MIGUEL, Luis Felipe da. “Doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

¹¹ Ver: “Após Bolsonaro sugerir interferência no Enem, governo entra no modo “redução de danos””. *El País*, 17 nov. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-11-17/apos-bolsonaro-sugerir-interferencia-no-enem-governo-entra-no-modo-reducao-de-danos.html#:~:text=N%C3%A3o%20houve%20interfer%C3%A7%C3%A1ncia%20do%20Pal%C3%A1cio,Edu%C3%A7%C3%A3o%20da%C3%A2mara%C2%20dos%20Deputados>. Acesso em: 16 jul. 2024.

seja, tudo aquilo que desagradasse a agenda ideológica do Governo como debates sobre ditadura militar, meio ambiente, gênero e sexualidade pareciam ser temas proibidos de aparecer no exame.

Além desse cenário, no ano de 2020, a pandemia do COVID-19 colocou um problema na educação: o isolamento social. As escolas ficaram fechadas por quase um ano e tiveram que se adaptar a um novo modelo de ensino de forma emergencial. Segundo dados oficiais do Senado: “no ensino privado, 70,9% das escolas ficaram fechadas em 2020; já entre as escolas públicas, o percentual foi de 98,4% das escolas federais, 97,5% das municipais e 85,9% das estaduais”.¹²

Nesse momento ficou evidente o abismo social que o Brasil ainda passa quando o assunto é educação. O ensino privado se valeu de uma maior estrutura e utilizou um modelo remoto de ensino com aulas síncronas e assíncronas, enquanto o ensino público ficou a margem por questões socioeconômicas e estruturais do Estado Brasileiro como: ausência de acesso à internet e aparelhos de qualidade para manter as rotinas de estudo.

Não bastasse as reformas promovidas com a implementação da BNCC no ensino fundamental 2 e no ensino médio, enquanto escrevo esta dissertação foi aprovada na Câmara dos Deputados e aguarda a aprovação do presidente Lula, a “reforma” da reforma do ensino médio. O que motiva esse movimento parlamentar são as duras críticas feitas por diversas entidades, grupos de pesquisas, estudantes e sindicatos sobre as consequências do projeto do Novo Ensino Médio para a educação brasileira.

O projeto previa a redução da carga horária das disciplinas tradicionais e a implementação de itinerários formativos que se ligariam a áreas do mercado de trabalho da preferência do estudante. A noção de uma livre escolha sobre o seu futuro, estudar aquilo que se gosta e que se tem aptidão foram as principais bandeiras utilizadas pelo governo na propaganda para o Novo Ensino Médio. Na prática, ficou constatado a oferta irregular dos itinerários formativos e a construção de um currículo completamente aleatório para os estudantes da rede pública, alargando ainda mais o fosso entre o ensino público e o ensino privado.

Se a reforma do ensino médio já previa um impacto no modelo de construção e elaboração do Enem e daquilo que foi elaborado desde a criação do exame, a “reforma” da

¹² Ver: SENADO FEDERAL. Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público. *Senado Federal*, 12 jul. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em: 10 jan. 2024.

reforma aprofunda esse cenário de incerteza e de futuras alterações que poderão ocorrer no principal vestibular do país.

A listagem desse breve histórico de acontecimentos que povoaram e ainda povoam o debate público sobre educação dos últimos dez anos demonstra como o objeto de estudo desta dissertação é dinâmico e complexo. Trata-se, portanto, de um compromisso político e de cidadania, compreender os objetivos de formulação do Enem e seus usos pedagógicos para poder se posicionar em possíveis alterações que venham a acontecer a partir da implementação dessa nova reforma e mensurar as consequências e alterações sobre o ensino de história.

Portanto faz-se necessário recuar no tempo para compreender como chegamos até o modelo atual de educação e como ele foi debatido, sobretudo com ênfase no ensino médio. Para compreendermos o surgimento das políticas públicas de alargamento da educação como um direito e da busca do Estado Brasileiro pela melhoria da qualidade do ensino que terminaram por formular o Enem como uma ferramenta de diagnóstico para refletir sobre essas políticas.

1.2 Breve cenário do ensino médio Brasileiro

O segundo objetivo deste capítulo é analisar como o Enem se relaciona com a reforma educacional dos anos noventa e seus principais documentos. Além disso, refletir os principais impactos do exame na educação nacional, na medida em que surge como uma prova diagnóstica de final de ciclo e depois se transforma no maior vestibular do país.

Para iniciar a análise, é necessário historicizar o Enem e inseri-lo no processo de transformação da educação brasileira, relacionando o exame com os principais documentos produzidos pela reforma educacional dos anos noventa são eles: a Lei de diretrizes e bases da educação nacional.¹³ Outro importante documento são as Diretrizes Curriculares Nacionais.¹⁴ Além desses temos para o Ensino médio e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.¹⁵

¹³ Ver: BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Planalto*, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27. Dez. 2024

¹⁴ Ver: BRASIL. **Ministério da Educação. RCEB nº 003/2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 25. Dez. 2024.

¹⁵ Ver: BRASIL. **Ministério da Educação. Legislação educacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 25. Dez. 2024.

Vale destacar, brevemente, que os anos noventa no Brasil representam para a sociedade e para a educação uma década bastante intensa no que concerne a transformações. O retorno a uma normalidade democrática, a recém promulgada constituição de 1988, a tomada das ruas por uma série de movimentos sociais viria a se encontrar com uma reordenação da ordem econômica mundial a partir do Consenso de Washington em 1988 e da ascensão do ideário neoliberal.

A América latina foi um dos laboratórios dessa plataforma econômica e por sua condição periférica nas relações de força na economia mundial acabou sendo influenciada por uma cartilha político ideológica que visava uma reorganização do estado. Para fins desta dissertação, nos concentraremos nos impactos educacionais dessas propostas dos organismos internacionais, bem como das forças políticas nacionais que se alinharam a este ideário e as que se opuseram a este tipo de interferência.

O debate sobre a educação brasileira, no final do século XX, previa a transformação do país em uma sociedade menos desigual e inserida nas novas tendências tecnológicas, que a globalização e as novas tecnologias da informação demonstravam. Durante o governo Collor, por exemplo, houve o lançamento do Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995), a intenção do programa segundo Adriana Yanaguita era:

a meta era inserir o país na nova revolução tecnológica pela qual atravessava o mundo, exprimindo propostas de situar o Brasil no mundo moderno. Tais propostas apontavam para a educação como fonte potencializadora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática, de acordo com os princípios difundidos pela Teoria do Capital Humano (THC). Assim, as idéias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade são introduzidas na educação.¹⁶

A educação seria debatida de forma ampla e mereceria um espaço na Constituição Federal Brasileira de 1988, assim, se tornando um direito público subjetivo. Em contrapartida, passou a ser um dever do Estado, com as novas gerações de estudantes, prepará-los para a experiência de uma sociedade democrática e para os novos desafios informacionais que seriam colocados no mercado de trabalho por esse mundo globalizado.

Para compreender essas transformações, verifica-se a necessidade de relacionar dois cenários, um interno e o outro externo. Internamente, a redemocratização dos anos oitenta e o fim da ditadura militar abriram uma nova perspectiva política. A tradução dessa transformação

¹⁶ Ver: YANAGUITA, A. I. "As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990". In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DA ANPAE**, 25., 2011. São Paulo. Anais [...]. Niterói: ANPAE, 2011. v. 10, p. 1-13.

veio na Constituição Federal Brasileira de 1988, apelidado popularmente de “Constituição Cidadã” por guardar inovações sociais, civis e políticas frente ao período político anterior.

A partir da Carta Magna, a educação passava a ser um direito de todos e um dever do Estado Brasileiro. Nesse sentido, tratava-se de uma guinada no comportamento do Estado com relação às disparidades sociais históricas do país:

(...) a Carta de 1988 garantiu um olhar diferenciado para a educação em relação às legislações predecessoras, preocupando-se não apenas com a oferta, mas com as condições desta oferta e sua qualidade. O artigo 208, por exemplo, reafirma o dever do estado em ofertar o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os indivíduos que não tiveram acesso a essa etapa de ensino na idade própria. Outro ponto trazido nesse artigo diz respeito à oferta de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência e ao ensino noturno regular, adequado às condições do educando — fatores que reiteram a preocupação com a ampliação do entendimento sobre quem são os sujeitos que têm direito à educação.¹⁷

Ao analisar o cenário que precedia o campo educacional brasileiro nas décadas anteriores, vislumbra-se um pouco a ponta do iceberg educacional do país. Segundo Maria Helena e Sergio Tiezzi, no artigo *A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil*, nos anos 50 o ensino médio, a época chamada de “Secundário” não passava a marca de 650 mil alunos, para uma população total de mais de 50 milhões de pessoas.

Nos anos setenta, houve mudanças que geraram um crescimento de novos alunos no setor. Por exemplo, o fim do exame de passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Outro ponto relevante, foi a integração de parte do ensino médio no ciclo básico, aumentando para oito anos sequenciais de ensino obrigatório.

Essas alterações geraram um impacto, segundo os autores, de mais de um milhão de novos estudantes na década. Entretanto, os dados estatísticos sucumbem quando colocados diante de uma análise qualitativa: a alta taxa de repetência e a baixa qualidade da educação obrigatória eram pontos que ocasionaram a desistência dos alunos e o abandono escolar.

Nos anos noventa, o cenário se altera. Externamente, há uma forte influência da conferência de Jomtiem,¹⁸ na Tailândia, que aponta para a necessidade de um investimento

¹⁷ Ver: “O direito à educação no Brasil”. *Nexo Jornal*, 2020. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2020/O-direito-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil>. Acesso em: 12 jan. 2024.

¹⁸ Ver: “A Conferência Mundial de Educação e as novas perspectivas para a educação internacional nos próximos dez anos”. *Folha de S.Paulo*, 11 nov. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff11069921.htm#:~:text=A%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.internacional%20nos%20pr%C3%83ximos%20dez%20anos>. Acesso em: 13 jan. 2024..

mundial em ações educacionais. A conferência, sob a chancela da Unesco e da Unicef, traçou um plano de dez anos para a redução das altas taxas de analfabetismo no mundo, desigualdade entre os gêneros no acesso à educação e sobre a distância entre os países mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos. A conferência influenciou diretamente a criação de um plano decenal de educação durante o governo Itamar Franco. Segundo Yanaguita:

O Plano Decenal para Todos (1993-2003), fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar seqüência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. Por isso, este Plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização. Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica.¹⁹

O Brasil estava entre os 157 países participantes, que se reuniram em 1993 junto aos países mais populosos como: Índia, China, México, Nigéria, entre outros para traçar planos específicos para superar as defasagens.

A pressão internacional vinda da Conferência mencionada acima e de organismos internacionais vinculados à ONU (Organização das Nações Unidas) se alia a pressão interna decorrente do processo de redemocratização, que buscava uma expansão do ensino público para solucionar o déficit educacional brasileiro. Entretanto, com sentidos políticos diferentes. As interferências internacionais estavam em consonância com a ascensão do ideário neoliberal. Para tanto buscavam suprimir o papel do Estado na gestão econômica e descentralizar a organização da educação, como fica evidente no plano educacional do governo Itamar.

A educação enquanto um direito social positivado na Constituição de 1988 era tratada como uma das formas de construir uma sociedade mais democrática. O aumento das oportunidades de acesso ao ensino médio através da oferta de vagas se torna um dos pontos centrais da procura por garantir a aplicabilidade da Carta Magna, no que tange à educação. Nesse sentido, existe uma contradição entre os valores propostos pela constituição que atribuem maior responsabilidade ao estado na educação e o movimento político neoliberal de descentralizar essa prática.

¹⁹

Ver: Yanaguita, *Op. Cit.*

Enquanto os debates em torno do sentido da educação e sua relação com Estado ocorriam, percebe-se o salto para quase 4 milhões de matrículas no ensino médio em 1991, quase 5 milhões em 1994 e quase 7 milhões em 1998 conforme demonstra a tabela do MEC/Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC)) (2001) citado por:²⁰

Tabela 2 - Crescimento do ensino médio				
Nível de ensino / Ano	Matrícula	Concluintes	Taxa de escolarização bruta	Taxa de escolarização líquida
Ensino Médio				
1970	1.119.421	-	-	-
1980	28.191.824	545.643	33,3	14,3
1991	3.772.698	666.334	40,8	17,6
1994	4.932.552	917.298	47,6	20,8
1998	6.968.531	1.535.943	68,1	30,8
2002	8.710.584	1.853.343	74,8	32,6

* concluintes 2001.
Fonte: MEC/Inep.

21

Vale destacar que no ano de 1980, apesar do grande *boom* de matrículas nesse período, pode-se observar que a taxa de concluintes é extremamente discrepante, ficando abaixo de todos os outros anos na década de 90 e 2000.

A leitura desses dados demonstra que a qualidade do ensino ofertada era muito abaixo do que a população precisava, o que evidencia a baixa taxa de conclusão em comparação com o índice de matrículas.

No entanto, é necessário contextualizar esse aspecto. Nos anos setenta, a Lei de Organização do Sistema Educacional Brasileiro (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), estabeleceu que “o ensino obrigatório passaria a ser de oito anos sequenciais, incorporando a primeira etapa do nível secundário ao antigo ensino primário (...) transformando-se o ensino médio (...) secundário obrigatoriamente profissionalizante”, conforme aponta Tiezzi e Castro.²²

²⁰ CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. “A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil”. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2005. p. 119-154.

²¹ Ver: Castro.; Tiezzi, *Op. Cit.*

²² Ver: Castro.; Tiezzi, *Op. Cit.*, p. 118.

Soma-se a esse fato, a abolição do exame de passagem entre o antigo primário e o primeiro ciclo do secundário.

Um dos principais pontos para o entendimento do aumento nas matrículas nos anos noventa se deve à centralidade do papel assumido pelo Estado brasileiro, ainda que ao longo desse processo o Estado tenha alterado o seu papel a partir do governo Collor. Entre os anos 1985 e 1997, o crescimento da rede pública foi de 174% na esfera municipal e 161% na esfera estadual, enquanto na rede particular a taxa foi de 26,2%.²³

Esse aumento das matrículas ocorre sob um momento de intensas mudanças políticas, a recente experiência democrática era também um novo ingrediente desse processo após os 21 anos de ditadura militar. Mas, sobretudo, na compreensão da educação como um direito social e um dever do Estado. É curioso, o fato de o crescimento da oferta de vagas no ensino público ocorrer em um momento histórico e político de avanços de pautas neoliberais no Brasil e no mundo. A descentralização na tomada de decisão sobre a educação é o que justifica, inclusive, o alto número de matrículas nas esferas estaduais e municipais.

Por fim, como obra dessas transformações políticas dos anos noventa, o programa “Mãos à obra Brasil” do governo Fernando Henrique Cardoso foi centrais no processo de implementar as ideias de autonomia, racionalidade, eficácia e participação das três esferas da federação no processo educacional brasileiro, seguindo a cartilha da influências dos organismos internacionais como UNESCO, UNICEF e BIRD. Segundo Yanaguita:

No Brasil, os impactos sobre os sistemas de ensino das mudanças introduzidas com as novas legislações brasileiras, especialmente, a EC nº 14/96, a LDB/96 e a Lei 9.424/96, aprovadas no governo FHC, estabeleceram importantes parâmetros para se implementar, com efeito, o gerenciamento da educação coerente com a proposta de descentralização fundamentada no projeto de modernização da gestão pública brasileira. Em decorrência desses fatores, prevaleceu a tendência de menor participação do Estado na educação. Este exerceia apenas função supletiva, contribuindo, simplesmente, para diminuir as desigualdades (o que não aconteceu).²⁴

A partir desse projeto, para a finalidade específica desta dissertação temos a sanção de uma nova lei de diretrizes e bases que vai interferir diretamente nos sentidos educacional do país e a definição de avaliações de resultados para poder refinar o controle a partir de uma lógica neoliberal de eficiência com o surgimento do SAEB, Enem, ENC - Provão - e CAPES.²⁵ A

²³ Ver: Castro.; Tiezzi, *Op. Cit.*

²⁴ Yanaguita, *Op. Cit.*

²⁵ Yanaguita, *Op. Cit.*

seguir os impactos da nova LDB para o ensino médio e os sentidos de educação impregnados no documento.

1.3 A Lei de diretrizes e bases e o ensino médio no Brasil

Na busca por transformar o cenário educacional brasileiro, após a Constituição Federal de 1988 tivemos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB). Segundo o professor e historiador Marcelo Ferro na dissertação, *Os impactos do Novo ENEM na Prática Docente do Professor de História do Ensino Médio*, “a LDB estabeleceu um aumento dos anos de escolarização básica permitindo, teoricamente, uma redução das desigualdades no acesso a uma formação de maior qualidade.²⁶

A partir da LDB há a integração definitiva do ensino médio na educação básica. No artigo 35 da Lei são descritas a atribuição do ensino médio. São elas:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.²⁷

O exame da proposta do artigo 35 é importante, pois os debates acerca da transformação da educação estão ligados à expansão dos anos de escolarização e a universalização do acesso ao ensino, como apontado no texto acima, no inciso I. No entanto, é necessário frisar que esse prolongamento dos estudos deve ser relacionado, sobretudo, ao debate pedagógico. Ou seja, o que será ensinado, como será ensinado e o porquê será ensinado.

Na segunda atribuição aparece a seguinte definição: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Destaca-se a noção de flexibilidade apresentada pelo texto oficial. Essa ideia aparecerá em outros

²⁶ Ver: FERRO, Marcelo. *Os impactos do Novo Enem na prática docente do professor de História do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

²⁷ Ver: BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Planalto*, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01. Jan. 2025.

documentos analisados, como o DCNEM (Diretrizes Nacionais Curriculares para Ensino Médio) e o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio) e tem forte impacto sobre a formulação das políticas educacionais.

A leitura da legislação acima se relaciona com uma nova realidade dos anos noventa marcada por um avanço das multinacionais no mercado nacional, novos empregos e, portanto, novo repertório técnico dos trabalhadores e novas demandas políticas de participação. Nesse sentido, o ensino médio deve ser capaz de formar um estudante pronto para esse novo cenário social, de acordo com a Lei.

Vale destacar, entretanto, que essa dimensão técnica e tecnológica não se deve confundir com uma dimensão profissionalizante no ensino. Segundo Ferro, o ensino “deveria ser desenvolvido de modo contextualizado oferecendo uma preparação obrigatória para o trabalho sem voltar-se para uma orientação profissionalizante”.²⁸ Maria Helena e Sergio Tiezzi também apontam para esse processo de separação entre uma educação básica que possibilite o cidadão alternativas para ingressar ao mercado de trabalho, para uma educação profissionalizante:

Para tanto, a educação profissionalizante deveria ser complementar à educação básica, de forma que a educação para o trabalho não se confundisse com ensino profissionalizante. Na educação básica, as competências, habilidades e conteúdos, a serem desenvolvidos de modo contextualizado, devem ser obrigatoriamente preparação básica para o trabalho, mas não profissionalização em sentido estrito.²⁹

O inciso III do artigo 35 da LDB aponta para o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.³⁰ Essa finalidade se relaciona tanto com os tempos democráticos quanto com a capacidade técnica de continuar estudando e se especializando como demanda no mercado de trabalho.

Por fim, a finalidade do inciso IV, o ensino médio deve apontar para a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.³¹ Nesse inciso, um ponto deve ser destacado: a relação entre teoria e prática. Aqui é apontado um conceito que norteia outros documentos, que vão

²⁸ Ver: Ferro *Op. Cit.*, 2017, p. 20.

²⁹ Ver: Castro; Tiezzi, *Op. Cit.*, 200, p. 125

³⁰ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Planalto*, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15. Jan. 2025..

³¹ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Planalto*, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15. Jan. 2025.

impactar a educação brasileira. Uma preocupação que perpassa dotar de sentido social aquilo que se aprende na escola, de modo que o aprendizado seja revertido em favor da sociedade e do cidadão.

1.4 Da reforma dos anos 90 aos novos modelos de educação

Nas disputas entre grupos de pressão mobilizados pela sociedade civil, grupos econômicos nacionais, política internacional e as novas diretrizes econômicas, um conjunto de leis ou normas foram publicadas nos anos 90. Podemos destacar a LDB de 1996, os DCNs (Diretrizes Nacionais Curriculares - 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 2000 (PCNs) como três normas norteadoras das transformações pretendidas na educação brasileira.³²

Porém, para que as transformações sejam efetivas, é necessário detectar o que deve ser alterado. No que diz respeito especificamente ao ensino médio, o Enem foi criado com vistas a averiguar qualitativamente e quantitativamente como chegava o estudante ao fim do ciclo básico.

Segundo Ester Pereira Neves de Macedo, em seu artigo *As diferentes fases do Enem: olhar o passado para pensar o futuro*, é possível mapear os conceitos que influenciaram e foram chave nesse processo de reforma das normas educacionais, são eles: o protagonismo juvenil, a contextualização e a autonomia.³³

Para a autora esses conceitos foram norteadores das normas. Isto é, a educação proposta deve estar baseada nesses três conceitos. Segundo a autora, a reforma do ensino médio é direcionada por esses documentos e por pilares e princípios pedagógicos:

As DCNEM/1998 definem alguns pilares da reforma do ensino médio em curso à época, como os princípios pedagógicos (identidade, diversidade e autonomia; interdisciplinaridade e contextualização) e a organização por competências e habilidades. Essas características, além do alinhamento explícito com as tendências internacionais e com a LDB e os outros referenciais da época.³⁴

³² Ver: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)** BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15. Jan. 2025.. Ver, também: **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000)** BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15. Jan. 2025.

³³ Macedo, *Op. Cit*, 2021

³⁴ Macedo, *Op. Cit*, 2021, p. 113

Segundo Tiezzi e Castro, a reforma se pautou na ênfase da contextualização da aprendizagem e pertinência dos conteúdos e competências a serem desenvolvidas pela escola.³⁵ Em 1998, o Conselho Nacional de Educação sancionou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 03/98).³⁶ A própria resolução oferece com clareza o que baseia sua formulação:

Desse modo, a função do Ensino Médio teve que ser revista, pois tornou-se necessário a formação geral, em detrimento a formação específica. Uma vez que, para a inserção no processo produtivo e para o alcance do desenvolvimento intelectual, na atualidade, é fundamental o conhecimento e utilização dos recursos tecnológicos, além da consciência crítica, a capacidade de criar, a curiosidade, o hábito da pesquisa, dentre outros. Tornando-se assim, inviável a manutenção do ensino tradicional, que prioriza a memorização.³⁷

Nesse sentido, segundo os autores, os novos parâmetros do ensino médio, que foram definidos pelo DCNs, estão baseados fundamentalmente nos “vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos e o domínio de competências e habilidades básicas, e não mais no acúmulo de informações”. Para tanto, dois conceitos parecem ser chaves nesse novo processo educativo: a interdisciplinaridade e a contextualização.

Para elucidar esse processo, Ronald Duarte Goulart e Marcus Dezemone, em seu artigo intitulado *Avaliação em Ciências Humanas na Educação Básica: considerações a partir do vestibular de Medicina para uma universidade privada no Rio de Janeiro*, apontam o sentido pedagógico das reformas ocorridas nos anos 90 e a substituição do paradigma da memorização do conhecimento:

Em sentido bastante diferente das práticas desenvolvidas nas salas de aula no país, que privilegiavam conteúdos factuais, desde fins dos anos 1990, houve um esforço de produção de orientações e leis no Brasil que destacou a centralidade das competências e habilidades como forma de superar a memorização. Foram marcos desse esforço os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), com orientações para professores e sistemas de ensino, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), de caráter impositivo, com força de lei.³⁸

³⁵ Ver: Castro; Tiezzi, *Op. Cit*, 2005.

³⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998, Seção 1, p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 30. Jan. 2025.

³⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 003/2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12. Jan. 2025.

³⁸ DEZEMONE, Marcus; Ronaldo Goulart Duarte (UERJ) . “Avaliação em Ciências Humanas na Educação Básica: considerações a partir do vestibular de Medicina para uma universidade privada no Rio de Janeiro”. In:

Esse novo momento da educação brasileira visava se distanciar dos antigos modelos educacionais e pretendia se conectar com as ideias mais globais, que estavam em voga nos anos noventa. Ressalta-se que essas concepções continuam pautando as mudanças do presente, como a BNCC e a Reforma do ensino médio, embora estas e especialmente a última tenham um caráter mais voltado ao utilitarismo e ao mercado de trabalho. Nesse sentido, é de suma importância a compreensão das definições propostas nos documentos oficiais do desenvolvimento de competências e habilidades.³⁹

Segundo os PCNs “o tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo”.⁴⁰ Nesse trecho, é possível notar a preocupação com o já citado protagonismo juvenil. É preciso que o estudante esteja engajado e consiga dotar de sentido o objeto de estudo para produzir o que é apontado no documento como aprendizagem significativa.

Para transpor essas dificuldades, o desenvolvimento de competências e habilidades é tido como o grande referencial da educação, a fim de realizar a conexão entre o que é próprio da teoria das áreas do conhecimento com a intervenção na realidade social pelo estudante.

Nesse contexto, estudar história deve contribuir para uma compreensão das relações políticas da sociedade e suas conexões com o passado. Os estudos em matemática devem proporcionar a leitura de um gráfico que indique a projeção de crescimento econômico do país. O aprendizado de ciências e biologia pode proporcionar uma reflexão sobre como uma boa alimentação e práticas saudáveis conduzem à longevidade. Ou seja, uma educação que esteja à serviço da mobilização dos aprendizados.

Além disso, a superação da ausência de diálogo entre os campos do conhecimento é um dos fatores mobilizadores da reforma. No mercado de trabalho, embora existam áreas de atuação específicas, é necessário muitas vezes compor uma série de habilidades em uma mesma profissão. Na sociedade, para exercer a cidadania por completo são necessárias noções de

39 Eduardo Chagas Oliveira; Ivana Libertadoira Borges Carneiro.(Org.). Avaliação e práticas no campo das Humanidades. 1ed.Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018, v. 1, p. 45-72.

40 Para ver a BNCC: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/bncc>. Acesso em: 01. Fev. 2025. Em relação a Reforma do Ensino Médio, ver: BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para dispor sobre a reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2017/l13415.htm. Acesso em: 15. Fev. 2025.

41 BRASIL. **Ministério da Educação**. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília, 2000. p. 83. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18. Fev. 2025.

matemática que vão se aplicar na economia e, consequentemente, se relacionam com noções de sociologia, geografia. Como bem exemplifica os autores Dezemone e Goulart:

Como no mundo real não existem fronteiras separando as áreas de conhecimento ou disciplinas para a resolução de problemas, o caráter disciplinar que marcou a formação de tantas gerações de alunos e professores começa, mesmo que lentamente, a ceder espaço para a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2003) nas escolas e nas avaliações. A mera reprodução e repetição de saberes se mostra ineficaz para uma educação preocupada não somente com a preparação para os exames escolares, mas com a preparação para a vida, entendida nas múltiplas e integradas dimensões que a compõe: o mundo do trabalho, a família, a cidadania.⁴¹

Ainda sobre esse tema, segundo os próprios PCNs, é necessário que a ciência seja uma facilitadora do desenvolvimento de ações e atitudes que resultem na utilização dos conhecimentos adquiridos no meio escolar. Fica evidente essa postura no trecho abaixo:

Se a aprendizagem das ciências não facilitar o esforço para distinguir entre o fato e a interpretação ou para identificar as falhas da observação cotidiana, se não facilitar a reprodução de situações nas quais o emprego da ciência depende da participação e interação entre as pessoas e destas com um conjunto de equipamentos e materiais, pode-se dizer que não criou competências para abstrair de forma inteligente o mundo da experiência imediata.⁴²

Entretanto, vale apontar que as questões que permeiam a educação brasileira estão longe de se conectar apenas a questões teórico-metodológicas. A mudança no olhar sobre o que se quer ensinar é fundamental, porém, as condições socioeconômicas do público que receberá a educação e das condições que serão proporcionadas a esse ensino são de extrema necessidade para que ocorra esse novo modelo de ensino.

Os PCNs não se omitem de comentar sobre essas questões e a sua relação direta com a situação de aprendizagem, ao apontar os problemas sociais enfrentados pelos alunos provenientes das camadas populares, que não tem as mesmas oportunidades que os alunos pertencentes às elites e as camadas médias brasileiras:

Se a constituição de conhecimentos com significado deliberado, que caracteriza a aprendizagem escolar, é antecipação do desenvolvimento de capacidades mentais superiores – premissa cara a Vigotsky – o trabalho que a escola realiza, ou deve realizar, é insubstituível na aquisição de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras. Essa afirmação é ainda mais

⁴¹ Ver: Dezemone; Goulart, *Op. Cit*, 2018, p. 48.

⁴² Ver: BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília, 2000. p. 83. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 13. Jan. 2025.

verdadeira para jovens provenientes de ambientes culturais e sociais em que o uso da linguagem é restrito e a sistematização do conhecimento espontâneo raramente acontece.⁴³

Para refletir acerca das dificuldades das transformações na educação brasileira, Marcelo Ferro traz importante apontamento ao sinalizar que o objetivo da reforma passa por induzir mudanças curriculares e a partir dessas impor transformações na educação brasileira. Sem dúvida, a mudança do currículo é um passo importante, mas a forma de implementação nas escolas, a preparação dos professores e da estrutura educacional como um todo engendra uma maior complexidade que não se esgota na mudança curricular:

As diretrizes e parâmetros elaborados de modo a terem abrangência nacional fundamentavam-se na crença da centralidade do currículo como motor das práticas escolares. Nesse sentido, disseminou-se a ideia de que, ao se mudar o currículo, mudar-se-iam as práticas, e os problemas relacionados à qualidade do ensino nas escolas brasileiras seriam superados.⁴⁴

Para tanto, o Enem será uma linha auxiliar nesse processo de reforma educacional brasileiro, na medida em que o exame tem caráter avaliativo do final do ciclo básico da educação. Desse modo, irá produzir dados sobre como os estudantes brasileiros estão chegando ao final do ensino médio. A partir da coleta desses dados, o Enem poderia contribuir para uma interferência do Estado brasileiro na educação.

Portanto, através de todos esses debates expostos acima envolvendo interdisciplinaridade, contextualização, mercado de trabalho, cidadania, competências e habilidades, com influência da UNESCO, que foi produzido em 1998, o Enem, com a função de produzir índices e dados que pudessem gerar alterações da realidade educacional brasileira.

1.5 EXAMES DE LARGA ESCALA: BREVE CONSIDERAÇÕES SOBRE O DEBATE

No contexto das reformas educacionais dos anos noventa, as avaliações de larga escala emergiram junto ao contexto político de ascensão do neoliberalismo no Brasil. Por outro lado, essas avaliações também estão emergindo no mesmo momento em que o Estado Brasileiro busca a universalização do ensino. Dessa aparente contradição entre as ideias neoliberais e as demandas sociais conquistadas junto à constituição de 1988 para universalização da educação

⁴³ Ver: BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília, 2000. p. 83. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 13. Jan. 2025.

⁴⁴ Ferro, *Op. Cit*, 2017, p. 21.

pública surgem uma série de críticas e disputas em torno dos objetivos e sentidos da educação brasileira.

O Enem é uma das provas de larga escala, entretanto, outras também ocorrem em escala nacional, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). A busca por exibir dados acerca da qualidade do ensino fez com que estados também lançassem provas de larga escala a níveis estaduais, caso do SISPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional) e do SPAECE (O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). Há também em âmbito internacional o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) promovido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento).

Segundo a professora e pesquisadora Maryangela Mattos em sua dissertação de mestrado intitulada, *Porque ninguém escuta a gente: jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar, entre significados e sentidos*, existem dois grupos de pesquisadores que se opõem de maneira mais geral acerca das avaliações de larga escala.⁴⁵

O primeiro grupo a autora caracteriza como o grupo dos contentes. São pesquisadores que entendem as “avaliações de larga escala como mecanismo fundamental de uma política pública” e entendem a avaliação como um processo para chegar ao objetivo da melhora da qualidade do ensino.⁴⁶

A autora realiza um balanço com os principais nomes que defendem as avaliações de larga escala. Dentre as principais ideias estão a publicização dos resultados como mecanismo de transparência, a responsabilização dos professores e gestores a fim de melhorar o processo educativo, a agência e protagonismo dos estudantes a terem acessos a diagnósticos dos seus processos de aprendizagem.

Ao citar Castro a autora apresenta um ponto de vista que valoriza o sistema de avaliação brasileiro como “um dos mais eficientes do mundo, se colocando como um instrumento fundamental de prestação de contas à sociedade”.⁴⁷ Para Castro, a avaliação de larga escala proporciona um mapeamento por parte do estado de informações que extrapolam o objeto de

⁴⁵ MOTTA, Maryangela Mattos da. **Porque ninguém escuta a gente!** Jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar, entre significados e sentidos. 2019. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10002>.

⁴⁶ Motta, *Op. Cit*, 2019, p. 39.

⁴⁷ Motta, *Op. Cit*, 2019. *Apud*. Castro 2009b.

ensino, como “dados econômicos, sociais e culturais dos alunos, subsídios a programas educacionais específicos que tenham como objetivo a melhora dos resultados”.⁴⁸

Um ponto central desse balanço que se conecta com o intuito deste trabalho ocorre quando Castro faz uma reflexão sobre a formação de professores. O Enem é lido a partir do documento oficial do Inep como um indutor de currículo, nesse sentido acaba instigando professores e gestores escolares a continuarem os estudos, na medida em que propõe viradas teóricas e conceituais dentro das disciplinas de modo específico, e de modo mais geral quando propõe a interdisciplinaridade no diálogo com outras matérias. Concordamos, portanto com a autora quando ela afirma:

(...) com a democratização do ensino, ocorreu uma forte massificação de acesso à profissão docente, mas que esse processo não foi acompanhado por reformas educativas capazes de reformular programas de formação inicial de professores, nem ao menos desenvolver mecanismos de certificação ou controle de qualidade dos cursos oferecidos. Dessa perspectiva, portanto, enxerga como essencial o desenvolvimento de um sistema de avaliação como peça-chave das reformas educacionais que, além de subsidiar ações para melhoria da qualidade do ensino, tem por objetivo “dar maior visibilidade e transparência a aspectos centrais do processo de aprendizagem”.⁴⁹

Outro ponto fundamental das perspectivas positivas levantadas pelo autor está no trabalho de Ernest R. House.⁵⁰ Para o autor é necessário refletir a partir dos resultados das avaliações de larga escala. Neste trabalho estou buscando enquanto professor é parte integrante do processo de avaliação refletir tanto sobre a minha prática, quanto sobre as possibilidades de usos pedagógicos sobre os itens do Enem. Segundo o pesquisador:

é preciso que haja, desde o início, um maior envolvimento das pessoas que fazem parte do processo, em projetos de estudos ou, de outra forma, que se construaativamente uma cultura de avaliação dentro das próprias agências do governo, através da organização de seminários, reuniões individuais, e principalmente, ajudando o pessoal do programa a entender e a participar no planejamento da avaliação e na implementação de suas conclusões.⁵¹

No polo oposto aos defensores da avaliação de larga escala a autora cita uma série de autores. Um dos primeiros citados é o renomado sociólogo Pierre Bourdieu. Segundo o autor, “os exames nacionais funcionam como verdadeiros mecanismos de seleção escolar sob a égide

⁴⁸ Motta, *Op. Cit*, 2019. *Apud*. Castro 2009b.

⁴⁹ Motta, *Op. Cit*, 2019. *Apud*. Castro 2009b, p. 7.

⁵⁰ Motta, *Op. Cit*, 2019. *Apud*. House.

⁵¹ Motta, *Op. Cit*, 2019. *Apud*. House, 1997, p. 114.

do discurso da homogeneidade e de critérios de igualdade de oportunidades.” Para Bourdieu a escola era um espaço de reprodução e conservação das desigualdades sociais.⁵²

Outras críticas partem das concepções da responsabilização dos alunos, professores e escolas que seriam prejudicadas com sanções a partir do mau desempenho. Retirada da autonomia dos docentes, modelo de prova, influência no currículo, abordagem metodológicas dos professores. Sofrimento individual por parte dos estudantes a partir do desenvolvimento de ansiedade. Além disso, um dos questionamentos levanta a possibilidade de uma avaliação de larga escala criar uma educação voltada para testes.⁵³

A autora cita Alfredo Veiga-Neto, um dos principais críticos desse modelo de avaliação e sua relação com práticas políticas neoliberais.⁵⁴ O autor menciona o que chama de “delírios avaliatórios”.⁵⁵ Segundo o pesquisador:

(...) a exacerbão dos processos de avaliação relaciona-se diretamente com a lógica político-econômica do neoliberalismo vigente no país. Especifica que, no sistema educacional, o “currículo desvia para direita”, ou seja, é visível o atual deslocamento das práticas curriculares no sentido inverso para privilegiar a avaliação.⁵⁶

Uma das principais críticas parte da noção de homogeneidade. As avaliações de larga escala seriam padronizadas e acabariam por excluir estudantes com necessidades singulares. Essa crítica é enunciada por Traversini. Para a autora “o que é feito com os alunos que manifestam aprendizagens de forma singular, quando o principal instrumento de avaliação consiste em provas iguais aplicadas para a turma?”.⁵⁷

A contraposição de autores pró e contra a avaliação de larga escala, evidencia as disputas políticas em torno do tema. Neste trabalho pretendo contribuir para esse debate, a partir do ponto de vista de um professor de história que prepara as suas aulas e dialoga com o Enem no dia a dia. O ponto de vista do chão da sala, seja na relação com os alunos ou na relação com a minha própria formação acadêmica pode contribuir para o debate a partir de um relato de experiência. Aproximo-me da autora quando ela encerra o balanço bibliográfico afirmando que:

⁵² Motta, *Op. Cit*, 2019. *Apud*. Affonso, 2007, p. 14.

⁵³ Motta, *Op. Cit*, 2019.

⁵⁴ Motta, *Op. Cit*, 2019. *Apud*. Veiga-neto, *Op. Cit*, 2013.

⁵⁵ VEIGA-NETO, Alfredo. “Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo”. In: **Curriculum, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. FAVACHO, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). 1^a ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

⁵⁶ Motta, *Op. Cit*, 2019. *Apud*. Veiga-neto, *Op. Cit*, 2013.

⁵⁷ Motta, *Op. Cit*, 2019. *Apud*. Traversini, 2013, p. 186.

O fato é: existe uma necessidade de avaliar as práticas e os discursos no campo da educação que pensem o aluno como parte do processo, a partir das suas singularidades, individualidades e do tempo necessário para a sua aprendizagem. Se não é inválido pensar processos avaliativos em larga escala para apontar números que direcionem projetos educacionais com vistas à melhoria da educação, necessário se faz, também, pensar nos indivíduos, suas necessidades e singularidades para que se promova uma educação mais humana e equânime para todos.⁵⁸

Nesse sentido, essa dissertação contribui para o aumento da compreensão do impacto de uma avaliação de larga escala dentro do ensino de história. Ao investigar os itens e refletir sobre os usos pedagógicos na preparação das aulas, contribui-se para uma educação mais humana e equânime.

⁵⁸

Motta, *Op. Cit*, 2019, p. 59.

Capítulo II: O ENEM, AS REFORMAS EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO

No ano de 2023, o Enem teve a participação de quase 4 milhões de estudantes brasileiros.⁵⁹ O exame é o principal vestibular nacional. No sentido quantitativo é o que mais mobiliza em número os estudantes brasileiros. Geograficamente, faz-se presente em dimensões nacionais. No ano de 2022, a prova foi aplicada em 11.175 locais e em mais 1.747 mil municípios. Entretanto, quem observa o Enem no presente não tem dimensão da trajetória de uma prova, a qual teve início como instrumento de averiguação da qualidade do ensino médio brasileiro para menos de 200.000 estudantes.

Segundo a autora e pesquisadora do Inep, Ester Pereira, o Enem surgiu no contexto das reformas educacionais que ocorreram no Brasil, impulsionadas pela Conferência de Jomtien de 1990 e pela publicação da LBD de 1996.⁶⁰

Além dessas, a autora também destaca a criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental, a resolução CNE/CEB nº 3 que estabeleceu com força de lei as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, por fim o Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM).⁶¹

Todo o cenário destacado é central para este trabalho, na medida em que só se pode compreender com clareza os princípios que nortearam a formulação do Enem, o seu processo

⁵⁹ Ver: “Enem 2023 tem 60 redações nota mil, mas apenas 4 são de candidatos da rede pública”. *CNN Brasil*, 11 jan. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/enem-2023-tem-60-redacoes-nota-mil-apenas-4-sao-de-candidatos-da-rede-publicade>. Acesso em: 15 jan. 2024.

⁶⁰ Macedo, *Op. Cit*, 2021.

⁶¹ Macedo, *Op. Cit*, 2021, p. 113.

de desenvolvimento e os seus pressupostos se houver um cruzamento do exame com os documentos oficiais do Estado Brasileiro.

Ester Pereira, cita o documento básico do Enem de 1999 para demonstrar como dentro dele existem os pressupostos de todos os documentos que antecederam a criação do Enem e que representam esse processo de reforma educacional:

Uma análise aprofundada desse único parágrafo já elenca os principais conceitos-chave do contexto da época e do exame. Por exemplo, sua referência à “inserção no mundo do trabalho” retoma o artigo 4º das DCNEM/1998 e, também, o artigo 35 da LDB/1996, que, por sua vez, expande o disposto no artigo 205 da Constituição Federal, o qual coloca como objetivos da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).⁶²

Para poder promover a quantificação e aferir a qualidade desse processo, foram produzidas avaliações de larga escala que se coadunam com os propósitos da reforma educacional em curso para atingir a racionalidade e eficiência na gestão do Estado como queriam os pressupostos ideológicos do neoliberalismo.

Maria Helena e Sergio Tiezzi, apontam que o Enem e o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) eram aspectos centrais da reforma e da política de fomento à melhora da qualidade no ensino.⁶³ Ainda segundo os autores, e especificamente sobre o Enem, “o exame é um instrumento de avaliação dos indivíduos ao final de sua escolaridade básica, busca traduzir, por meio da redação e da prova objetiva, os princípios e diretrizes da reforma do ensino médio”⁶⁴

Defendendo uma ideia semelhante, o historiador e professor Marcelo Ferro aponta como em um cenário de descentralização do poder público nos anos noventa, marcado sobretudo, pela ascensão do neoliberalismo enquanto política de estado, o Enem surge tal qual uma prova para nortear a tomada de decisão e produzir políticas públicas para a educação:

O Exame Nacional do Ensino Médio foi implementado pelo Ministério da Educação em 1998 como um instrumento de avaliação do Ensino Médio no Brasil. Instituído durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, fazia parte do sistema de avaliação e informação educacional, implantado a partir de 1995, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Em um contexto de grande heterogeneidade e descentralização das políticas de educação no país, o sistema de avaliação tinha como objetivo traçar um quadro abrangente da situação educacional

⁶² Macedo, *Op. Cit*, 2021.

⁶³ Castro; Tiezzi, *Op. Cit*, 2005, p. 131.

⁶⁴ Castro; Tiezzi, *Op. Cit*, 2005, p. 131.

do país e fornecer subsídios indispensáveis para o aprofundamento de análises e pesquisas críticas que pudessem enriquecer o debate sobre os rumos da educação brasileira.⁶⁵

Portanto, como será exposto a seguir, é imprescindível a contextualização do percurso do Enem para compreender o modelo atual. Ainda que marcado por uma série de alterações, o Enem pode ser dividido em dois momentos. A primeira fase de 1998-2009, fase de implantação, consolidação e crescimento do exame e a segunda fase, alargando seu escopo e se tornando o principal vestibular nacional de 2009 até o presente.

2.1 Enem nos Seus Primeiros Anos: Desafios e Avanços (1998-2009)

Se hoje o Enem conta com a atenção social e mobiliza grande número de pessoas durante dois finais de semana no mês de novembro, vale recordar algumas mudanças nesse percurso. Em 1998, data da aplicação do primeiro Enem, o número de inscrições foi de 157.221 e o uso de sua nota só garantiria o acesso a duas instituições de ensino superior. Na época, a prova foi aplicada em 184 municípios brasileiros.

Para além dos dados estatísticos, o formato da prova se alterou bastante, embora os pressupostos ainda sejam motivados pela mesma ideia. Segundo Marcelo Ferro, no primeiro ano de aplicação o Enem “foi elaborado como uma única prova, multidisciplinar, com uma redação e 63 questões objetivas, baseadas em uma matriz de cinco competências e 21 habilidades sem divisão disciplinar”.⁶⁶

No ano de 2000, o Enem garante atendimento especializado para 376 pessoas com necessidades especiais, marcando o início da oferta de recursos de acessibilidade. Também aumentou o número de inscrições para 390.180 inscritos, segundo dados fornecidos pelo Inep.⁶⁷

No ano de 2001, além da inscrição pela internet, “os concluintes do ensino médio oriundos de escola pública passaram a ter à inscrição gratuita, assim como os estudantes que concluíram a EJA (Educação de Jovens e Adultos), além dos concluintes e egressos do ensino

⁶⁵ Ferro, *Op. Cit*, 2017, p. 13.

⁶⁶ Ver: Ferro, *Op. Cit*, 2017, p. 23

⁶⁷ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico do Enem.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 17 jan. 2024.

médio que se declararem impossibilitados de pagar a taxa de inscrição”.⁶⁸ A partir dessas mudanças, o número de inscritos atinge o patamar de 1.624.131 estudantes.

Em 2003, foi incluído um questionário socioeconômico para ter precisão no ano de conclusão do ensino médio. Segundo o Inep, antes dessa medida, todos os participantes se declaravam concluintes por falta de opção”.⁶⁹ Essa mudança foi importante para aperfeiçoar a coleta de dados. Entretanto, a grande novidade ficou para o ano seguinte, com a parceria com o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Embora o Enem tenha sido forjado como uma política de educação básica, pouco a pouco, ele foi ganhando centralidade em um movimento mais amplo de reforma educacional do Estado Brasileiro. Tal movimento visava democratizar o acesso ao ensino de qualidade do básico ao superior. É nesse panorama que foi criado o Prouni no ano de 2004.⁷⁰ Em sua dissertação, Marcelo Ferro, detalha a proposta e as intenções na criação do programa:

Com o advento do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, esta utilização social amplia-se cada vez mais com resultados efetivos no sentido de proporcionar o ingresso de jovens no Ensino Superior que em maioria desistiram de continuar os estudos tendo em vista a escassez de vagas em instituições públicas e à falta de condições de arcar com os custos de uma instituição privada. O PROUNI foi instituído para oferecer bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas no Ensino Superior aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular. Os estudantes que apresentassem renda familiar per capita inferior a um salário-mínimo e meio poderiam concorrer às bolsas integrais e as instituições privadas do Ensino Superior que aderissem ao programa receberiam isenção de tributos.⁷¹

O programa, com claro viés democratizador no acesso ao ensino superior, era destinado aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública e da rede particular de ensino, desde que prenchessem os critérios de renda familiar per capita máxima de até três salários-mínimos.

⁶⁸ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico do Enem.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 17 jan. 2024.

⁶⁹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico do Enem.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 17 jan. 2024.

⁷⁰ BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Prouni.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31973-prouni?start=280>. Acesso em: 18 jan. 2024.

⁷¹ Ferro, *Op. Cit*, 2017, p. 24.

Além desses critérios, segundo o ministério da educação: “Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem para assegurar inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.⁷²

Vale ratificar como o exame se alia a esse processo de aumento de oportunidades na educação. Seja pelo ingresso ao ensino superior, seja pelo próprio formato de prova. O Enem se preocupa em medir novas formas de inteligência, que se contrapunham ao antigo modelo de vestibulares pautados pela memorização e detenção de um conhecimento especializado. Tiezzi e Castro, citam em seu texto um artigo do pró-reitor de graduação da Unicamp, que traz reflexões que exploram o potencial democratizador do Enem:

A auto-exclusão desses estudantes (egressos das escolas públicas) é notória nos vestibulares mais concorridos. Na Unicamp, por exemplo, a cada ano se inscrevem apenas cerca de 30% dos alunos egressos de escolas públicas de nível médio, enquanto estas representam mais de 80% das matrículas desse nível de ensino no estado de São Paulo. Com o intuito de possibilitar uma diminuição na auto-exclusão de candidatos ao vestibular, muitas vezes desconhecedores das competências desenvolvidas durante o seu ensino básico; de contribuir para a melhoria da auto-estima; de incentivar a realização de um exame que ocorre em todo o país e para o universo muito abrangente de alunos concluintes do ensino básico; e, finalmente, pensando na possibilidade de poder contribuir para a melhoria do instrumento de avaliação utilizado em seu conteúdo e em sua forma, as três universidades paulistas resolveram adotar, a partir de 1999, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como um dos componentes de seu ingresso.⁷³

Portanto, a transformação ocorrida em 2009 altera o conteúdo e o formato do exame, mas mantém as influências da sua ideia original de produzir dados sobre o fim do ciclo básico. A grande novidade será: a abrangência do exame, o aumento do número de inscritos e as possibilidades que o Enem proporciona à sociedade, tanto em busca do diploma do ensino médio, quanto de uma vaga no ensino superior em diversas faculdades pelo país.

2.2 A Transformação do Enem: Mudanças e Novos Rumos a Partir de 2009

Desde 1998, o Enem diversifica seu papel e ganha credibilidade junto às universidades. No ano de 2009, quando completava uma década do exame, o Inep e o Ministério da Educação anunciaram que o Enem passaria a ser a principal porta de entrada para a educação superior no

⁷² BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Prouni**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31973-prouni?start=280>. Acesso em: 18 jan. 2024.

⁷³ Castro; Tiezzi, *Op. Cit* (Tiezzi e Castro APUD Corteazzo,2001, p.7).

Brasil e passaria a certificar a conclusão do ensino médio. Segundo o histórico apresentado pelo site do Inep:

(...) com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Enem muda de formato. O exame passa a ter 180 questões objetivas, 45 para cada área do conhecimento, e a redação. A aplicação passa a ser em dois dias e o exame começa a certificar a conclusão do ensino médio. Além disso, as matrizes de referência são reformuladas com base nas Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja). Nesta edição, 4.138.025 pessoas se inscreveram no Enem, aplicado em 5 e 6 de dezembro, em 1.830 cidades. A edição de 2009 também foi marcada pelo vazamento da prova, que exigiu a preparação de um novo instrumento.⁷⁴

Para se tornar o vestibular nacional, o Enem recebeu o auxílio do Sisu (Sistema de Seleção Unificada) criado em 2009 pelo Governo Federal. O portal seria responsável por fazer o gerenciamento das vagas, mobilizar a concorrência e a nota de corte dos cursos. Por si só, o Sisu representa um ganho qualitativo na organização e na gestão das oportunidades do ensino superior. Vale chamar atenção para o fato de que a criação do Sisu atuou em favor da democratização do acesso, através da centralização do acesso às vagas do ensino superior. Segundo o artigo, *Promessas e Limites: o Sisu e sua implementação na universidade federal de Minas Gerais*:

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi criado em 2010 pelo governo federal, como alternativa aos vestibulares realizados até então, de forma descentralizada, pelas instituições públicas de Ensino Superior (BRASIL, 2010). Embora não existisse uma obrigatoriedade de adesão ao sistema, ele foi paulatinamente adotado pela grande maioria das universidades, institutos federais de educação tecnológica e por algumas instituições estaduais. O Sisu apresentaria, supostamente, três vantagens básicas em relação aos vestibulares. Em primeiro lugar, ele traria um ganho institucional, ao tornar o processo de ocupação das vagas mais barato e mais eficiente. A redução dos custos estaria associada à eliminação dos gastos de cada instituição com a realização de seu próprio vestibular. A maior eficiência na ocupação das vagas decorreria, por sua vez, da facilitação do acesso a elas por parte de estudantes de todo o país.⁷⁵

Portanto, essas alterações realizadas em 2009 causaram impacto no aumento das vagas e do acesso ao ensino superior. Marcelo Ferro cita a “democratização de acesso às vagas

⁷⁴ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico do Enem.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 16 jan. 2025.

⁷⁵ NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. “Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-31, 2017.

oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”.⁷⁶

As alterações, entretanto, não ficariam apenas na forma. O Enem também sofreu alterações em seu conteúdo. As antigas 63 questões deram espaço para 180. A matriz de referência também sofreu mudanças e aumentou de tamanho. A prova continuou interdisciplinar, entretanto, adquiriu quatro áreas do conhecimento bem estabelecidas. Segundo Ester Pereira:

Esse modelo permanece até 2009, quando o exame é reformulado, e só então passa a contar com provas específicas por área do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, que é desmembrada de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Brasil. Inep, 2009). Nessa reformulação, adotaram-se como base as matrizes de ensino médio do Encceja, cujo objetivo é certificar adultos que não concluíram a etapa na idade certa (Brasil. Inep, 2014, p.7-9). Cada uma dessas quatro matrizes de área consiste em 45 habilidades e um número variável de competências específicas de cada área.⁷⁷

Além disso, a autora indica um maior nível de complexidade no novo formato do exame. Na medida em que o Enem se torna o principal exame de ingresso ao ensino superior, agora ele terá que proporcionar uma competição que consiga separar os estudantes nos diversos níveis de proficiência.

Após essas mudanças, o exame ganha proeminência devido à maior adesão das universidades. No ano de 2013, quase todas as instituições federais adotaram o Enem e em 2014 até as universidades portuguesas de Coimbra e Algarve aderiram às notas como critério de ingresso. Segundo as autoras Maria Lucia Morrone e Marina Ranieri Cesana em artigo intitulado *O exame nacional do ensino médio e seus pressupostos*, mesmo que haja um avanço na adesão ainda havia uma certa resistência:

Em 2013, cinquenta e nove Universidades Federais usaram o ENEM em seu processo seletivo e quatro Universidades Estaduais. Segundo informações do Ministério da Educação, outras dez universidades federais e duas estaduais também adotaram o sistema em 2014. Porém, embora aceita cada vez mais, a prova ainda enfrenta resistência por parte de algumas universidades que preferem controlar seus processos seletivos, não se consolidando o ENEM, até o presente momento como alternativa ao vestibular nacional.⁷⁸

⁷⁶ Ferro, *Op. Cit*, 2017, p. 25.

⁷⁷ Macedo, *Op. Cit*, 2021, p. 115.

⁷⁸ MORRONE, M. L.; CESANA, M. R.. “O Exame Nacional do Ensino Médio e seus pressupostos”. In: **IV Congresso Ibero Americano de Política e 115 Administração da Educação**, 2014, Porto – Portugal. Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Íbero-Americana, 2014. v. 18.

Essa resistência se dava em razão da disputa entre a centralização do Governo Federal e a autonomia das universidades na gestão do seu próprio processo de ingresso. A pressão feita pelo governo era que as universidades adotaram o Sisu ou conforme citado por Tiezzi e Castro, Abramovay & Castro explicam que existiu uma “estratégia explícita do Ministério da Educação de tentar influir junto às instituições de ensino superior no sentido de estas reverem o seu vestibular, seja valorizando a nota do Enem no processo de ingresso”.⁷⁹

Esse debate sobre a adesão ao Enem ou a manutenção da autonomia das universidades foi comentado pelo presidente do Inep - Reynaldo Fernandes em entrevista à Revista *Em aberto*, publicada pelo próprio Inep.⁸⁰ Quando perguntado sobre a validade do processo de centralização pelo MEC do vestibular, o presidente respondeu:

Lembro-me de ir para USP, que é a minha universidade, e defender o Enem lá, e um professor da Matemática dizer “temos que ter cálculo, vocês não incluem cálculo”. Mas eu falei: “Vai dar cálculo no ensino básico?”. Ele respondeu: “tem que dar!”. Porque ele é da Matemática, ele acha que tem que dar tudo. Sempre achei que, pelo menos para uma primeira fase, o Enem seria suficiente. Se a universidade quisesse fazer uma segunda fase, tudo bem! A centralização do exame de seleção facilitaria a vida dos estudantes e traria para o MEC esse poder de sinalizar o currículo do ensino médio.⁸¹

Portanto, a partir de 2009, mesmo com a resistência da maioria das universidades, pode-se considerar que o Enem se torna parte incontornável da rotina de vestibular nacional. Assim, forçosamente passa a fazer parte das aulas e da rotina dos estudantes, que estão concluindo o ensino médio ou dos que ainda pretendem buscar certificação do ensino médio, ou dos que buscam retornar para tentar uma vaga no ensino superior.

Entre 1998 e 2009, o Enem coexistiu com outros vestibulares que eram produzidos pelas bancas das próprias universidades. Essas escolhiam de maneira autônoma o que era relevante ou não cobrar nos seus exames de ingresso. Após 2009, ele continua coexistindo, porém, com mais adesão dos estudantes e de universidades públicas e particulares, afirmando-se como o principal exame nacional e consequentemente induzindo o currículo do ensino médio a partir das questões propostas nas suas provas.

2.3 O ENEM como Avaliação de Competências e Habilidades

⁷⁹ Tiezzi e Castro apud Abramovay & Castro, 2002, p.220.

⁸⁰ Disponível em: <https://revistaemaberto.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2024.

⁸¹ FERNANDES, Reynaldo. “Entrevista”. Em: *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 34, n. 112, p. 13-15, set./dez. 2021.

Os impactos causados pelo alargamento das dimensões do Enem no processo de ingresso nas universidades não podem ser medidos apenas a partir dos números de universidades atreladas ao Sisu ou ao número de estudantes inscritos pelo Brasil. É preciso olhar para o próprio exame e perceber as suas características pedagógicas para poder refletir sobre as consequências para o ensino de modo geral, e o ensino de história de modo particular.

A matriz de referência atual do Enem é composta por cinco eixos cognitivos partilhados por todas as áreas do conhecimento. São eles: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações problema, construir argumentação e elaborar propostas. As quatro áreas do conhecimento possuem individualmente trinta habilidades e variam de acordo com o número de competências. A área de linguagens, por exemplo, tem nove competências, já a área de matemática trabalha com sete competências, entretanto ambas promovem a utilização de trinta habilidades.

Segundo Marcelo Ferro, a matriz de referência do Enem foi construída com base “na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento, tendo por base quatro áreas de conhecimento”.⁸² Destaca-se também que ela foi elaborada por um comitê, em que participaram representantes da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), do Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).⁸³

Para apresentar com um pouco mais de clareza o que são as competências e as habilidades, recorre-se ao documento básico do Enem publicado em 1999, no qual é apresentado a seguinte definição:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.⁸⁴

⁸² Ver: Ferro, *Op. Cit*, 2017, p. 26.

⁸³ Ver: Ferro, *Op. Cit*, 2017, p. 26.

⁸⁴ BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio: Documento básico*. 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

A partir da leitura dessa definição, é esclarecido o interesse e a proposta do Enem em produzir uma avaliação que seja capaz de articular as novas formas pretendidas pelo ensino baseado no “saber fazer”. Ao mesmo tempo que pretende traduzir o movimento de reforma educacional que se apresentava nos anos noventa, o exame tem o papel de nortear a reforma em curso, na medida em que:

O ENEM, portanto, induz as unidades escolares a uma efetiva e concreta mudança curricular com base na interdisciplinaridade que deve ser a diretriz básica para o Projeto Político Pedagógico da organização escolar. O que se pretende nas escolas é o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas, por meio de objetivos e conteúdos de forma a romper com a tradicional fragmentação curricular no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as disciplinas continuam sendo ministradas desarticuladamente de acordo com os seus princípios epistemológicos.⁸⁵

Um ponto extremamente relevante é que as discussões travadas desde os anos noventa propunham transformações na educação. Ocorre que, os profissionais que atuavam no mercado privado e no público foram formados por um modelo educacional que em nada tinha ligação com os debates propostos pelos documentos oficiais e pelo próprio Enem.

A pergunta é como uma sociedade treinada e formada por um modelo conteudista, no qual as disciplinas pouco conversavam, recebiam e entendiam um novo modelo de educação completamente diferente? Principalmente, quando esse modelo define quem ingressa ou não no ensino superior e produz dados sobre o fim do ciclo básico. Além da matriz de referência, o Enem disponibiliza uma lista de conteúdos. Ou seja, no caso da área de ciências humanas, a disciplina história tem uma lista de conteúdos, que vão desde a antiguidade até o mundo contemporâneo. Porém, esses conteúdos não estão necessariamente relacionados aos itens produzidos, não há uma relação causal entre o conteúdo listado e a questão proposta pelo exame.

Todo ano após o Enem o Inep disponibiliza a planilha dos microdados. Nesta planilha constam uma série de dados relevantes sobre o caráter socioeconômico dos estudantes, índices de dificuldade das questões, entre outros. Segundo a definição apresentada pelo próprio Inep no documento Microdados Enem 2021. Leia-me:

Para atender a demanda dos usuários sobre informações específicas, são disponibilizadas as provas, os gabaritos, as informações sobre os itens, e as notas e o questionário respondido pelos inscritos no Enem. Estas informações estão disponibilizadas no “Microdados_Enem_2021” e aquelas referentes aos itens, em uma

⁸⁵

MORRONE e CESANA, 2014 p.6

planilha específica. O Dicionário contém informações sobre as variáveis contidas em cada base.⁸⁶

Como citado acima, nos microdados são apontadas informações sobre os itens. Cada item é relacionado às habilidades que foram trabalhadas por aquele item que por sua vez estão ligadas a uma competência. Nesse sentido, a lista de conteúdos aparece quase como mera formalidade no edital. Essa tensão ficou evidente em palestra concedida pela Dra. Ester Neves de Macedo e citada no trabalho de Marcelo Ferro quando afirma que “os objetos de conhecimento foram inseridos no edital do Enem em razão da demanda da comunidade de professores do Ensino Médio, em grande parte vinculados a uma tradição curricular conteudista”.⁸⁷

As cinco competências do Enem demonstram uma preocupação em romper com um conhecimento compartmentalizado e pouco conectado com as necessidades de uma sociedade em processo de transformação tecnológica e política. A partir da leitura dos cinco eixos cognitivos, é evidente a necessidade dos estudantes se apropriarem do conhecimento e realizarem operações em que o próprio discente é o protagonista. Para isso, o aluno deve se apropriar e recriar a realidade, para poder intervir, ser agente, ser cidadão, valendo-se do que aprendeu em sua trajetória escolar.

Para desenvolver a dimensão da aplicação prática do conhecimento, os estudos das competências e habilidades buscaram referência no clássico educador Piaget. Morrone e Cesana citam o autor para defender a relação de protagonismo e agência engendrada nos pressupostos da matriz de referência:

Segundo Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir da ação do sujeito sobre o meio ambiente. A partir dessa interação a pessoa constrói ou transforma estruturas mentais adquirindo maneiras de fazê-las funcionar. O eixo central, portanto, é a interação organismo-meio e essa interação acontece por meio de dois processos simultâneos: a organização interna do indivíduo e a sua adaptação ao meio ambiente, funções exercidas pelo organismo ao longo de sua vida. A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilíbrio. É por isto que, nas fases de construção inicial, se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, onde cada uma constitui um progresso sobre as precedentes.⁸⁸

⁸⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do Enem 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/ptbr/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>>. Acesso em: 18/07/2024

⁸⁷ Ver: Ferro, *Op. Cit*, 2017, p. 27.

⁸⁸ PIAGET Apud MORRONE E CESANA, 2014 p.2

As autoras chamam atenção para o conceito de metacognição. Segundo ela, citando o autor francês Philippe Perrenoud “é o fato de efetuar um retorno sobre seu próprio processo de aprendizagem e interrogar, de alguma maneira externa, com a ajuda de seus pares, de seus mestres e dos seus suportes culturais necessário, a própria dinâmica da transferência de conhecimentos”.⁸⁹

Tal conceito se torna fundamental para a análise da perspectiva apresentada pelo Enem de que o estudante deve aprender a aprender. Na medida em que o exame se relaciona às reformas propostas nos anos noventa é que estas reconhecem que existe uma rápida aceleração das demandas e transformações tecnológicas, o cidadão e o trabalhador devem estar preparados para esse processo. Isso se constitui em uma das razões do ensino básico desenvolver competências e habilidades que garantam o futuro dos estudantes.

Para tanto, passa a existir um esforço no sentido de construir itens de prova que cobrem dos estudantes uma postura que fuja meramente da memorização do conhecimento. Em seu lugar, busca-se colocar questões que relacionam disciplina escolar e a sociedade, a atitude cidadã, o reconhecimento das relações de produção no presente.

Desse modo, para ilustrar com o recorte de pesquisa desta dissertação, na disciplina história foi retirado de cena um modelo de ensino permeado pelo conhecimento do fato histórico. Da data, dos grandes homens, do nexo causal, da história nacional de caráter ufanista.

Em seu lugar se coloca uma história comprometida com um olhar para trabalhadores e seus costumes, os direitos sociais, o direito civil, dos diversos e plurais atores sociais na construção de uma história nacional, das questões raciais e suas implicações na construção da sociedade brasileira e latino-americana, das relações estado e sociedade, das relações de gênero, entre outros temas. Questões que remetem uma atitude cidadã que entrelaçam a relação entre o presente e o passado.

2.4 Competências e Habilidades no Enem: Impactos e Desafios para o Ensino de História

Toda política pública deve estar submetida ao escrutínio e análise de seus impactos sobre o que se propõe alterar, para avaliar se seus objetivos são ou não alcançados. Observa-se no processo de reforma educacional brasileira empreendida nos anos noventa e alargada durante os anos 2000 uma grande transformação, por exemplo, no acesso ao ensino superior. Além

⁸⁹ PERENOUD Apud MORRONE E CESANA, 2014. p.8

disso, parece razoável afirmar que muitas transformações atingiram camadas sociais que não eram contempladas historicamente pelo Estado no campo educacional, seja no ciclo básico, seja no superior.

No entanto, parece também razoável analisar o que não funcionou e o que poderia melhorar nesse processo. É inegável o avanço na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil com as políticas públicas de aumentos de vagas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, políticas de permanência e pela própria otimização de organização possibilitada pelo SISU.

Mas olhando com particularidade para a base que estrutura esse processo, como terá sido a recepção dos professores sobre o Enem? Mais especificamente, como pensam os professores de história acerca dos itens cobrados no exame? Suas aulas foram alteradas? Como o conhecimento histórico escolar passou a ser construído? Qual a relação entre habilidades, competências e conteúdo no ensino de história?

O objetivo é olhar para o Enem e refletir sobre suas consequências nas formas de ensinar e aprender história no ensino médio de uma maneira geral. E de maneira específica, refletir como os itens que abordam o recorte temático e historiográfico dos mundos do trabalho no ensino de história aparecem no Enem e de que maneira eles são trabalhados em sala de aula.

Uma das funções do Enem é ser um indutor de currículo. Isto é, a partir do que for cobrado no exame, as instituições do ensino básico precisam se adequar e se moldar a nova realidade apresentada.⁹⁰ Um ponto interessante trabalhado por Marcelo Ferro é a diferença entre a vontade de um documento legal e a sua consequente aplicação na íntegra, ocasionando uma “transformação total na prática docente e nos currículos em curso”.⁹¹

Para que ocorresse essa mudança seria necessário que os profissionais da educação fossem tábula rasa e não tivessem suas próprias concepções de trabalho ou suas próprias influências teóricas. Ressalta-se que há uma complexidade inerente ao processo de instauração das matrizes de competências e habilidades propostas tanto pelos documentos oficiais, quanto pelo próprio Enem na medida que agem de forma prescritiva sobre a sociedade, que não necessariamente pode partilhar dessas concepções. Nesse sentido, Ferro faz uma pertinente colocação quando se vale da teoria do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe e os cita:

⁹⁰ FERRO, CASTRO e TIEZZI, MORRONE e CESANA, MACEDO.

⁹¹ Ver: Ferro, *Op. Cit*, 2017, p. 33.

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predomina, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.⁹²

Os autores citados chamam atenção para o caráter de disputa acerca da interpretação de uma política pública. Nem sempre o não cumprimento se dá por ausência de capacidade técnica ou má implementação, ele pode ocorrer de forma intencional como uma demarcação de posição contrária ao que é proposto, nesse sentido uma atitude política.

Dessa forma, é preciso refletir acerca de três pressupostos propostos pelo Enem: *contextualização, interdisciplinaridade e situação-problema*. Em que medida a matriz de referência pautada nesses pressupostos e a elaboração de itens baseada na matriz de referência é bem aceita pelos professores e estudantes? De que forma professores e estudantes interpretam esses pressupostos nos itens de prova?

O autor Bruno Velasco em sua tese de doutorado intitulada *Narrativas de História do Brasil no ENEM: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar*, faz um grande apanhado de autores e autoras que produziram estudos sobre o Enem.⁹³ De maneira mais específica, faz um levante de teses e dissertações daqueles que debateram o ensino de história e o Enem.

Citando o trabalho do autor Luis Fernando Cerri sobre o Enem, tem-se que a visão de Cerri seria de que a história seria apenas um “pretexto para a avaliação de capacidades cognitivas (as “competências e habilidades”), uma vez que o “o próprio enunciado das questões fornece informações, ideias e conceitos”. O texto é de 2004 e se insere, portanto, na primeira fase do Enem, no entanto, vale destacar como essa visão ainda é muito recorrente na percepção de que o conhecimento histórico é apenas um acessório para a realização da prova. No trabalho de Marcelo Ferro, em uma de suas entrevistas com docentes sobre os impactos do Enem no

⁹² Ferro, *Op. Cit*, 2017, p. 33. *Apud*. Ball; Bowe.

⁹³ VELASCO, Diego Bruno. **Narrativas de História do Brasil no ENEM: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar.** 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ensino de história, a professora Claudia Afonso faz uma reflexão que corrobora essa visão pejorativa do Enem, ano de 2016:

Porque também tem esse saudosismo, né? De que a gente fazia um vestibular que perguntava História, agora a gente faz um vestibular que não pergunta História. Não concordo, não concordo. Todo esforço de contextualização que está feito agora, todo o esforço de identificação, de características de época que está no ENEM é um esforço fundamental para o pensamento em História. Então, eu ouço muito dos 136 outros colegas por aí afora —mas agora não é preciso saber a data, não é preciso saber as fases da Revolução Francesa... Tenha amor a deus... Não é preciso mesmo. Não é preciso porque não é isso que forma uma pessoa para pensar historicamente. Então, sendo o ENEM parte desse processo de transformação do ensino de História eu considero que nós tivemos avanços no ensino de História.⁹⁴

Citando o trabalho de Fabíola Bergamin, que também consta na dissertação de Marcelo Ferro, indica que a autora chama atenção para a “vestibularização” do Enem, ou seja, “a inserção do Enem nos padrões de vestibulares tradicionais”, estimulando o risco de tal exame cair em um processo instrumentalizador da disciplina escolar história.⁹⁵

O trabalho da autora tem um recorte entre o ano de 1998 e 2011, e, de fato, é perceptível, pelo que já abordamos neste capítulo que há um processo de tornar o exame o grande vestibular nacional. Entretanto, para a autora o Enem não se diferencia dos vestibulares tradicionais e conteudistas.⁹⁶

Velasco ainda destaca outro autor, Rocha (2013) que revela que o Enem se afirmava como um “exame distinto daquelas “provas conteudistas” relacionadas aos tradicionais exames vestibulares” e que isso teria sido uma “marca discursiva produzida pelo Inep para gerar uma diferenciação e um corte antagônico”.⁹⁷ Nesse sentido podemos perceber que não há um consenso entre os autores sobre os sentidos da prova.

Dessa maneira, é importante recordar o texto clássico de Philippe Perrenoud intitulado *Construir competências é virar as costas aos saberes?* uma vez que o debate proposto acima pelos autores parece estar imbuído de uma antiga polêmica que marca justamente esse momento de mudanças e transição entre modelos pedagógicos. Perrenoud, em sua introdução do texto traz a seguinte reflexão:

⁹⁴ Ver: Ferro, *Op. Cit*, 2017.

⁹⁵ Ver: Velasco, *Op. Cit*, 2018, p. 49. *Apud*. Bergamin.

⁹⁶ Ver: Velasco, *Op. Cit*, 2018, p. 49.

⁹⁷ Ver: Velasco, *Op. Cit*, 2018, p. 50.

Àqueles que pretendem que a escola deva desenvolver competências, os céticos opõem uma objeção clássica: isso não ocorre em detrimento dos saberes? Não se corre o risco de reduzi-los ao mínimo, ao passo que a missão da escola é primeiramente instruir, transmitir conhecimentos?⁹⁸

O autor ainda faz uma concessão àqueles que trazem o debate de forma crítica apontando que não se pode falar em competências sem a utilização dos saberes ou sem criticar e reorganizar o ensino das disciplinas. Entretanto, indica que as competências por si só, já mobilizam o aprendizado dos saberes.⁹⁹

Por exemplo, a Competência de área 1 das ciências humanas e suas tecnologias afirma que é necessário ao estudante *compreender os elementos culturais que constituem as identidades*. Ora, onde se pode encaixar essa competência nos conteúdos “tradicionais” de história? Não há uma referência temporal e sim temática.

As abordagens propostas pelas competências desafiam os professores a propor uma aula engajada e que consequentemente, tensiona uma relação entre o presente e o passado. Nomes, datas, fatos, informações geográficas entre outros conteúdos, por exemplo, sobre os povos indígenas, nada é dispensado para construir a aprendizagem da abordagem proposta. Entretanto, essas informações devem se relacionar com o presente e com um passado crítico que constitui a sociedade.

Dessa maneira, um ponto relevante ocasionado pela mudança na estrutura de avaliação proposta é que essas habilidades podem aparecer em qualquer conteúdo histórico. Desse modo, é proporcionado uma certa liberdade ao professor de buscar instrumentalizar o conteúdo para que ele possa contribuir de maneira ativa na formação do cidadão. Para isso, a forma de abordar a história muda. A forma de avaliar muda, e consequentemente a maneira de ensinar também precisa mudar.

A crítica listada por Velasco ao Enem pelos autores, retoma a polarização entre competências e habilidades e o conteúdo. O conteudismo é muitas vezes revestido por uma aura intelectual que lhe é conferido de maneira “inata” como superioridade a qualquer outro saber. Percebe-se esse modelo de comportamento no desvalor histórico dado aos cursos de licenciatura no Brasil. O ato de dar aula é historicamente enxergado como inferior ao exercício acadêmico,

⁹⁸ PERRENOUD, Philippe. “Dez novas competências para uma nova profissão”. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v.1, n.17, p.8-12, 2001, p. 1.

⁹⁹ Perrenoud, *Op. Cit*, 2001, p. 2.

pois, trabalhar com os jovens seria repetir uma série de conteúdos vistos como “básicos” em detrimento da inovação e complexidade que o mundo acadêmico teria a oferecer.

O que incrementa uma série de críticas à escola são questionamentos sobre a aprendizagem de certos conteúdos, em uma abordagem no sentido de que após a formação escolar não serão mais utilizados. Talvez, até pudessem utilizar esse conteúdo, caso fosse apreendido como competência. Perrenoud, cita em seu artigo o pensador que aponta que a competência é um saber mobilizar.¹⁰⁰

O conhecimento é sempre fundamental. Conhecer os conteúdos proporciona uma ampliação de saberes. Ocorre que, se não houver direcionamento a esse conhecimento para alguma finalidade (profissional, cidadã ou pessoal) existe uma grande chance desse conhecimento se perder ao longo da vida.

As competências necessitam do desenvolvimento de habilidades que permitam desenvolvê-las. A autora Lenise Aparecida Martins Garcia, em seu texto intitulado *Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?* elucida a necessidade de romper com uma escola que seja meramente informativa.

Defendendo a dimensão que o mundo na virada do século XX para o século XXI se tornou marcado pela descentralização do conhecimento, a autora defende uma escola atenta a formar a partir de habilidades. A autora coloca em evidência as habilidades, a partir do seguinte exemplo:

Eis outro aspecto interessante: uma vez que se saiba ler, isso significa que se pode ler todo e qualquer texto; a habilidade não está vinculada a um assunto concreto. Eu posso ler em voz alta um texto que versa sobre física quântica mesmo que compreenda muito pouco do que estou lendo. Um físico, ao ouvir-me, compreenderá. As coisas acontecem assim porque ler e compreender são habilidades diferentes.¹⁰¹

A escola deve ser ativa e comprometida com o ensino de habilidades que estão longe de serem óbvias. Muitas vezes, no afã de entregar o máximo de conteúdo possível para os estudantes, desenvolver partes sensíveis da cognição é esquecido.

Ao pensar a disciplina de história, por exemplo, é provável que o professor tome como referência que os estudantes tenham a capacidade de mobilizar a mudança entre o presente que eles vivem e o passado que aprendem. Entretanto, muitas vezes, com pouca idade e pouca

¹⁰⁰ Le Boterf (1994).

¹⁰¹ GARCIA, Lenise. “Aparecida Martins. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?” *Educação e Ciência On-line*, Brasília: Universidade de Brasília, 2013, p. 3.

familiaridade com a disciplina de história esse tipo de movimentação pode ser muito complexa para alunos do ensino fundamental II, por exemplo.

A autora salienta que é necessária uma mudança na organização escolar. Reconhece que a tarefa está longe de ser simples, mas de potencial extremamente impactante, na medida em que busca integrar os diferentes campos disciplinares em um processo mais amplo e coordenado. Segundo Lenise:

Romper esse tipo de hábito não é simples. Daí a importância, a meu ver, de se considerar as habilidades e competências como objetivos em si, tal como se faz com a leitura e a escrita. Logicamente, isso não significa desvincular as habilidades de algum conteúdo. Pelo contrário, os conteúdos das diferentes disciplinas devem ser o principal instrumento para o desenvolvimento dessas habilidades. O que se necessita é mudar o enfoque, a abordagem que se faz de muitos assuntos, além da postura do professor, que em geral considera o conteúdo como de sua responsabilidade, mas a habilidade como de responsabilidade do aluno.¹⁰²

Portanto, a transição entre um modelo de ensino que privilegia o conteúdo para um modelo que foca no desenvolvimento de habilidades e competências está longe de ser uma tarefa fácil. Neste capítulo, será analisado como esse debate passa a aparecer em trabalhos que refletem sobre os itens de história dentro da prova de ciências humanas do Enem.

¹⁰² Garcia, *Op. Cit*, 2013, p. 4.

Cap. III A Avaliação das Ciências Humanas no ENEM: Conteúdo, Competências e Habilidades

Para realizar com efetividade a prova de ciências humanas do Enem, o estudante deve ter clareza do que será avaliado no exame e como será avaliado. O estudante deve ler a matriz de referência e a lista de conteúdo. Nesse momento, provavelmente, haverá um choque entre a tradição escolar sob a qual o estudante esteve submetido durante a sua formação e a proposta do exame. Ao considerar o ano de 2009 como referência de um novo formato do Enem, percebe-se que mesmo mais de dez anos depois ainda existe muita dificuldade na compreensão da avaliação dos itens por parte dos estudantes e dos professores.

No levantamento bibliográfico de trabalhos sobre o Enem e a disciplina de história, Diogo Bruno Velasco traz a dissertação de Kleber Souza.¹⁰³ O autor citado realiza uma investigação sobre os “conteúdos escolares em três instâncias de objetivação do currículo de história para o Ensino Médio brasileiro durante o período de 1998 a 2012”.¹⁰⁴ Neste trabalho, Kleber traz uma visão muito difundida na sociedade e em outros trabalhos sobre a prova do Enem e a disciplina de história, uma vez que, segundo o autor:

¹⁰³ Kleber Souza (2016).

¹⁰⁴ Velasco, *Op. Cit*, 2018, p. 52.

Kleber Souza finaliza sua discussão sobre o ENEM definindo-o como uma prova cuja História tem sido concebida enquanto um conhecimento “majoritariamente calcado na leitura e interpretação textual de informações”, destacando a “precariedade” com que o conhecimento histórico é abordado, visto que “exploram o aspecto superficial da interpretação de texto, ou seja, leitura e busca de informações específicas para resolução da questão a partir de uma quantidade limitada de opções”.¹⁰⁵

Seguindo a linha de reflexão proposta por Kleber Souza, Diogo Velasco traz outro autor para refletir sobre os conteúdos de história dos itens do Enem. Para Serrazes (2016) a prova do Enem traz conteúdos nos itens que são “habituais”.¹⁰⁶ O autor especifica esses temas como: o período colonial, o segundo reinado, a primeira república ou república velha, o Estado Novo e a Ditadura Militar. Para Serrazes, entretanto, “muitas das questões propostas envolvem mais competências e habilidades de leitura do que propriamente conhecimentos sobre períodos históricos”.¹⁰⁷

É necessário questionar a reflexão dos autores sobre as suas percepções das competências e habilidades de leitura e compreensão. Fica evidente nesta crítica, a supracitada neste capítulo, dicotomia entre as noções de competências e habilidades e conteudismo. No caso de Serrazes, cabe a pergunta sobre o que seriam propriamente esses conhecimentos sobre períodos históricos?

O que deveria ser de fato cobrado para que as questões tivessem validade? A formulação das avaliações parte de um processo de escolha sobre o que se quer ensinar. Os autores parecem privilegiar um ensino mais atrelado ao que julgam mais pertinente no campo histórico e entendem como conhecimento histórico. Não será possível converter uma questão de Brasil Colonial trabalhando uma habilidade e competência relevante para a formação de um profissional e de um cidadão?

Para responder essa pergunta Morrone e Cesana trazem um caminho que parece factível para esta dissertação. Para as autoras, faz-se mister selecionar das disciplinas “as situações-problema que sejam significativas para o todo ao qual pertencem e que, como recorte, haverão de se tornar significativas no contexto do processo de ensino e aprendizagem”.¹⁰⁸ Trazer para

¹⁰⁵ Velasco, *Op. Cit*, 2018, p. 52. *Apud*. Souza.

¹⁰⁶ SERRAZES, K.E. **A História do Brasil no Currículo do Ensino Médio da rede estadual paulista**: um estudo sobre as políticas e os discursos curriculares na disciplina escolar história. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Universidade estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2016.

¹⁰⁷ Velasco, *Op. Cit*, 2018, p. 54. *Apud*. Serrazes, *Op. Cit*, 2016.

¹⁰⁸ MORRONE e CESANA, 2014, p.11.

dentro das disciplinas as situações-problema citadas significa não só mudar a concepção sobre o que ensinar e como ensinar, mas também sobre o que e como avaliar.

Além da complexidade de se pensar uma virada pedagógica, há também e é inerente ao processo a dificuldade sobre o campo epistêmico das avaliações. Longe de ser algo trivial e simples, as avaliações são pontos centrais para saber se o objetivo de ensino está sendo atingido e para produzir dados para corrigir possíveis falhas do processo. Sobre esse tema vale recordar uma reflexão proposta por Dezemone e Duarte:

A avaliação não é um tema aprofundado ou bem desenvolvido nos cursos de licenciatura e na formação docente no Brasil. Por uma série de razões, não se consolidou uma tradição reflexiva no meio acadêmico diante do assunto no país. De um modo geral, tanto professores experientes quanto recém-formados adotam como práticas de avaliação as mesmas às quais foram submetidos enquanto alunos na Educação Básica e no Ensino Superior.¹⁰⁹

Na contramão dos argumentos propostos pelos autores que defendem uma prova distante daquilo que seriam os conteúdos históricos habituais, Morrone e Cesana, vão por um outro caminho. Para as autoras, a prova das ciências humanas do Enem pretende a superação de um modelo de ensino centralizado em memorização de fatos ou fórmulas. Segundo elas:

O ENEM induz as escolas à valorização da necessidade de leitura e atualização constante por parte dos estudantes. O estudo de atualidades passa a ser o suporte para o desenvolvimento dos conteúdos. As Ciências Humanas devem destacar-se nos currículos, pois a partir das mesmas o contexto social é estudado, propondo por meio de soluções de problemas, o desenvolvimento do raciocínio, da capacidade de se relacionar e da possibilidade de superar a simples memorização de fatos e ou, fórmulas. O conteúdo escolar passa a ter sentido desde que aplicado e o desenvolvimento da habilidade da metacognição deve ser objetivo primordial de um projeto pedagógico.¹¹⁰

É interessante pensar o destaque que as autoras conferem às ciências humanas para se desenvolver a solução de problemas. Retoma-se aqui a ideia do estudo de períodos “habitualis” citada acima. Questiona-se a quanto tempo se ensina na escola sobre os períodos ditos habituais, por exemplo, do Brasil Colônia, o qual habitualmente não se abordava a temática indígena e

¹⁰⁹ Ver: DEZEMONE, Marcus; Ronaldo Goulart Duarte (UERJ). “Avaliação em Ciências Humanas na Educação Básica: considerações a partir do vestibular de Medicina para uma universidade privada no Rio de Janeiro”. In: Eduardo Chagas Oliveira; Ivana Libertadoira Borges Carneiro.(Org.). **Avaliação e práticas no campo das Humanidades**. 1ed.Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018, v. 1, p. 45.

¹¹⁰ (MORRONE; CESANA, 2014. p. 8)

africana. Questiona-se também o quanto esse ensino centrado em uma ideia tradicional contribuiu para o desenvolvimento de uma sociedade antirracista ao longo dos anos?

Em que termos podemos mensurar que o conteudismo trabalhado pela educação impacta a conscientização sobre as desigualdades entre grupos étnicos na composição da sociedade brasileira?

As autoras fazem grande contribuição aos objetivos de avaliação proporcionados pelo Enem ao conseguirem descrever minuciosamente e estabelecer relações entre aquilo que o exame propõe teoricamente em seus documentos e os itens elaborados que são cobrados nas provas. A partir de exemplos de itens retirados das avaliações elas refletem e debatem sobre os pressupostos que os norteiam. Como no exemplo a seguir:

Texto I

A nossa luta é pela democratização da propriedade da terra, cada vez mais concentrada em nosso país. Cerca de 1% de todos os proprietários controla 46% das terras. Fazemos pressão por meio da ocupação de latifúndios improdutivos e grandes propriedades, que não cumprem a função social, como determina a Constituição de 1988. Também ocupamos as fazendas que têm origem na grilagem de terras públicas.

Texto II

O pequeno proprietário rural é igual a um pequeno proprietário de loja: quanto menor o negócio mais difícil de manter, pois tem de ser produtivo e os encargos são difíceis de arcar. Sou a favor de propriedades produtivas e sustentáveis e que gerem empregos. Apoiar uma empresa produtiva que gere emprego é muito mais barato e gera mais do que apoiar a reforma agrária.

Nos fragmentos dos textos, os posicionamentos em relação à reforma agrária se opõem. Isso acontece porque os autores associam a reforma agrária, respectivamente, à

- (A) redução do inchaço urbano e à crítica ao minifúndio camponês.
- (B) ampliação da renda nacional e à prioridade ao mercado externo.
- (C) contenção da mecanização agrícola e ao combate ao êxodo rural.
- (D) privatização de empresas estatais e ao estímulo ao crescimento econômico.
- (E) correção de distorções históricas e ao prejuízo ao agronegócio.¹¹¹

Pode-se reparar que o conteúdo da questão, qual seja, reforma agrária e ocupação fundiária no Brasil, pode ser abordado em três disciplinas, sejam elas: história, geografia e sociologia. Ao buscar selecionar a resposta correta, o estudante pode cruzar informações e aprendizados nos três campos de ensino, atendendo a noção da interdisciplinaridade.

¹¹¹ Ver: <www.mst.org.br>. Acesso em: 25 ago. 2011. (Adaptado). Ver, também: <www.observadorpolitico.org.br>. Acesso em: 25 ago. 2011.

Outro ponto relevante, é que os textos que acompanham o item são de 2011 e o exame ocorreu em 2013, ou seja, é um tema pertinente e recente no debate público, o que influencia na participação e no compromisso com as discussões políticas na sociedade.

Além disso, a questão para ser acertada pelo participante ainda mobiliza conceitos pertinentes ao campo da geografia e da sociologia, somado à capacidade de compreensão de argumentos diferentes. Nesse ponto, mais uma vez as autoras são fundamentais para auxiliar na dissecação dos itens:

Nessa questão a alternativa (E) é considerada correta porque contextualizar significa a correlação de ideias no desenvolvimento de argumentos tanto nas questões de múltipla escolha como também, nas questões discursivas apresentadas ao participante do ENEM, nas quais se exige uma correlação entre diferentes palavras e outros indicadores semânticos, ao compor uma frase, parágrafo ou texto. O compromisso contextual está presente em todos os itens do ENEM e em qualquer situação-problema, pois, é o recorte do contexto em que se realizou que nos permite julgar o valor de uma tomada de decisão.¹¹²

A partir dessas reflexões estabelecidas neste capítulo, acerca do contexto de produção do Enem, suas transformações ao longo dos anos e todo o questionamento pedagógico das suas consequências, pretendo no capítulo 3 deste trabalho desenvolver uma análise dos itens do Enem que refletem especificamente sobre o campo temático e historiográfico, os mundos do trabalho, para pensar os usos e possibilidades dentro do ensino de história.

Nesse sentido, o diálogo com o trabalho de Velasco é imprescindível para proporcionar reflexões sobre o que se pretende desenvolver nas análises dos itens sobre o mundo do trabalho e o ensino de história.¹¹³ Para o autor mencionado acima, o Enem é um produtor de status e estabilidade científica, elegendo temas e formas de cobrança que jogam luz sobre determinados assuntos e omitem outros. Segundo Velasco:

Sem desconsiderar as contribuições dos autores destacados anteriormente, meu trabalho volta-se mais para uma dimensão de análise discursiva dos conteúdos e das narrativas históricas configuradas nos itens do ENEM. Minha proposta é de começar a colaborar na produção de investigações acadêmicas referentes a essa lacuna, pois proponho estabelecer uma análise aprofundada do conteúdo histórico escolar elaborado nos itens, partindo do pressuposto de que eles garantem o status e produzem estabilidades científicas, que, por sua vez, são constantemente revisitadas e disputadas.¹¹⁴

¹¹² (MORRONE e CESANA, 2014 p.10

¹¹³ Velasco, *Op. Cit*, 2018.

¹¹⁴ Velasco, *Op. Cit*, 2018, p. 54.

A partir desse trabalho, pretende-se colaborar para complexificar os estudos sobre os itens de história na prova do Enem, especificamente dentro do recorte temático do mundo do trabalho para poder verificar seus usos e possibilidades dentro da sala de aula.

Sob a perspectiva interdisciplinar do exame, pretende-se compreender como os mundos do trabalho são mobilizados pelos itens do exame, e consequente a relação com a disciplina de história. Portanto, esse trabalho visa estabelecer uma análise que considere como os itens dialogam com a produção historiográfica do mundo do trabalho e como esses itens mobilizando essa produção interferem na produção das aulas dos professores de história.

É necessário, contudo, estabelecer previamente um debate que contemple a historiografia desse campo e de modo similar apreender o que a escola aborda e produz sobre ele, para perceber como o Enem introduz os temas e as abordagens dentro de mundos do trabalho, desde 2009, momento que o exame se torna mais relevante nacionalmente e consequente influência nas decisões de ensino dos professores.

3.1 Uma breve introdução aos estudos historiográficos, ao conceito de Mundos do trabalho e sua relação com o Ensino de História

A história é uma disciplina que engendra uma série de ramificações teóricas e temáticas. Ao longo do tempo, a história passou por algumas viradas de paradigma que alargaram o seu escopo e áreas de atuação. No século XIX, o estabelecimento enquanto disciplina e a função de produzir histórias nacionais norteava uma atuação muito específica voltada aos feitos militares, diplomáticos e a história dos “grandes homens”.

Na primeira metade do século XX, a ascensão da revista dos Annales, produziu uma ruptura que pouco a pouco foi impactando o fazer da disciplina. Uma virada que ampliou os horizontes históricos para temas econômicos, psicológicos, culturais e sociais. O intercâmbio com outras disciplinas, sobretudo das ciências sociais, foi produzindo uma série de repertórios teóricos e metodológicos que deslocaram o fazer histórico das antigas concepções rankianas e metodáticas francesas do século XIX. Desse modo, novos objetos de estudo passaram a ter atenção dos historiadores, como a cultura, o povo e as classes.

Não é o intuito deste capítulo promover uma historização da produção historiográfica desde seus primórdios, mas a apresentação desse primeiro rompimento na teoria da história e historiografia se faz importante para justificar o procedimento adotado nesse capítulo e nesta

dissertação. Na dinâmica da história, as transformações teóricas, conceituais e paradigmáticas fazem parte da disciplina.

Entretanto, cabe a nós refletirmos o quanto essas transformações impactam o ensino da história. O quanto essas viradas teóricas e metodológicas da história são percebidas dentro de sala de aula? O quanto a ligação entre o saber acadêmico e o saber dos professores do ensino básico dialogam? Quando houve uma ruptura na França, entre a escola metódica e os Annales, como essa transformação chegou a sala de aula?

Para objetivo desta dissertação foi selecionada uma virada teórica que mais se enquadra e responde às inquietações da nossa pesquisa sobre o mundos do trabalho e sua repercussão nos itens do Enem.

O nosso recorte se concentra na virada dos anos setenta, impactada pela obra do historiador inglês E.P. Thompson. O autor impactou o fazer da história, sobretudo no que diz respeito à compreensão da experiência e agência dos atores históricos. Muito influente no Brasil entre os anos oitenta e noventa, o autor contribuiu para uma transformação e complexificação da história social do trabalho no Brasil e no mundo.

Seria injusto e equivocado atribuir apenas a Thompson a influência nessa virada histórica, vale destacar também o papel da micro história italiana nesse processo de influência sobre os historiadores brasileiros. O estudo a partir de generalizações e padrões estruturais muito influenciados pela sociologia passaram a ser complexificados, agregando novas fontes e novos objetos de análise.

Se antes a história dos trabalhadores estava focada em estudos sobre sindicatos e movimentos operários e suas correntes políticas, a virada teórica e metodológica permitiria um alargamento para pensar o lazer, a etnia, a nacionalidade, as formas de organização, as negociações com o estado a partir de uma perspectiva construída pelos trabalhadores.

A luz dessa virada historiográfica irei analisar os impactos causados na historiografia da história social do trabalho no Brasil. Pretendo compreender o que significam os estudos históricos sobre o campo do mundos do trabalho e como ele vem se desenhando desde os anos oitenta a partir das influências de Thompson e da microhistória. Também busco compreender o que afasta e diferencia essa nova corrente das historiografias anteriores.

O foco das reflexões estará concentrado nos temas ligados à relação entre escravidão e trabalho livre, construção dos direitos sociais, trabalho análogo a escravidão, gênero e trabalho.

A partir da análise dos debates historiográficos pretendo construir uma reflexão para compreender como as mudanças dessas interpretações provocam alterações no ensino de história. Como produzir uma aprendizagem no ensino básico que leve em consideração essas novas visões?

Essa complexificação no ensino de história se apresenta como um dever ético e um compromisso com a cidadania, na medida em que o contraste entre as visões do passado entre gerações, seja de estudantes ou de professores, contribui para um esvaziamento da validade do discurso histórico já que pode gerar um contraste entre as visões.

Se pensarmos, por exemplo, em uma aula que aborda o Golpe Civil Militar de 1964. É possível que o pai do estudante tenha sido escolarizado dentro do período da ditadura militar, e, portanto, durante os anos 70 tenha feito lições de casa, em que a resposta correta para a pergunta sobre o que ocorreu em 31 de março de 1964 seria: uma “revolução”.

Por outro lado, se considerarmos que seu filho estudou a partir do ano de 1988 e frequentou uma escola pautada pelos valores da Constituição Cidadã, a sua aprendizagem acerca do ano de 1964 se mostra diametralmente oposta a de seu pai. Aqui, um exemplo bastante explorado nas salas de aula, e sobre um tema cuja produção historiográfica é vasta.

No presente, o tema mencionado acima suscita controvérsias, apesar das disputas ideológicas. Uma abordagem histórica que pudesse esmiuçar o processo de viradas teóricas e metodológicas sobre a ditadura, talvez, pudesse contribuir para uma melhor compreensão do período, uma vez que há o crescimento de polarização política nos últimos dez anos no país e a ausência de uma política de justiça de transição, após a ditadura. Segundo Dezemone:

o Regime Militar é atualmente objeto de diferentes narrativas, que disputam seu significado, e de forma menos explicitada, resumem projetos de país. Essa disputa recente revela um aspecto das trilhas da cidadania na história do país. Não deixa de ser sintomático que nos últimos anos, nas redes sociais e nas ruas, saudosistas e entusiastas da Ditadura Militar venham se manifestando em defesa do regime e até de uma nova intervenção militar, mais do que há vinte anos, na virada do milênio, ou nos anos 1980, na década da redemocratização. Uma cidadania com limitações é almejada por esses manifestantes que, em nome da liberdade de expressão, exaltam um regime que censurou, reprimiu e torturou.¹¹⁵

¹¹⁵ RIO DE JANEIRO (Estado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro; OBSERVATÓRIO SOCIAL DA OPERAÇÃO SEGURANÇA PRESENTE (OBSOSP/ UERJ). Segurança Presente: história e linhas de força. Oswaldo Munteal, et al (orgs.). Rio de Janeiro: OBSOSP/UERJ, 2022.

Pretendo neste capítulo apresentar o recorte do mundos do trabalhos, seu respectivo debate historiográfico para pensar em como produzir uma abordagem dentro do ensino de história que contemple essas atualizações das reflexões historiográficas.

A ênfase nesse recorte se deve sobretudo pela atual conjuntura da sociedade brasileira marcada pela Reforma Trabalhista Lei nº 13.467/2017 e por uma série de mudanças que afetam as dinâmicas dos trabalhadores apontadas por estudos recentes como uberização, plataformação e pejotização.¹¹⁶

Ficará evidente a partir da leitura do capítulo, que todo debate que envolva a história social do trabalho no Brasil não pode se furtar ao debate racial e relações com o passado escravocrata. É relevante iniciar o debate chamando atenção para um ponto de inflexão no ensino de história brasileiro marcado pela Lei 11.645/2008 e os seus impactos na sala de aula e na formação de professores, visto que já se passaram quinze anos desde o início da vigência da lei.¹¹⁷

3.2 Impactos da Lei 11.645 no Ensino de História: Protagonismo, Desafios e Desconstrução de Estereótipos

Em 2023 completaram quinze anos desde a promulgação da lei 11.645, que instituiu o ensino de história da África e dos afrodescendentes e dos povos originários na educação básica no Brasil. Desde então uma série de transformações puderam ser percebidas nas salas de aula. Pautadas pelo movimento negro e indígenas, a lei questionou a tradição eurocêntrica do ensino brasileiro e causou impactos tanto no ciclo básico, quanto no ensino superior.

Uma das referências sobre a história da África, a professora Mônica Lima, em entrevista ao site do Laboratório de Estudo de histórico do mundos do trabalho, na secção Chão de escola comentou os impactos dos vinte anos da lei 10.639:¹¹⁸

¹¹⁶ BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, nº 8.036, de 11 de maio de 1990, e nº 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 14 jul. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm.

¹¹⁷ Ver: BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

¹¹⁸ Ver: BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura dos Povos

A lei 10639 deflagrou uma série de transformações, como por exemplo no ensino universitário, que teve que abrir espaços para a história da África e da cultura afro-brasileira dentro de sua estrutura eurocêntrica. Surgiram concursos específicos em instituições em todo o país, foram criadas áreas de África nos departamentos, faculdades e institutos de História, bem como de Educação para as Relações Étnico-raciais, em cursos de Pedagogia e unidades universitárias da área de Educação. Muitos cursos de pós-graduação lato sensu surgiram, fundamentalmente para atender demandas de professores que não tinham tido contato com estas temáticas na sua formação inicial.¹¹⁹

A abordagem acerca do continente africano, antes muito atrelada no ensino de história a momentos específicos como a história antiga para trabalhar o Egito, ou ao mundo moderno quando se aborda a expansão marítima e o péríodo africano, e o mundo contemporâneo para debater o processo imperialista e posteriormente as lutas de independência, foi radicalmente transformada.

Se antes da lei o ensino da história africana era pautado como um fator periférico, após a sua promulgação a história da África ganha proeminência e protagonismo. Os temas supracitados continuam sendo trabalhados em sala, entretanto, foram complexificados por novos olhares e novas temporalidades que trazem ao continente africano e aos descendentes que vieram para o Brasil um papel de protagonistas e agentes da história.

A história antiga mergulhou no continente africano para buscar outras formas de organizações sociais, sobretudo na África Subsaariana. No mundo moderno as relações de contato com o mundo europeu a partir da expansão marítima são tratadas de modo a compreender em que momento estavam as diversas sociedades africanas que foram afetadas, suas disputas internas, seus formatos e organizações, suas invenções e tecnologias. Os impactos do tráfico negreiro e da diáspora para o continente africano também são debatidos em uma perspectiva que destaca a resistência e a negociação dos atores africanos.

Ao tratar do imperialismo e das lutas por independência, o protagonismo da resistência no caso das invasões e durante as ocupações imperialistas passou a dar destaque a luta da Etiópia, enquanto nas independências os estudos voltaram suas análises para os movimentos de libertação, as formas de solidariedade no continente entre os países recém-formados.

Indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/569484/publicacao/15814802>. Acesso em: 28 fev. 2025.

¹¹⁹ Ver: LIMA, Mônica. “Entrevista sobre os 20 anos da Lei 10.639/03”. Chão de Escola, **Laboratório de Estudos Históricos do Mundo do Trabalho**, 2023. Disponível em: <https://lehmt.org/chao-de-escola-37-professora-monica-lima-fala-sobre-os-20-anos-da-lei-10-639-03/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

Ao revisitar a Lei 11645/08, o professor Clovis Antonio Brighenti produziu um artigo refletindo sobre os avanços a partir da legislação e os desafios para continuarmos desenvolvendo uma educação mais plural. Se valendo da perspectiva freiriana o autor define a importância da ensino da história indígena:

Na perspectiva freiriana de educação é basilar que a temática indígena seja parte fundamental do currículo da educação básica por diferentes motivos: O primeiro, é que os indígenas fazem parte da história do Brasil e o Brasil é parte da História Indígena, ao menos desde 1500. Em que pesem as historicidades particulares, indígenas e não indígenas comungam de experiências comuns, em que não é possível pensar a História do Brasil excluindo os povos indígenas. Toda a dimensão da ocupação do espaço, a sobrevivências dos primeiros ibéricos (MELIÀ, 2011), a construção das ideias de Nação (CUNHA, 2002), o nacionalismo de Vargas, as “guerras justas” de Dom João VI, a decadência das capitâncias hereditárias (PREZIA, 1992), a formação das fronteiras atuais do Brasil, as violações de direitos indígenas durante os governos militares (BRASIL, 2014) – para nos ater a apenas alguns aspectos pontuais – estão permeados das historicidades indígenas. Da mesma forma que a extinção de centenas de povos e línguas, o reduzido espaço territorial que os povos ocupam no momento, bem como a existência de ao menos 300 povos distintos, tem a ver com a relação interétnica historicamente estabelecida. Os indígenas são parte do passado, presente e futuro da história no Brasil (BRIGHENTI, 2022).¹²⁰

O autor destaca que durante as diversas tentativas de apagamento, aculturação, destruição e violência contra os povos originários, o que os manteve vivos foi a sua resistência. A partir da resistência eles “seguem presentes com suas agências interagindo com o Estado e a sociedade” (BRIGHENTI, 2022).¹²¹ Portanto, o ensino da história dos povos originários não deve incorrer no erro de aprisioná-los ao passado. Essa é uma das dificuldades enfrentadas a partir do estabelecimento da Lei, segundo o autor:

Outro tema bastante recorrente na sala de aula, após a publicação da lei 11.645/2008, é a chamada “contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira” nos seus diferentes aspectos, seja na dimensão linguística, nos costumes, nos alimentos, nos topônimos e no folclore. Porém, são visões que remetem ao passado, já que hoje acredita-se que os indígenas nada mais tem a contribuir (BRIGHENTI, 2022).¹²²

O ensino de história no presente caminha para superar essa visão. Os itens abordados no terceiro capítulo desta dissertação evidenciam um esforço pedagógico no sentido de desconstruir os estereótipos, preconceitos e violências arraigadas no imaginário social brasileiro.

¹²⁰ BRIGHENTI, 2022

¹²¹ BRIGHENTI, 2022

¹²² BRIGHENTI, 2022

3.3 Entre a agência e a estrutura: onde fica o trabalhador?

No artigo intitulado *História e Movimentos sociais* para a coletânea *Novos Domínios da História*, a historiadora Hebe Mattos produz um valioso balanço historiográfico sobre como a história social do trabalho foi encarada ao longo do século XX.¹²³ Segundo a autora, um ponto central do debate estava marcado pela predominância do caráter estruturalista da história e das ciências sociais quando abordava estudos ligados ao campo do trabalho. Um dos pontos chaves da virada teórica que se distancia do estruturalismo é marcada pela influência de um renomado autor inglês E.P. Thompson. Thompson ministrava um curso extramuros na *University of Leeds*.¹²⁴

O contato que teve com os trabalhadores que frequentaram suas aulas foi fundamental para romper teoricamente com autores do mesmo campo teórico que o seu, o marxismo. Preocupado com as teorias que apontavam um comportamento previamente estabelecido e determinado sobre o que deveria ser e como deveria se comportar a classe de trabalhadores, Thompson, a partir do contato com os proletários que frequentavam suas aulas começou a questionar certas premissas.

O autor Christian De Vito, no texto que compõem o dossier comemorativo dos 100 anos de nascimento de E.P.¹²⁵ Thompson reflete sobre esse processo de mudança teórica provocado pela obra Thompsoniana ao relembrar os impactos do autor sobre seu trabalho:

Em termos mais gerais, *The Making* ensinou-me a olhar criticamente para as muitas categorias essencialistas criadas e usadas por acadêmicos e atentou-me à necessidade de evidenciar as histórias por trás dos grandes processos sociais. Isso me incentivou a perguntar quais práticas, relações e experiências sociais concretas fazem ou fizeram o capitalismo, a escravidão, a guerra ou a religião. *The Making* também iluminou as negociações, colaborações e conflitos entre diversos atores sociais que contribuíram para moldar a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e a abolição da escravatura. Posteriormente, esse pensamento guiou minha investigação mais ampla das prisões como uma janela para a história social em geral.

Thompson que completou no ano de 2024 o seu centenário. Nesta contenda historiográfica, rompeu com o teórico marxista Louis Althusser e propôs uma nova leitura sobre

¹²³ MATTOS, Hebe. História e movimentos sociais. IN. CARDOSO, Ciro Flamaron; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

¹²⁴ Mattos, *Op. Cit.* 2012.

¹²⁵ DE VITO, Christian. E.P. Thompson e o Fazer(-se) da História Social. *Lehmt.org*, 2023. Disponível em: <https://lehmt.org/e-p-thompson-e-o-fazer-se-da-historia-social-christian-de-vito/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

a ideia de como se dava o processo de construção de uma classe. No prefácio do clássico *A formação da classe operária na Inglaterra*, o autor aponta para o que compreende ser tal processo:

A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição(...) Que esse livro seja tomado como uma contribuição para a compreensão da classe. Pois estou convencido de que não podemos entender a classe a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico.¹²⁶

Para esmiuçar um pouco mais a contenda entre Thompson e Althusser dentro do Marxismo podemos citar Ronaldo Vainfas, em artigo na coletânea *Domínios da história*. Para o autor, o afastamento de Thompson se baseia na discordância acerca da experiência e da agência dos trabalhadores dentro dos processos históricos. Segundo Vainfas:

Thompson se afastou de tudo isto, especialmente da concepção de que a classe operária somente se forma totalmente, tornando-se então uma “classe para si” (e não apenas “em si”), quando atinge plena consciência de sua exploração no processo capitalista de produção, passando então a questionar o sistema com perspectivas revolucionárias e socialistas. Thompson considera que é no processo de luta que se forja a identidade social das classes populares, e não pela difusão dogmática de qualquer doutrina, de sorte que a “classe operária” pode perfeitamente adquirir uma dimensão própria de sua identidade social oposta à ordem burguesa, sem que tal identidade assuma necessariamente um caráter revolucionário.¹²⁷

Nesse sentido Thompson se distancia do pensamento estruturalista, uma vez que só seria possível definir um movimento social desde que fosse identificado por padrões previamente estabelecidos. Desse modo, na visão de autores estruturalistas, o papel dos atores históricos acaba sendo muitas vezes esvaziado. A busca por elaborar uma lei geral que capte as formas de desenvolvimento da sociedade é uma característica do funcionalismo, estruturalismo e do marxismo. Correntes com as quais Thompson e outros autores irão produzir divergências em alguns pontos teóricos.

É notória a influência que Thompson teve sobre o autor Christian De Witto, bem como influenciou nas obras de história social no Brasil. Sua obra impactou estudos sobre o operariado e sua consequente formação no Brasil e os estudos sobre a escravidão de maneira decisiva. A

¹²⁶ Ver: THOMPSON, E. P. **A formação da Classe Operária Inglesa**, v. I, A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

¹²⁷ VAINFAS, Ronaldo. “História das Mentalidades e História Cultural”. IN: CARDOSO, Ciro Flammarion. VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia** - Rio de Janeiro: Campus, 1997.

perspectiva de ruptura com modelos estabelecidos e consagrados nos campos das ciências sociais brasileiras foram determinantes para o desenvolvimento do campo histórico.

Há uma visão muito difundida acerca do povo brasileiro a qual emprega a ele uma ausência de mobilização e participação na sua própria história. Um povo pacífico, pacato e que pouco reage às agruras da vida proporcionada pelo Estado. A origem pode estar na carta de Pero Vaz de Caminha endereçada ao rei de Portugal que data da invasão ao território, que viria ser o Brasil. Segundo o cronista português, a gente desta terra era muito inocente e muito pacífica, tendo recebido bem os portugueses.

Embora ao longo da história da colonização, casos de canibalismo e ataque aos portugueses tenham acontecido e essa imagem também tenha sido difundida, parece que a primeira, de pacifismo prevaleceu. O que não falta ao longo da história brasileira são movimentos de contestação, de enfrentamento e de resistência. Entretanto, essa visão insiste em aparecer e influenciou durante um bom tempo os estudos de ciências humanas no Brasil, sobretudo a história. Nesse sentido, segundo Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva refletem:

O Brasil é um país sem povo". A famosa assertiva de Louis Couty, feita na década de 1880, já foi lida por muitos estudiosos como constatação de um fato ou mesmo tomada como ponto de partida para a elaboração de um paradigma interpretativo da história do Brasil. Independentemente das intenções do autor, logo ligou-se à visão do escravo como um ser coisificado, incapaz de pensamentos e ações próprios: a escravidão teria aniquilado as pessoas e sua cultura, restando a fragmentação e o vazio produzidos por uma dominação inexorável.¹²⁸

Escravizados e trabalhadores livres na história brasileira foram interpretados durante grande parte do tempo pelos estudiosos sob a ótica do paradigma da ausência. Segundo o pensamento, seriam incapazes de produzir algo original. Organizar, mobilizar, resistir, opinar e produzir algo relevante a partir da sua própria organização. Diferente da Europa, no Brasil, a classe dos trabalhadores se destacava na visão dos intelectuais justamente por não aparecer.

A crítica está longe de ser recente. Em 1998, Silvia Lara escreveu o artigo *Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil*, a autora tece críticas sobre a separação da história do trabalho no Brasil, dividida entre 1888: ou seja, até a abolição, e a partir do início do século

¹²⁸ CHALHOUB, S.; SILVA, F.T. da. "Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980". *Cadernos AEL*, v. 14, n. 26, p. 14-47, 2009

XX. A autora chega a citar que a historiografia sobre o trabalho chega a produzir “dois brasis”.¹²⁹ Segundo Lara:

A maior parte dos autores que tratam da história do trabalho no Brasil costuma iniciar sua análise no final do século XIX ou mesmo nas primeiras décadas do século XX. Identificada com a história do trabalho livre (assalariado), a história social do trabalho no Brasil contém em si mesma, um processo de exclusão: nela não figura o trabalhador escravo. Milhares de trabalhadores que, durante séculos, tocaram a produção e geraram a riqueza no Brasil ficam ocultos, desaparecem num piscar de olhos.¹³⁰

A autora aponta como a historiografia, inclusive, formulou a ideia de transição e/ou substituição entre o trabalho escravizado e o trabalho livre no Brasil. Neste sentido, “o negro escravo desaparecendo da história, sendo substituído pelo imigrante europeu”.¹³¹ A partir de então, imbuído de ideias oriundas do continente europeu, os socialismos, a classe operária brasileira iniciaria a sua trajetória. De maneira perspicaz, Lara aponta como a visão da historiografia brasileira dos anos 60 estava imbuída de leituras produzidas por atores históricos do próprio século XIX:

Ecoando palavras proféticas de Nabuco (e de alguns outros abolicionistas), a produção acadêmica dos anos 60 sobre o tema transformou em explicação histórica ideias e concepções que, quase cem anos antes, faziam parte de um intenso jogo político. A exaltação do imigrante branco, associada à ideia da incapacidade do negro para o trabalho e à afirmação da passividade dos nacionais, devidamente depuradas de seus termos racistas, reapareceu na base das teses formuladas por socioólogos e historiadores do século XX sobre a transição da escravidão para o trabalho livre, da substituição do escravo negro pelo imigrante italaiano. Certas dicotomias que durante muito tempo haviam orientado o trabalho dos estudiosos, como as oposições entre campo e cidade, entre arcaico e moderno, apareciam agora, neste contexto, associadas à oposição entre escravidão e capitalismo. É no interior dessas postulações que podemos compreender o aparecimento da ideia de transição, de passagem de um mundo a outro.¹³²

Em artigo intitulado *Além de senzalas e fábricas uma história social do trabalho*, Antonio Luigi Negro e Flávio Gomes, corrobora críticas apontadas por Silvia Lara. Segundo os autores a ideia de transição entre o trabalho escravo e livre foi formulação ideológica de uma elite preocupada com a ideia de uma nação que se afastasse da África e se aproximasse mais da Europa. Segundos eles:

¹²⁹ LARA, S. H. “Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil”. **Projeto História**, São Paulo, n. 16, p. 25-38, fev. 1998.

¹³⁰ Lara, *Op. Cit*, 1998, p. 26.

¹³¹ Lara, *Op. Cit*, 1998.

¹³² Lara, *Op. Cit*, 1998, p. 28-29.

Experiências, processo histórico, costumes e tradição nos conflitos sociais e na formação da classe foram esmagados pelo determinismo econômico nas análises que enfatizaram a transição. A suposta inexorabilidade na passagem do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil foi mais projeção das elites, numa ideologia – a da construção da nação – que produzia discursos sobre a substituição da mão-de-obra. Escravos, africanos e crioulos seriam substituídos por trabalhadores livres, imigrantes europeus. Indolência e atraso por tecnologia e aptidão; forjava-se a ideologia do trabalho livre no Brasil criada sob os símbolos da civilização e do progresso.¹³³

Três pontos são passíveis de reflexão nessa visão. Primeiro, o racismo presente ao destituir de agência e contribuição a experiência negra nesse processo de formação do operariado. Em segundo, o eurocentrismo voltado para a influência externa das ideias políticas europeias. E, terceiro, um modelo explicativo que só reconhece a formação de um classe operária quando ela apresenta o formato previamente conhecido pela historiografia dentro dos moldes europeus.

Os autores apontam que frequentemente as reflexões sobre escravidão estavam marcadas sobre dicotomias entre rural/urbano, arcaico/moderno, industrial/pré-industrial, centro/periferia. Destacam que as críticas a uma aproximação entre o convívio entre capitalismo e escravidão passam a surgir a partir da obra de Eric Williams, *Capitalismo e escravidão*.¹³⁴ Novamente, a compreensão de um modelo teórico influenciava e marcava transformações na historiografia brasileira.

Neste sentido, Lara cita que novas pesquisas, a época no final do século XX, estavam criticando essas concepções pautadas pela ausência de conexões entre escravidão e trabalho. A obra de Thompson foi um grande referencial para esses novos autores, que passaram a constatar, nas palavras da autora que “o escravo, enquanto escravo e apesar da escravidão, não deixou de ser um sujeito histórico como outro qualquer, definido e definindo-se no bojo das relações sociais.¹³⁵ A conferência aos escravizados e libertos ao papel de sujeitos históricos e agentes é um dos pontos de grande virada para a historiografia sobre o trabalho no Brasil.

Posterior ao trabalho de Silvia Lara, mas tributário de seu viés crítico, Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva refletem sobre como essa manutenção da falta de uma agência dos

¹³³ GOMES, F. e NEGRO, “A. Além das senzalas e das fábricas: uma história social do trabalho”. *Tempo Social*, 18, n.1, 2006, p. 227.

¹³⁴ WILLIAMS, Eric. *Capitalismo e escravidão*. Traduzido por Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

¹³⁵ Ver: Lara, *Op. Cit*, 1998.

trabalhadores pela historiografia, refletiu-se em uma leitura equivocada sobre o papel de conduzir as mudanças trabalhistas.¹³⁶

Segundo os autores, o papel de protagonismo dos anos 60 e 70, seria do estado brasileiro, o que levaria a uma atitude paternalista, como abordam Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva no trabalho *Sujeito no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980*:

Nesses trabalhos, a classe operária aparecia “inteiramente subordinada à determinação estrutural das condições de industrialização”, incapaz de articular um entendimento correto das circunstâncias históricas do momento por “falta de consciência adequada de classe, logo permanecia impotente para transformar social e politicamente o país. O resultado disso seria a subordinação dos sindicatos aos poderes públicos, permitindo ao Estado o papel de “real protagonista da história.”¹³⁷

A ausência tão citada pelos autores seria encontrada nos dois grupos, mas de maneira desigual, o passado escravocrata teria influenciado diretamente nessa falta da classe operária. A escravidão seria uma das grandes responsáveis por esse cenário imobilista. Para o autor, essa visão está diretamente ligada a narrativa do Estado Brasileiro que se aproveitaria disso para se valer como grande promotor e provedor dos direitos sociais:

(...) perplexo no episódio da Proclamação da República, impotente diante da exclusão política, irracional e violento ao lidar com iniciativas disciplina: o desenvolvimento histórico de lacunas, aparente peculiaridade nacional, teria produzido ditas civilizadoras do poder público. O desdobramento historiográfico de semelhante ordem de ideias é claro a ausência de classes definidas – ou vice-versa-, abrindo um espaço a ser preenchido pela ação demíúrgica do Estado, sujeito principal da história do país. A narrativa da história torna-se então um exercício teleológico de explicação de uma Nação que apaga sujeitos e oculta seus conflitos e diferenças.¹³⁸

Nesse sentido, justifica-se o trabalho de resgate das lutas pelos direitos sociais e protagonismo de sujeitos históricos no Brasil, como um contraponto a esse imaginário construído ora pelo estado, ora pela própria academia, sobre o paradigma da ausência e que de alguma forma permanecem no imaginário social brasileiro. A superação do paradigma de ausência que vem se operando dentro da historiografia busca a construção de um paradigma baseado na ideia da *força comum*:

¹³⁶ Ver: Lara, *Op. Cit*, 1998.

¹³⁷ Ver: Chalhoub; Silva, *Op. Cit*, 2009, p. 28.

¹³⁸ Ver: Chalhoub; Silva, *Op. Cit*, 2009, p. 16.

Influenciada fortemente pelos estudos de E.P. Thompson sobre paternalismo, cultura plebeia e direito na Inglaterra do século XVIII – trabalhos também de grande repercussão, à época, nos novos estudos sobre escravidão -, tornou-se possível pensar os problemas da legislação e aplicação dos direitos trabalhistas como “campo de força comum” em que diferentes atores se movimentavam, ou, dito de outra forma, como recursos e significados sociais gerais passíveis de diferentes apropriações políticas pelos sujeitos históricos.¹³⁹

Desde os anos 80 no país, pelo menos, a historiografia vem tentando superar o paradigma da ausência. Tal reflexão deve aparecer também de maneira mais enfática no ensino de história.

Para desmistificar narrativas do passado já superadas sobre o estado e as relações trabalhistas, mas, sobretudo para chamar atenção das permanências do passado no presente na retirada de direitos pela Reforma Trabalhista e pelos processos de uberização e plataformização que vem avançando sobre os direitos sociais, na compreensão do pós abolição e questões raciais no mundos do trabalho e do trabalho análogo a escravidão.

Recentemente, Fabiane Popinigis e Paulo Cruz Terra, realizaram um balanço para atualizar o atual estado da arte dos estudos sobre escravidão e trabalho no Brasil. No texto *Classe, Raça e a história social no Brasil (2001-2016)*.¹⁴⁰ Partindo da crítica estabelecida por Silvia Lara em 1998, os autores buscaram compreender o que havia sido alterado desde então. Segundo os autores:

nosso interesse recai sobre as pesquisas que tratam: da diversidade de formas de exploração do trabalho que coexistiram como parte fundamental do desenvolvimento social e econômico do capitalismo, possibilitando experiências comuns entre os trabalhadores; de como as lutas e resistências desses indivíduos, escravizados e livres, influenciaram e moldaram seus movimentos organizativos tanto durante quanto após o fim da escravidão legal; e do lugar central das relações raciais nos mundos do trabalho, tanto em relação à formação de identidades, de redes de sociabilidades e rivalidades, quanto do racismo que configurou a formação do mercado de trabalho “livre” e se reproduziu ao longo de todo o século XX.¹⁴¹

Os autores destacam que o movimento de ampliação de trabalhos que contemplassem os novos caminhos temáticos propostos entre os anos 80 e 90 se realiza em grande medida devido ao papel do *grupo de trabalho: mundos do trabalho* nos encontros da Anpuh. A reunião de autores nacionalmente foi, segundo os autores, um fator importante no processo de diálogo e de troca entre os pesquisadores. Para eles “novas abordagens e temas surgiram ao longo desses

¹³⁹ Ver: Chalhoub; Silva, *Op. Cit*, 2009, p. 30.

¹⁴⁰ POPINIGIS, Fabiane; TERRA, Paulo Cruz. “Classe, Raça e a história social do trabalho no Brasil (2001-2016)”. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. 32 (66), Jan-Abril. 2019.

¹⁴¹ Ver: Popinigis; Terra, *Op. Cit*, 2019, p. 311.

anos a partir de pesquisas que incorporaram as experiências dos sujeitos, práticas e relações, tornando mais complexas as análises sobre os trabalhadores brasileiros (...)".¹⁴²

Acerca dos debates sobre transição do trabalho, os autores apontam que novas pesquisas sobre trabalho indígena, africano livre e trabalho escravo contemporâneo vem contribuindo para "superar a ideia de "transição" do trabalho escravo para o livre, como na crítica formulada por Lara". Para os autores, as recentes pesquisas vêm demonstrando que na verdade, ao invés de uma transição, o que ocorreu foi uma "*diversificação de relações de trabalho compulsório*".¹⁴³

No intuito de perceber o desenvolvimento das pesquisas sobre o campo da história social, os autores também apontam temas que insistem em permanecer ausentes no campo de estudos. Para Popinigis e Terra as perspectivas de gênero estão sendo negligenciadas nestes estudos, para os autores: "Assim, ainda que uma diversidade de sujeitos e formas de trabalho tenham sido incluídos pelas novas pesquisas, a incorporação da potencialidade analítica das reflexões feministas para as perspectivas de gênero ainda está por ser explorada".¹⁴⁴

A partir deste balanço algumas questões devem ser levantadas pensando no ensino da história social do trabalho. Como é de que forma foram conquistados os direitos trabalhistas na sociedade brasileira? Quem foram os atores dessa luta? Operários, sindicatos, empresários, políticos? Como se deram as negociações? Quanto os direitos sociais ligados ao trabalho foram difíceis de serem conquistados em uma sociedade que permaneceu mais de trezentos sob o legado da escravidão? Quais as relações entre escravidão e trabalho livre? Quais as relações de gênero perpassam a formação da classe dos trabalhadores no Brasil?

São perguntas às quais o ensino de história deve se propor a responder. A reconstrução da trajetória de luta pelos direitos sociais no Brasil dentro da sala de aula é de extrema validade para construir em sala um ensino de história que valorize a agência, valendo-se de momentos chaves como o Segundo Reinado, a Primeira República e a Era Vargas, por serem considerados momentos cruciais na história de conquista dos direitos dos trabalhadores no Brasil.

Pensar essa agência dos trabalhadores contribui para o atual momento de fortes transformações trabalhistas, devido à reforma, e para relembrar a capacidade da organização dos atores históricos na luta por direitos.

¹⁴² Ver: Popinigis; Terra, *Op. Cit*, 2019, p. 319.

¹⁴³ Ver: Popinigis; Terra, *Op. Cit*, 2019, p. 319.

¹⁴⁴ Ver: Popinigis; Terra, *Op. Cit*, 2019, p. 320.

3.4 Flexibilização e Precarização: A Nova Configuração do Trabalho no Brasil

Em 2023, completou-se 80 anos da publicação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). O complexo de leis foi publicado no período histórico da Era Vargas e representou o reconhecimento do Estado Brasileiro frente a uma extensa legislação social. A publicação ocorreu durante o Estado Novo (1937-1945), marcadamente um período de exceção, em que liberdade civis e políticas estavam suspensas.

Naquele momento, no ano de 1943, a publicação foi extremamente significativa, pois o estado reconhecia de maneira institucional a questão trabalhista, estendendo para todos os trabalhadores suas antigas reivindicações que se iniciaram ainda no império brasileiro, no século XIX, e se intensificaram na primeira república (1889-1930).

Segundo Júlia Abdala e Maurício Loos, existe um ineditismo na CLT que causa um divisor de águas na história do direito do trabalho no Brasil, conforme abordam no texto, *Os impactos da reforma trabalhista para o trabalhador, empresas e sindicatos: uma análise da lei 13467/2017*:

Para Marques (2013), o grande mérito da CLT foi unificar o direito trabalhista instalando uma regra geral para todos os trabalhadores indistintamente, pondo fim aquelas regras que tutelavam segmentos operários apartadamente, a exemplo, a coletânea dos comerciários e industriáveis. Na visão de Silva (2012), a transcrição da consolidação foi um importante marco normativo do trabalho na medida em que trouxe uma maior segurança jurídica às relações de trabalho naquele momento histórico e permitiu a expansão do trabalho livre, remunerado e subordinado mediante as regras próprias e aptas a disciplinar as relações de trabalho em seus aspectos mais gerais. Observe que o papel da CLT vai além da função de unificação das leis em um único instrumento jurídico, inserindo-se também na promoção de direitos e garantias iguais aos trabalhadores e uma maior segurança jurídica contra eventuais violações. Dessa forma, a Consolidação das Leis Trabalhistas e os direitos trabalhistas afirmam importante marco histórico do direito do trabalho no Brasil ao reunir dispositivos de aplicação geral em um único instrumento legal.¹⁴⁵

Conforme destacam os autores, a CLT foi mais que uma junção e compilação de leis sobre o trabalho. Ela é o grande marco dos direitos sociais na história brasileira. Mais que isso, o reconhecimento através das leis também era necessário na perspectiva de estabelecer marcos sobre a regulação do trabalho para que se combatesse uma mentalidade escravocrata, muito presente na sociedade brasileira recém-saída da escravidão. Para os autores acima citados, a

¹⁴⁵ Ver: ABDALA, J. O. N.; LOOS, M. J. “Os impactos da reforma trabalhista para o trabalhador, empresas e sindicatos: uma análise da lei 13.467/2017”. *Journal of Perspectives in Management – JPM*, v. 3, n. 1, p. 29-40, 2019, p. 32.

escravidão e a história dos direitos do trabalho no Brasil estão imbricadas e contam com uma forte participação do estado:

Denote que as relações de trabalho no Brasil evoluem de uma supressão de direitos e garantias estampada pela prática da escravidão para uma concessão pormenorizada e regrada por institutos e órgãos próprios preocupados com o assegurar o máximo de direitos com vistas a promoção da dignidade do trabalhador. Portanto, a evolução das relações de trabalho no Brasil salienta a construção de direitos e garantias do trabalhador a partir de um longo e prejudicial processo de exploração do outro e no qual o Estado teve importante papel em sua concretização.¹⁴⁶

Atualmente, o que se observa no Brasil é uma inversão com relação aos sentimentos e expectativas que tomaram conta da sociedade brasileira nos anos quarenta. Recentemente em 2017, a sociedade assistiu a Reforma Trabalhista que impactou diretamente as relações sociais de trabalho do país. O otimismo, mais de oitenta anos depois da promulgação da CLT vêm ser substituído pelo medo e a insegurança sobre o futuro do trabalho e consequentemente dos trabalhadores brasileiros.

A reforma feita pela Lei 13.467/2017 alterou pontos centrais da CLT. Uma das críticas centrais promovida pelo empresariado brasileiro como um dificultador para a contratação de novos empregados pelo alto custo do trabalhador e da própria produtividade. Na prática, a reforma atua para a retirada de direitos dos trabalhadores e flexibilização da legislação trabalhista como apontam os autores Abdala e Loos:

(...) pretendeu a lei legitimar a redução de direitos e a precarização das relações trabalho ao substituir o Direito do Trabalho pelo Direito Civil, sobretudo, em razão da retirada da legislação o caráter de norma de ordem pública e irrenunciável, por institucionalizar a prevalência do negociado sobre o legislado, permitir a contratação de serviços em lugar da contratação de empregados e autorizar a terceirização na atividade fim das empresas.¹⁴⁷

Somado a esse contexto nacional, há uma série de acontecimentos internacionais que contribuem para o agravamento desse quadro. Desde os anos 80, a escalada da ideologia neoliberal no mundo e de uma economia cada vez mais transnacional vem contribuindo para um esvaziamento do papel do estado na mediação dos conflitos que envolvem o capital e os trabalhadores.

O esvaziamento de atribuições do estado vem entregando cada vez mais ao mercado a autonomia e a direção das relações trabalhistas no Brasil e no mundo. Nesse sentido, a

¹⁴⁶ Ver: Abdala; Loos, *Op. Cit*, 2019, p. 33.

¹⁴⁷ Ver: Abdala; Loos, *Op. Cit*, 2019, p. 35.

flexibilização ocasiona uma desregulamentação do trabalho. Esse movimento ocasiona o que é conceituado como processo de uberização, plataformaização e pejotização¹⁴⁸. Tal processo precariza as relações de trabalho e consequentemente as condições de vida dos trabalhadores que cada vez mais se deteriora em termos materiais, psicológicos e físicos.

Justificada a partir de uma ideia de empreendedorismo, iniciativa, autonomia, proatividade e produtividade, o atual cenário responsabiliza os trabalhadores pelo seu fracasso ou sucesso. O trabalho perde seu sentido social e com isso as relações de assimetria entre patrão e empregado são apagadas e em consequência a responsabilidade social dos empregadores também. Em contrapartida, as dimensões individuais se aprofundam através dessa ideologia que se esvazia do sentido de classe e um predomínio do capital sobre os trabalhadores.

O aprofundamento das dimensões individuais pode ser percebido através da plataformaização¹⁴⁹ do trabalho, na medida em que a mediação da relação patrão/empregado, se faz diretamente por um aplicativo, e através daquele instrumento o esforço individual traduzido em horas de trabalho é o que vai determinar o valor recebido pelo “colaborador”. Uma materialização do discurso da “meritocracia” e do sucesso através do esforço individual tão reiterado no sistema capitalista. Além disso, a mediação da relação trabalhista se dá sem nenhuma proteção legal, sem nenhum vínculo que proteja o empregado.

No processo de pejotização, a construção da exploração se dá a partir de uma ficção jurídica. O empregado se transforma em prestador de serviço. Ele deixa de se configurar como trabalhador e burocraticamente mediante um contrato se transforma em uma empresa.

Por trás desse discurso, a realidade que se afigura demonstra que apesar do seu esforço individual e trabalho em excesso, qualquer acidente que possa ocorrer enquanto se trabalha não tem respaldo legal, já que não existem vínculos trabalhistas com o seu empregador. Afinal, eles são parceiros e/ou colaboradores.

A assimetria dessa relação é mascarada pelo empreendedorismo, que dissimula a relação patrão/empregado, ou a velha definição cunhada por Marx que opõe o dono do meio de produção daquele que só pode vender a sua força de trabalho para produzir. Nesse sentido, a Reforma Trabalhista contribui para o aprofundamento desse cenário ao ampliar a margem para essas novas modalidades flexibilizadas de trabalho.

¹⁴⁸ CAVALCANTI, Tiago Muniz. *Sub-humanos: o capitalismo e a metamorfose da escravidão*. 1 ed. São Paulo. Boitempo, 2021.

¹⁴⁹ ABILIO, L. C.; AMORIM, H.; GROHMANN, R. “Uberização e plataformaização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas”. *Sociologias*, [S. l.], v. 23, n. 57, p. 26–56, 2021. DOI: 10.1590/15174522-116484.

Nesse cenário, a dimensão do que representa o trabalho dentro da sociedade, o seu sentido social e qual é o seu objetivo em ser realizado ganham novos significados. Essa ressignificação contribui para o esvaziamento dos direitos trabalhistas e consequentemente uma deterioração da vida do trabalhador no Brasil e no mundo.

Entretanto, refletindo sobre o caso nacional, é necessário que se recorra a história do trabalho e dos trabalhadores brasileiros, para perceber como esses discursos neoliberais, empreendedores e de uberização tendem a ter uma capilaridade muito forte dentro da nossa sociedade. Quais as razões que fazem uma parcela da sociedade brasileira defender esses discursos?

3.5 Trabalho, Escravidão e Cidadania: Ponderações sobre a construção histórica dos direitos trabalhistas no Brasil

O primeiro passo é historicizar as relações de trabalho no Brasil. Uma análise se consolida recentemente na historiografia brasileira considera os trezentos anos de escravidão como uma questão central para a compreensão das relações sociais no país. Tanto durante a experiência colonial, como na construção do próprio Estado Brasileiro independente, durante a monarquia, a escravidão tem sido analisada enquanto um sistema *social de trabalho*.

Nesse ponto, é necessário considerar um duplo movimento: pensar como a escravidão impactou a visão sobre o trabalho e o trabalhador na nossa sociedade e pensar como a escravidão ainda não é compreendida como um sistema de trabalho, ficando restrita nas representações das novelas e de algumas literatura que influenciam a opinião pública como meramente um desvio moral. Afinal, quais foram os impactos das relações escravocratas que permaneceram mesmo após o fim da escravidão e continuam presentes nas relações de trabalho no país?

A escravidão era uma relação de trabalho, em que o dono extraía de um escravizado toda a sua capacidade produtiva. Quanto do tratamento aos trabalhadores escravizados não se metamorfoseou e permaneceu no tratamento aos trabalhadores livres no período pós abolição? Quanto das questões ligadas à racialização que tomou conta do Brasil a partir das teorias eugenistas não tem peso no pós abolição?

Esse imaginário permeado pela escravidão forjou uma visão pejorativa sobre o trabalhador e consequentemente sobre o seu trabalho. Os cento e trinta e cinco anos que separam o presente da abolição da escravidão em 1888 estão repletos de permanências, das quais a mais evidente e multifacetada é o racismo. Segundo Dezemone:

É indiscutível que a Abolição representou um importante marco para a construção da cidadania brasileira. O que veio depois do Treze de Maio, definitivamente, não foi igual ao que existia antes. Com isso, reconhece-se aqui o erro de Joaquim Nabuco, um dos principais nomes do movimento abolicionista. Nabuco afirmou que os efeitos da escravidão seriam sentidos no Brasil por mais de 100 anos. Realmente, após mais de 100 anos, percebe-se, que as marcas do cativeiro deixadas na sociedade ainda estão muito distantes de desaparecer.¹⁵¹

Ao olharmos para a CLT, podemos perceber um movimento de transformação que promove desenvolvimento de um estado de bem-estar social, ainda que apenas no meio urbano, que ao olhar para o passado recente naquele momento traz uma grande ruptura. Portanto, a CLT também impacta o imaginário sobre o trabalho no Brasil, na medida em que confere direitos e deveres, e coloca o Estado como árbitro de relações históricas que eram marcadas pela mentalidade e prática escravocrata.

O contexto de produção da CLT ocasionou um importante debate para a história relacionada a autoria e a agência dos trabalhadores. Na elaboração das leis, os trabalhadores seriam ativos ou passivos no processo? Em decorrência da Revolução de 30 e das disputas políticas que vinham sendo travadas desde os anos finais da Primeira República, a CLT e outras inovações no campo dos direitos foram concretizadas, entretanto:

A Revolução de 1930 traria rupturas e continuidades com as condições de exercício da cidadania vigentes na Primeira República. Se, por um lado, a intensificação da industrialização e da urbanização mudaria a face pela qual o país era reconhecido, por outro, as desigualdades, as hierarquias, o poder dos grandes proprietários rurais, e o peso do passado escravista não desapareceriam.¹⁵²

A forte propaganda varguista através do Departamento de Imprensa e propaganda (DIP) buscou a construção de uma imagem benevolente da liderança política se apropriando da autoria e da percepção das necessidades do operariado. O Estado patrocinou a construção do consenso

¹⁵¹ Dezemone. Cidadania no Brasil: trilhas distintas e caminhos sinuosos in: RIO DE JANEIRO (Estado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro; OBSERVATÓRIO SOCIAL DA OPERAÇÃO SEGURANÇA PRESENTE (OBSOSP/ UERJ). Segurança Presente: história e linhas de força. Oswaldo Munteal, et al (orgs.). Rio de Janeiro: OBSOSP/UERJ, 2022.

¹⁵² Dezemone *Op. Cit.*, 2022.

que os trabalhadores haviam recebido os direitos trabalhistas. Essa ideia passou a ser identificada na literatura como “ideologia da outorga”.

Para o pesquisador Marcus Dezemone, os autores José Murilo de Carvalho e Wanderley Guilherme dos Santos, em suas reflexões sobre a cidadania, acabaram sendo influenciados por essa tradição construída pelo Estado Brasileiro, atribuindo um papel preponderante ao Estado na “outorga” dos direitos.¹⁵³

Segundo Dezemone (2022), “Para Carvalho, a cidadania no Brasil seria caracterizada por uma ação maior do Estado no sentido de promover direitos de cima para baixo, diferentes das mobilizações sociais descritas por Marshall, na Inglaterra”. Enquanto Carvalho utiliza a noção de “Estadania”, Wanderley Guilherme dos Santos utiliza a noção de “cidadania regulada”.¹⁵⁴ Para Dezemone, “os dois autores se aproximam quando concebem limitações e o papel do Estado na construção da cidadania brasileira”.¹⁵⁵

A “ideologia da outorga”, segundo Dezemone, é identificada na obra do cientista político Luiz Werneck Vianna. O autor aponta que “essa construção narrativa já havia sido notada no trabalho de Luiz Werneck Vianna, “Liberalismo e Sindicato no Brasil”.¹⁵⁶

Essa visão perdurou por muito tempo nas leituras sociológicas e históricas sobre os trabalhadores. A obra *A invenção do trabalhismo*, de Ângela de Castro Gomes, foi um grande marco e divisor de águas na compreensão dessas disputas.¹⁵⁷ A partir de sua obra as questões de origem ou paternidade das leis trabalhistas se tornaram mais complexas demonstrando como a agência dos trabalhadores durante a primeira república foi determinante na obtenção dos direitos. Segundo Dezemone, a obra de da autora é uma das principais obras que superam a ideologia da outorga:

Porém, o passo mais importante na desconstrução da “ideologia da outorga,” na crítica ao conceito de estadania, pode ser identificada na tese de doutorado em Ciência Política, defendida pela historiadora Angela de Castro Gomes e publicada em formato de livro, em 1988. Em “A invenção do trabalhismo”, na qual Gomes analisa, na primeira parte da obra, as mobilizações dos trabalhadores brasileiros na Primeira República (1889- 1930), constando que boa parte da legislação produzida para o mundo do trabalho no pós-1930, ao contrário da propaganda oficial, eram demandas presentes em antigas reivindicações dos trabalhadores brasileiros. Com isso, a “ideologia da outorga” é mais compreendida como uma estratégia política para obtenção de apoio junto à crescente classe trabalhadora, seja no regime autoritário,

¹⁵³ Dezemone *Op. Cit*, 2022.

¹⁵⁴ Dezemone *Op. Cit*, 2022.

¹⁵⁵ Dezemone, *Op. Cit*, 2022.

¹⁵⁶ Dezemone, *Op. Cit*, 2022.

¹⁵⁷ GOMES, de C. A ***A invenção do trabalhismo***. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

que suprimia direitos civis e havia cerceado os direitos políticos, seja na preparação para um regime liberal democrático. Tal processo coincidiria com a “invenção do trabalhismo”, assentada numa lógica de “doação” da legislação trabalhista pelo governo, que foi “recebida” pelos trabalhadores, aos quais não restaria outra opção, que não fosse a de “retribuir” aos governantes a benesse recebida, tal como a teoria da dádiva do antropólogo Marcel Mauss.¹⁵⁸

De certo modo a luta pelo fim da escravidão e pela liberdade também deve estar inserida na luta dos trabalhadores brasileiros por direitos, assim como as reivindicações dos trabalhadores livres ao longo do século XIX por melhores condições de trabalho. Dessa forma, promover a integração entre o século XIX e o século XX na construção de uma classe trabalhadora composta por trabalhadores escravizados e trabalhadores livres, compreendendo suas peculiaridades, parece ser um ponto relevante a ser explorado pela história.

Mais recentemente as mobilizações das centrais sindicais nos anos noventa e a, a Pec das domésticas conquistada na segunda década do século XXI até as mobilizações mais recentes dos trabalhadores de aplicativos são capítulos desta história de protagonismo na luta por direitos dos trabalhadores brasileiros.¹⁵⁹

No presente a disputa continua sendo travada. Vale alertar que os discursos que alicerçam esse ataque aos direitos dos trabalhadores encontram eco nesse imaginário escravocrata brasileiro. Não à toa, estamos assistindo a um descortinar de casos de trabalho análogo a escravidão, ocorrendo em diversos lugares do país e em realidades diversas economicamente. Produzidos por grandes empresas, produzidas em latifúndios, produzidas dentro de casas da elite e camadas médias brasileiras, esses eventos são sinais muito claros dessa permanência de mentalidade escravocrata.¹⁶⁰

¹⁵⁸ Dezemone, *Op. Cit*, 2022.

¹⁵⁹ **BRASIL. Emenda Constitucional nº 72, de 2 de abril de 2013.** Altera a redação do parágrafo único do art. 7º da Constituição Federal, para estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc72.htm. Acesso em: 16. Fev. 2024.

¹⁶⁰ Para a reportagem do trabalho análogo à escravidão no festival Lollapalooza, Ver: “Após denúncia de trabalho análogo à escravidão, Lollapalooza Brasil encerra contrato com a Time For Fun.” *Mundo Negro*, 17 fev. 2024. Disponível em: <https://www.mundonegro.inf.br>. Acesso em: 17 fev. 2024. Para exploração de trabalho em vinícola brasileira ver: “Trabalho escravo: Aurora, Garibaldi e Salton fazem acordo de R\$ 7 milhões com MPT.” *InfoMoney*, 17 fev. 2024. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br>. Acesso em: 17 fev. 2024. Outras formas de exploração e trabalho análogo à escravidão no Brasil recente, ver: “A Mulher da Casa Abandonada”: conheça a história da família.” *UOL*, 17 fev. 2024. Disponível em: <https://www.uol.com.br>. Acesso em: 17 fev. 2024. “Família que manteve Madalena Gordiano em situação análoga à escravidão é denunciada pelo MPF em Patos de Minas.” *G1 – Globo*, 17 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 17 fev. 2024. Por último, ver: “Idosa é resgatada no Rio após 72 anos em situação análoga à escravidão; é caso mais antigo de exploração no Brasil.” *G1 – Globo*, 17 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 17 fev. 2024.

3.6 História e Formação dos Direitos Sociais no Brasil: Disputas, Avanços e Retrocessos

O debate acerca dos direitos sociais é central para se pensar a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual na medida em que está intrinsecamente ligado à elaboração da cidadania. Relações entre estado, capital e trabalhadores não podem estar apartadas da questão cidadã. E, neste sentido, é fundamental estarem presentes em debates e reflexões dentro do ensino de história.

Na compreensão dos direitos, as relações trabalhistas ocupam papel central no campo dos direitos sociais. A relação entre estado, capital e trabalhadores é um tema que aflora a partir do século XIX devido às transformações políticas e tecnológicas de um contexto marcado pela revolução industrial e novas formas de organização da vida social. As reivindicações dos trabalhadores serão marcadas por novos *horizontes de expectativas* aberto pelas revoluções do século XVIII, que vão propor o conceito de direito.¹⁶¹

Diminuição da jornada de trabalho, regulação do trabalho infantil, seguridade social, férias, descanso semanal, direito ao trabalho, direito ao voto e uma série de outras reivindicações da classe trabalhadora vão se avolumando conforme segue o curso a revolução industrial, e avançam os limites entre a exploração do trabalho e o desenvolvimento da produção.

Em um ensaio de referência no campo de estudo sobre a construção dos direitos, T. H. Marshall em seu *cidadania, classe social e status*, estrutura uma linha de desenvolvimento da conquista dos direitos e organiza as etapas de construção de uma cidadania plena. Utilizando a referência da história de luta na Inglaterra, o autor define que primeiro seriam adquiridos os direitos civis, posteriormente seriam conquistados os direitos políticos e por fim os direitos sociais. Segundo Dezemone:

Assim, a cidadania na Inglaterra no século XX, seria resultado de conflitos e disputas originadas em séculos anteriores, especificamente no século XVII, a partir de uma sequência de direitos. Inicialmente, formada pelos direitos civis, que se constituiriam numa base diante da qual os direitos políticos no século XIX e os direitos sociais no século XX seriam erguidos.¹⁶²

¹⁶¹ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: EdPUC-Rio, 2006

¹⁶² Dezemone *Op. Cit*, 2022.

Neste artigo publicado em 2022, Marcus Dezemone oferece uma síntese dos principais debates que mobilizaram os intelectuais sobre a construção da cidadania no Brasil. O autor pontua a influência de Marshall nas reflexões no Brasil e demonstra, a partir de outros autores, as diferentes visões que foram elaboradas sobre a cidadania no Brasil. Dezemone define a partir de Marshall como se desenvolveram os direitos sociais:

Por fim, os direitos sociais teriam sido desenvolvidos, segundo Marshall, como um desdobramento dos direitos civis e políticos, a partir das lutas dos trabalhadores para superarem suas precárias condições de vida e trabalho. Dessa forma, os direitos sociais nascem como meios de acesso à riqueza, que é socialmente produzida, cabendo ao Estado reunir recursos e, de forma distributiva, garantir o acesso à população. Os direitos sociais mais importantes são aqueles que asseguram educação e saúde e os direitos referentes ao trabalho, os quais seriam direitos trabalhistas, sindicais e previdenciários. Sua existência depende de um Estado que reúna recursos e os distribua de forma racional aos que necessitam. O fundamento dos direitos sociais é o reconhecimento de que em maior ou menor grau, os indivíduos se entendam, se relacionem e dependam de outros indivíduos para a vida em sociedade. (DEZEMONE, 2022)

Neste sentido, cria-se um modelo para se obter a cidadania a partir da conquista sequencial dos três direitos. Para um contraponto crítico à visão do autor, Cláudia Viscardi aponta em seu texto *Direitos políticos e representação no Brasil Republicano (1891-1934)* que Marshall acaba por não considerar outros movimentos que não necessariamente serão lineares na obtenção dos direitos.¹⁶³

Se olharmos para o mundo periférico que sofre com ritmos e formas culturais e políticas diversas, o processo de conquista de direitos foi construído de forma a não respeitar a proposta de T.H. Marshall.¹⁶⁴ Tanto no sentido de não obedecer a sequência proposta, tanto pelo próprio processo não obedecer a uma mesma lógica na medida em que ele se orienta por outras relações sociais, como no caso brasileiro, a escravidão.

No balanço realizado por Dezemone, está citado o importante cientista político José Murilo de Carvalho. Segundo a análise de Dezemone, Carvalho se apropria da estrutura utilizada por Marshall, mas reconhece que não existe no caso brasileiro, a mesma ordem de eventos que ocorre na Inglaterra, na medida em que:

¹⁶³ VISCARDI, C. “Direitos políticos e representação no Brasil Republicano (1891-1934)”. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 49–62, 2018. DOI: 10.5007/1984-9222.2017v9n18p49. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2017v9n18p49>. Acesso em: 13 jun. 2023.

¹⁶⁴ MARSHALL, T. H. **Cidadania e Classe Social** [Ed. atual trad. e rev. Por EaD/CEE/MCT], 2. ed. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

Mais do que isso: o historiador destaca que não foram raros os momentos de existência de direitos sociais, sem respeito aos direitos civis e vigência plena dos direitos políticos, como nas ditaduras do Estado Novo (1937-1945) e dos militares (1964-1985). E em momentos de maior proteção e garantia aos direitos civis e de exercício dos direitos políticos, foram os direitos sociais que se viram ameaçados, como nos governos neoliberais nas décadas de 1990 e na segunda metade da década de 2010.¹⁶⁵

No caso brasileiro, coexistiram propostas políticas marcadas por um liberalismo que conviveram e convivem até os dias de hoje com práticas antagônicas aos seus pressupostos. Permeadas pela escravidão durante todo o processo colonial a sociedade brasileira teve muitas marcas nas suas estruturas sociais que se traduziram em formulações originais a partir do contato com as ideias liberais. Mandonismo, patriarcalismo, racismo se envolvem nos interesses econômicos das elites que produzem as estruturas políticas que vão repercutir diretamente nas relações de trabalho do estado brasileiro.

Na construção do estado a partir da independência, propostas liberais foram sobrepostas por uma constituição centralizadora e de influência notadamente absolutistas. Além da própria dificuldade do processo de independência, havia uma herança social herdada no mundo colonial. Segundo Dezemone:

O primeiro grande marco formal para se pensar a cidadania no Brasil é a independência do país, com a ruptura de laços políticos com a ex-metrópole portuguesa e a criação de um Estado Brasileiro. As expectativas de criação de um Império Luso-Brasileiro se viram frustradas, com a ruptura de 1822, consolidada pela Revolução do Sete de Abril de 1831, na abdicação de D. Pedro I. Nas palavras de José Murilo de Carvalho, o Sete de Abril, mais do que o Sete de Setembro, representou a verdadeira independência do país, ao afastar em definitivo qualquer possibilidade de recolonização ou de reatamento dos vínculos com Lisboa (UFRJ+100 ANOS, 2021). Apesar da independência se constituir no marco formal da criação de um Estado Brasileiro emancipado de Portugal, e de buscar um referencial legal de organização com a Constituição outorgada em 1824, o legado herdado dos trezentos anos de colonização não pode ser desconsiderado.¹⁶⁶ (DEZEMONE, 2022)

Quando nos concentramos no período histórico do Segundo Reinado (1840-1889), as alterações no regimento do parlamentarismo aprofundam o convívio entre estas práticas entremeadas que produzem uma experiência singular do ponto de vista dos direitos políticos, civis e sociais, liberdade e escravidão convivem no mesmo sistema jurídico.

As ideias que embasaram a elaboração dessas estruturas sociais eram provenientes de uma elite que se favorecia dessa estrutura. João Fragoso e Manolo Florentino são citados no

¹⁶⁵ Dezemone, *Op. Cit*, 2022.

¹⁶⁶ Dezemone, *Op. Cit*, 2022.

balanço realizado por Dezemone, por contribuírem na compreensão das dificuldades para se estabelecer a cidadania no Brasil, já que:

a mentalidade arcaica da elite senhorial branca e proprietária de terras e escravos, foi outro elemento importante para a formação da cidadania no Brasil no século XIX. João Fragoso e Manolo Florentino destacam a persistência de uma lógica de Antigo Regime, que se afastava do liberalismo ascendente praticado pela Burguesia Industrial na Grã-Bretanha, na mesma época. Lá, a busca pelo lucro se direcionava a investimentos cujo propósito maior era o de lucrar mais. Aqui, a elite local tinha uma lógica de acumulação na qual o lucro era utilizado para a aquisição de mais terras e escravos, como símbolos de status e de reforço das hierarquias sociais, naquilo que os autores denominaram como um projeto arcaico (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001). (DEZEMONE, 2022)

Nesse sentido, cabe destacar a complexidade de um arcabouço legal que permitia aos escravizados processar judicialmente seus senhores na busca pela liberdade. Ao longo do século XIX e conforme avança o movimento abolicionista, percebe-se a intensificação da busca pela liberdade por dentro do próprio sistema legal, que por um lado justifica a escravidão, e por outro permite brechas pelas quais vão atuar os atores sociais contrários a escravização. Luiz Gama talvez seja um dos mais proeminentes nomes dessa forma de resistência.

Demonstra-se ainda mais complexo na Primeira República (1889-1930), quando o estado se torna republicano e em tese as dimensões de direitos se ampliam, seja pelas expectativas engendradas no próprio conceito político republicano, seja pelas transformações que estavam se desenrolando naquele momento histórico da sociedade brasileira a partir do fim da escravidão e de novos atores no cenário político.

Entretanto, o Estado influenciado por ideais liberais, ao longo desses mais de quarenta anos, protagonizou momentos de esvaziamento dos direitos políticos do voto e de resistência frente à luta de trabalhadores em busca dos seus direitos. O Estado operava o que é apontado pela literatura como liberalismo excludente. Era o próprio Estado que inviabiliza o desenvolvimento da cidadania, nas palavras de Dezemone:

Ao mesmo tempo em que se exigia a alfabetização para a participação política eleitoral, o Estado Brasileiro não tratava a educação primária como um direito, se desobrigando a promover a instrução mais fundamental. Assim, embora a Proclamação da República tenha apresentado alguns avanços em relação à Monarquia, as restrições ainda eram muitas, ao desenvolvimento de uma plena cidadania, com direitos

civis limitados, direitos políticos que seguiam excludentes e, sobretudo, com a carência de diversos direitos sociais considerados elementares, como a educação.¹⁶⁷

Mudanças e permanências que se complexificam a construção do conceito de cidadania do sociólogo inglês T.H. Marshall quando trazemos suas reflexões para a periferia do capitalismo, na medida em que percebemos esses contrastes entre avanços e retrocessos das lutas por direitos no Brasil.¹⁶⁸

Durante o período da era Vargas (1930-1945) as relações dos direitos sociais brasileiros se alteraram bastante, havendo uma ampliação da legislação social em um momento de suspensão dos direitos políticos e muitas vezes também direitos individuais. Ainda que com um interregno constitucional, o período demonstra a complexidade da construção da cidadania brasileira. Segundo Dezemone:

ocorreu a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que era chamado de “Ministério da Revolução”. Apesar do discurso de que a questão social era “caso de polícia” na Primeira República, com a criação do Ministério passou então a ser “caso de política”. Tal afirmação não pode ser tomada como um dado da realidade e deve ser no mínimo relativizada. É verdade que a questão social foi tratada com repressão pelos governos da Primeira República, mas tais práticas não terminaram no pós-1930. Além disso, iniciativas políticas como a criação de caixas de pensão e de leis que limitaram o trabalho infantil remontam à Primeira República, demonstrando que o tratamento político do tema não foi uma exclusividade da Revolução.¹⁶⁹

Um olhar atento à construção dos direitos sociais, especificamente os que dizem respeito ao trabalho e aos trabalhadores na história brasileira pode desvelar todas as disputas da formalização legal das aspirações dos trabalhadores. Tanto do ponto de vista do que se tornou legislação oficial, quanto daquilo que foi rejeitado e não virou lei. O direito e as suas transformações na burocracia do estado oferecem um registro das tensões em torno das disputas sobre o trabalho na sociedade brasileira.

No tempo presente, em que os direitos sociais estão longe de estarem consolidados, uma reconstrução da trajetória de luta ao longo da história, parece extremamente necessária para a construção de uma cidadania plena. As gerações nascidas após a promulgação da Constituição

¹⁶⁷ Dezemone, *Op. Cit*, 2022.

¹⁶⁸ Marshal, *Op. Cit*, 2002.

¹⁶⁹ Dezemone, *Op. Cit*, 2022.

da República de 1988, são formadas e educadas dentro de princípios que na história brasileira constituem uma verdadeira exceção, e, não a regra do tratamento jurídico e político do país. E que como a reforma trabalhista demonstra também está longe de ser um processo acabado. Dezemone afirma que:

Reconhecer o caráter histórico dos problemas brasileiros não significa atribuir ao passado a determinação e causa única dos dilemas do presente. Quando José Saramago - único escritor em língua portuguesa laureado por um prêmio Nobel de literatura - foi perguntado em duas entrevistas, concedidas a Jô Soares em 1997 e em 2002 sobre o papel da colonização lusa para os problemas do Brasil, o escritor foi taxativo: “os que colonizaram o Brasil já morreram há muito tempo”. Longe de negar a importância do passado, Saramago chamava a atenção para o papel do presente na manutenção dos problemas herdados da colonização. Com isso, o escritor, na realidade, indicava que é preciso entender como grupos no presente se beneficiam dessas condições e atuam para mantê-las.¹⁷⁰

Portanto, esse olhar para o passado é fundamental para dimensionar e justificar os direitos sociais em um momento em que eles estão sob forte ataque, seja dentro do próprio estado, seja pelas novas relações proporcionadas pelas novas tecnologias que alteram os contingentes de trabalhadores. Dessa forma, dentro de sala de aula, os estudantes podem aprofundar a compreensão sobre os mundos do trabalho.

Cap. IV Direitos Sociais e Cidadania: Entre a Luta de Classes e a Construção Histórica

No livro organizado por Carla Pinsky e Jaime Pinsky, *História da Cidadania*, os autores reúnem uma série de especialistas no tema, que debatem e refletem ao longo da obra sobre o percurso de construção da cidadania no Brasil e no mundo. Partindo do mundo antigo e de contribuições anteriores à própria palavra cidadania, os autores chegam ao presente e a tensões mais urgentes que afligem a construção de uma sociedade mais cidadã.¹⁷¹

Dentro da obra, há um artigo de Paul Singer intitulado *Cidadania para Todos*, em que o autor faz um largo apanhado histórico, que nos remete ao início da luta pelos direitos dos trabalhadores no bojo do processo revolucionário inglês, a partir dos impactos da Revolução Industrial. Entretanto, o título do artigo chama atenção, pois, segundo Singer, a cidadania só

¹⁷⁰ Dezemone, *Op. Cit*, 2022.

¹⁷¹ PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **A história da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

poderá ser plena e ampla na medida em que contemplar os direitos sociais. O autor detalha e explica o que seriam os direitos sociais e que grupos teriam acesso a eles:

Só os membros da classe trabalhadora são sujeitos dos direitos sociais. Esses direitos só se aplicam àqueles cuja situação torna necessário o seu uso. São, nesse sentido, direitos condicionais: vigem apenas para quem depende deles para ter acesso à parcela da renda social, condição muitas vezes fundamental para sua sobrevivência física e social – e, portanto, para o exercício dos demais direitos humanos.¹⁷²

A partir desse detalhamento, Singer demonstra como o processo de conquista dos direitos sociais se deu na Inglaterra, Estados Unidos e França. Ao longo do texto, o autor se preocupa em apontar como eram as condições dos trabalhadores antes da conquista dos direitos trabalhistas, e sobretudo, como se deu essa conquista, ora avançando, ora retrocedendo.

O movimento de mudança, seja no alargamento de direitos, seja na retirada deles, é fundamental para se contrapor a uma visão positivista da história. Essa visão de linearidade de avanço e progresso social e material a partir dos desenvolvimentos tecnológicos e de transformações no campo da política mascaram as permanências de desigualdades e violências para grande parte da sociedade que não vai desfrutar dessas mudanças. Singer destaca:

Um dos efeitos da revolução industrial foi generalizar a separação do trabalhador da propriedade dos meios de produção. Esta separação se impôs devido ao alto custo dos novos meios mecânicos de produção e, sobretudo, do motor a vapor, o que os colocava fora do alcance econômico da grande maioria dos trabalhadores da época. Os artesãos, cada vez menos capazes de competir com a produção maquinaria, foram obrigados a procurar trabalho assalariado para sobreviver. Surge assim um vasto proletariado fabril, formado por ex-artesãos e grande número de pessoas sem trabalho, antes dependentes da assistência paroquial ou sujeito aos rigores das workhouses.¹⁷³

Um dos trunfos do culto ao presente consiste em obliterar qualquer crítica que coloque em xeque o progresso. A Revolução Industrial impacta o mundo de forma nunca vista e de maneiras muito desiguais. Entretanto, vale citar que no campo do trabalho a revolução significou, para uma massa de trabalhadores, a separação entre o homem e seu meio de subsistência, naquele momento, sobretudo, a terra.

Enxergar a novidade da revolução não pode ser apenas um exercício eufórico e otimista privilegiando os avanços que impactam o presente, mas também sóbrio e consequente para perceber as marcas presentes, que os trabalhadores e aqueles que são privados do trabalho também carregam. Uma reflexão que é cara ao campo histórico e ao ensino de história deve

¹⁷² Ver: SINGER, Paul. “Cidadania para todos”. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **A história da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 196.

¹⁷³ Singer, *Op. Cit*, 2005, p. 196.

compreender sobre o quanto essas mudanças e permanências estão imbricadas e complexifica a compreensão da luta para a conquista e manutenção dos direitos sociais no presente.

Vale o olhar crítico e analítico que Singer traz em seu artigo sobre os grandes momentos revolucionários que fundam o mundo contemporâneo e a linguagem dos direitos. Para o autor, existe uma grande diferença na percepção desse movimento de construção dos direitos, não sendo os direitos sociais conquistados através de um processo evolutivo. Podemos perceber que entre a perspectiva abordada por Singer e a perspectiva já citada neste trabalho da análise de T.H. Marshall existe uma considerável diferença, a qual embora não se possa desconsiderar a contribuição do sociólogo inglês T.H. Marshall para a cidadania como campo de estudo acadêmico, para as finalidades deste trabalho o que é proposto por Singer parece ser mais coerente.¹⁷⁴

O parlamentarismo inglês é uma grande transformação do ponto de vista político ao restringir o poder absoluto dos reis, mas quem vai ocupar as cadeiras do parlamento? Serão todos ingleses? Serão os camponeses, artesãos e operários? A Revolução Americana funda a primeira república moderna. Mas, sob um atento exame das suas dinâmicas políticas de participação através do voto, de fato, pode-se afirmar que é uma república democrática?

De todas, o que falar da mais famosa, a Revolução francesa e seu lema universalista, todos os homens são iguais. Mas são, de fato, todos os homens ou são apenas todos os homens franceses? Se, em um primeiro momento, todos os homens franceses suscitam uma ideia de inclusão sem recorte de classes, percebemos que, na verdade, apenas os homens franceses poderiam pagar através do critério censitário para que conseguissem o direito ao voto.

No caso dos trabalhadores, as duras condições de trabalho a que eram submetidos na nova realidade de organização social do trabalho posta pela Revolução Industrial são contrastadas na história? Não se busca aqui neste contraste a exaltação ou uma defesa do passado, mas apenas uma complexificação das relações sociais para que elas não sejam interpretadas como naturais e não sejam valorizadas como o suprassumo das mudanças na humanidade, sem que sejam analisadas criticamente.

Como viviam um trabalhador artesão ou camponês antes da Revolução Industrial? Como vivia um burguês antes do processo revolucionário? A nova realidade proporcionada pela Revolução Industrial é largamente conhecida, segundo Singer:

¹⁷⁴ Marshall, *Op. Cit.*, 2002.

Os trabalhadores enfrentavam condições de trabalho extremamente duras – longas jornadas, falta de higiene etc. – e salários insuficientes para a subsistência de suas famílias. Nessas condições, lançavam-se a lutas por melhorias, aproveitando as formas tradicionais de organização corporativa para lhes insuflar um novo conteúdo, transformando-as em sindicatos de trabalhadores fabris. Já no século XVIII, sociedades recreativas de ajuda mútua, organizadas por ofício, ocasionalmente intervinham para impedir a redução dos salários ou exigir sua elevação quando subia o custo de vida. Essas atividades, que iam desde petições ao Parlamento para a fixação de salários até a organização de greves, eram chamadas combinações. Quando ocorriam, os capitalistas atingidos reclamavam junto ao Parlamento e em geral obtinham sua proibição em ramos profissionais específicos. No fim do século, mais de quarenta leis desta espécie estavam em vigor.¹⁷⁵

A resposta para as novas condições de trabalho foi um processo de organização dos trabalhadores em busca de melhores condições de vida. A formação de greves, associações de ajuda mútua, sindicatos, o ofício enviado ao parlamento, a quebra de máquinas, o lockout patronal, são evidências de que a obtenção dos direitos é resultado de uma tensão entre as classes.

A disputa entre os trabalhadores e os patrões desencadeia a violência que se desenrola a partir das novas relações de trabalho. Mas serve, sobretudo, como um ponto de inflexão na história dos direitos sociais. O estudo atento desse movimento dos trabalhadores ingleses entre o final do século XVIII e ao longo dos séculos XIX e XX demonstra como na prática os direitos do presente foram duramente conquistados através de um processo de luta entre uma classe e outra. A dimensão de luta entre as classes fica clara na medida em que, tanto os operários se organizavam e recorriam ao parlamento, quanto os próprios patrões como demonstra Singer:

Em 1799, o Parlamento britânico (em resposta a uma petição de mestres denunciando uma cominação) aprovou uma lei proibindo as combinações de trabalhadores em geral – ou seja, em qualquer atividade. Os culpados primários, que se combinasse para ganhar aumento de salário ou redução de horas ou que solicitasse a alguém que deixasse o trabalho ou que objetasse em trabalhar com outras pessoas, podiam ser condenados a três meses de cadeia ou dois meses de trabalho forçado. Apelações das sentenças estavam sujeitas ao pagamento de garantias de vinte libras, um valor exorbitante, fora do alcance do trabalhador comum. Além disso, a lei impunha multa de dez libras a quem contribuísse para a defesa de algum condenado e outra de cinco libras a quem tivesse recebido a subscrição. A lei determinava que os acusados fossem obrigados a testemunhar uns contra os outros, o que indignou os operários.¹⁷⁶

O retorno a esse tipo de leitura e/ou documentação é fundamental para complexificar as relações entre direitos, legislação e estado, principalmente, por entender que as relações entre as forças de grupos políticos dentro do estado durante as revoluções se dão de maneiras

¹⁷⁵ Singer, *Op. Cit*, 2005, p. 197.

¹⁷⁶ Singer, *Op. Cit*, 2005, p. 197.

desiguais. Ou seja, o universalismo, que se tornou o discurso a partir das revoluções, não se constituiu na prática das sociedades afetadas pelas revoluções.

Embora o Estado tenha um discurso universalista e impessoal, ainda que seja utilizado de modo a garantir o interesse de certos grupos sociais em detrimento de outros, o parlamento inglês acata aos interesses dos empregadores, pois há entre o parlamento e o empregadores uma solidariedade de classes. Ambos pertencem ao mesmo grupo social, ou se não pertencem ao mesmo grupo são, em alguma medida, contrários a ascensão das camadas populares.

Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre a legislação. Novamente não se trata de uma crítica para negar ou exaltar o passado, mas sim perceber o movimento histórico desses processos. No presente, os trabalhadores detêm seus direitos sociais que estão formalizados através das leis. Entretanto, a análise da experiência inglesa demonstra que a legislação estará a serviço daqueles que ocuparem o estado e de alguma forma consigam traduzir seu poder nas formas da lei. Conforme Singer aponta:

As leis contra as combinações, na prática, colocaram as organizações operárias fora da lei. Os trabalhadores ficaram legalmente proibidos de reivindicar o que quer que fosse, enquanto os empregadores tinham plena liberdade para combinar contra qualquer movimentação de seus empregados. Para estes, só se abriam duas vias de ação: o uso da violência contra os patrões que empregavam maquinárias e, assim, os privavam do trabalho ou pagavam salários injustos, ou a agitação política pela reforma do Estado que os manietava e os impedia de se organizar. Ambas as vias foram tentadas, com resultados variados.¹⁷⁷

Hoje, o estado democrático de direito se apresenta como a principal forma de organização política da sociedade. Entretanto, a legalização da classe operária demonstra como a proibição desta mesma classe também já foi possível por um corpo jurídico.

Esse apontamento visa acrescentar ao presente que, se a classe operária talvez não seja marginalizada e tipificada como inimiga do estado, ainda sim pode sofrer com perda de direitos, o que se traduz no fortalecimento dos patrões e empregadores dentro das formas da lei. Como aponta o trecho citado acima, proibida na forma legal só restaram as mobilizações nas ruas e nas fábricas aos trabalhadores. Em um novo momento de reorganização das forças produtivas, os trabalhadores enfrentam um dilema de participarem de uma classe operária legalizada. Ao mesmo tempo que essa legalização se traduziu em avanços inegáveis, ela retirou dos trabalhadores a atuação dentro do seu próprio terreno, os espaços de trabalho, e os jogou em um outro terreno, a burocracia do estado e a linguagem do direito.

¹⁷⁷ Singer, *Op. Cit*, 2005, p. 198.

No passado as reivindicações se realizavam de maneira direta e organizada, a partir das necessidades da classe trabalhadora, como evidenciou o ludismo e o cartismo, um sem-número de greves se traduziram em aumentos ou em melhoria das condições de trabalho, como aponta Singer:

A primeira via ficou célebre como movimento dos Ludditas, ou “quebradores de máquinas”. Constituíam um pequeno bando de trabalhadores ousados e desesperados, que contavam com o apoio passivo da massa operária. Sua ação se dirigiu inicialmente contra a falsificação de meias por possuidores de máquinas largas, impróprias para tricotar meias; o produto cortado e costurado era vendido como se fosse autêntico, mas se desfazia logo, estragando o mercado dos possuidores de máquinas estreitas. Os Ludditas apareciam nas aldeias e quebravam as máquinas largas, assim como as que eram manejadas por pessoas que não tinham passado pelo aprendizado legalmente exigido para o exercício da profissão. Neste caso, sua ação violenta se destinava a defender direitos que a incúria das autoridades permitia que fossem violados. As tropas convocadas para reprimi-los corriam impotentes de um lado a outro, frustradas pelo silêncio e cumplicidade dos moradores. A falsificação das meias cessou e os salários subiram dois xelins por dúzia de peças.¹⁷⁸

O presente é marcado pela ritualização da luta de classes através do direito. O sindicato e os trabalhadores circulam dentro de um campo mais distante da sua realidade, o que dificulta a compreensão e a mobilização em busca, inclusive, de mais direitos.

A própria distância no tempo e no espaço das primeiras conquistas trabalhistas somado a burocratização dos direitos contribui para esse cenário. Os trabalhadores estão cada vez mais tomados por jornadas e condições físicas e psicológicas que se assemelham às condições enfrentadas nos primórdios da revolução industrial. Cresce o número de acidentes de trabalho, e sobretudo, questões ligadas a transtornos psicológicos como burnout, depressão, ansiedade¹⁷⁹. Os números de desempregados pela reorganização produtiva e tecnológica afeta o direito ao trabalho e consequentemente o direito à vida.

Essa deterioração das condições laborais encontra na organização dos sindicatos ou do próprio ambiente de trabalho resistências para se contrapor a essa ofensiva sobre seus direitos. Em que pese as condições assimétricas entre empregadores e empregados, um dos fatores que dificulta essa organização se dá pelo medo de retaliações por parte do empresariado e a própria ideologia neoliberal e suas novas formas de trabalho flexibilizado que associa o trabalho ao sucesso ou fracasso individual.

¹⁷⁸ Singer, *Op. Cit*, 2005, p. 198.

¹⁷⁹ <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/ministerio-da-saude-atualiza-lista-de-doencas-relacionadas-ao-trabalho-apos-24-anos#:~:text=O%20aprimoramento%20resulta%20na%20incorpora%C3%A7%C3%A3o,c%C3%A2nceres%20foram%20inseridos%20na%20lista>. acesso em: 17/02/2024

Existe uma dificuldade de remontar a origem do processo da conquista dos direitos trabalhistas. O discurso produzido pelo estado democrático de direito e as transformações advindas pós-revoluções burguesas, contribui para o esvaziamento de uma dimensão de luta e conquista, que é substituída por uma noção de justiça inerente à liberdade e igualdade produzidas por essas revoluções e mantida pelo atual estado democrático.

Tal discurso acerca do universalismo produzido pelas revoluções do século XVIII, demonstra-se falacioso quando observado do ponto de vista histórico e da real experiência produzida para certos grupos sociais marginalizados. No movimento da Revolução Americana, que evidenciava os limites da dignidade humana a partir da manutenção da escravidão, e mesmo após o fim do sistema escravista assistiu a organização do racismo jurídico:

A 15º emenda diz que “o direito dos cidadãos dos EUA de votar não poderá ser negado ou restrito pelos Estados Unidos por causa de raça, cor ou condição prévia de servidão”. As três emendas foram aprovadas por ocasião da Guerra civil e no pós guerra, para libertar os negros da escravidão e impedir que os Estados Confederados, que se opuseram à abolição, negassem aos negros seus direitos e especificamente o de voto. Apesar dessas emendas, os negros se viram privados de seus direitos civis e políticos por longos anos, nos estados do Sul. Somente nos 1960, após árduas lutas e não pouca violência, os direitos dos negros proclamados pelas 14 e 15 emendas passaram a ser efetivamente respeitados. Esses fatos mostram como a existência da escravidão bloqueou, de certo modo, o progresso democrático e a consequente conquista de direitos sociais nos EUA.¹⁸⁰

A experiência norte-americana pode ser generalizada para as outras revoluções e para os outros movimentos sociais pelo mundo, por demonstrar como essas mudanças que impactaram as estruturas do antigo regime são falaciosas e limitadas, principalmente, quando se trata da classe trabalhadora.

Ou seja, existem muitas camadas de permanência que atravessam esse discurso de progresso que visa obliterar toda a experiência do passado com base em uma visão ideológica justificada, a partir de uma valorização do presente e do desenvolvimento material em detrimento da exploração e negação de humanidade de determinados grupos. Toda essa construção intelectual tem o interesse de eximir o debate no presente das responsabilidades e contradições sociais acerca dos direitos sociais.

Portanto, recuperar a trajetória de construção dos direitos sociais é fundamental para contribuir para uma educação cidadã. O conhecimento das lutas e disputas em torno dos direitos trabalhistas na sociedade brasileira contribui para uma sociedade mais justa e menos desigual,

¹⁸⁰ Singer, *Op. Cit*, 2005, p. 206.

já que busca instrumentalizar a luta por novos direitos e a defesa e ampliação de direitos já conquistados.

O alargamento dos direitos sociais contribui para o compartilhamento das riquezas produzidas pela sociedade. Nesse sentido, nada mais adequado que o estudo do processo de obtenção dos direitos sociais e de temas pertencentes aos mundos do trabalho para produzir uma reflexão mais atualizada e cidadã junto aos estudantes.

Cap. V: Os Itens do Enem - Usos e possibilidades didáticas na prática docente

Neste capítulo pretendo analisar os itens do Enem que refletem sobre os temas ligados ao mundo do trabalho e como eles podem impactar na construção das aulas de história. A ideia de analisar as questões partiu da minha própria experiência como docente. Desde que ingressei no mercado de trabalho com turmas de ensino médio e cursos preparatórios para o vestibular estive sempre envolvido na construção de aulas que pudessem proporcionar aos estudantes ferramentas para a realização do Enem, o que me gerava uma necessidade de me relacionar e conhecer profundamente o exame.

Me vi inúmeras vezes desafiado pela maneira como as questões eram construídas e como abordavam o conhecimento histórico. O alto volume de textos base de diferentes matrizes, a variedade dos comandos dos itens, os temas abordados, a cobrança de uma matriz de referência que não apresentava propriamente uma lista de conteúdos. Todo esse cenário que se apresentava na hora de produzir minhas aulas também angustiava os estudantes que muitas vezes se queixavam questionando o Enem e apontando que este era um exame onde a necessidade era apenas de interpretação de texto.

Além disso, na minha própria formação como aluno, estive ligado aos questionamentos ao Enem, na época que este estava se tornando o principal vestibular nacional, no ano de 2012 e suscitou nos professores dúvidas sobre o novo formato da prova e o abandono dos tradicionais vestibulares feitos por cada uma das universidades e com suas características particulares. Como seria agora, portanto, um vestibular de caráter nacional? Como conciliar as diferenças regionais? As desigualdades de ensino? Eram questões levantadas à época pelos professores.

Mais de dez anos depois de realizar o Enem como aluno e tendo o exame se consolidado como a principal porta de ingresso para as universidades brasileiras, na minha experiência como docente percebi que ainda havia por parte dos estudantes, influencers do campo educacional e até mesmo alguns colegas de magistério dificuldades de interpretação da proposta do exame no campo do ensino de história.

Nesse sentido, este capítulo busca refletir sobre as possibilidades e usos didáticos e pedagógicos de itens do Enem para pensar os caminhos que um docente pode passar para construir as suas aulas. Para tanto é necessário buscar apreender quais são os conhecimentos históricos abordados no exame e como eles são cobrados no Enem.

Na medida em que seria um esforço hercúleo analisar todos os itens produzidos desde 1998 no campo da história, foram definidos alguns critérios para este trabalho. O primeiro está ligado ao próprio Enem. A mudança a partir de 2009 na sua matriz de referência e a construção da importância como o grande exame nacional, fez com que se adotassem as provas posteriores a 2009 na medida em que elas seguem um mesmo padrão de formulação.

O segundo critério se confunde com a minha experiência no magistério. Ingresso no mercado de trabalho no ano de 2019. Neste ano estava assumindo a presidência da república, o ex-presidente Jair Bolsonaro. As inúmeras críticas realizadas pelo ex-presidente às universidades brasileiras, a retomada de um discurso anti-comunista com tons saudosistas de guerra fria, a defesa aberta e explícita da ditadura militar brasileira, produziram no campo da educação uma apreensão sobre os rumos que se poderiam tomar no país. Portanto, escolhi analisar os itens do Enem que ocorreram nas provas dentro do período de 2019-2022.

Por fim, o último critério diz respeito ao tema mundos do trabalho. A escolha se deve pela urgência do tema na sociedade brasileira. Em novembro de 2017 passamos por um processo de reforma trabalhista que alterou a Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943. A reforma ocorre em um contexto social de novas realidades de trabalho como a uberização, a pejotização e a plataformaização do trabalho. Soma-se a essas questões o aumento ano após ano desde o final dos anos noventa das descobertas de trabalhadores em situação trabalho análogo a escravidão no Brasil.

Portanto, pensar como o principal vestibular do país aborda estas questões através dos seus itens está intrinsecamente ligado à maneira pela qual os professores poderão mobilizar reflexões acerca destes temas dentro da sala de aula.

5.1 Banco Nacional dos Itens e Manual de elaboração dos itens

Ao encarar uma questão múltipla escolha na prova de ciências humanas e suas tecnologias, o estudante vai se deparar com um padrão na estrutura dos itens. Primeiro virá um texto, pode ser imagético, pode ser escrito, podem ser dois textos diferentes. Em um segundo momento virá o enunciado da questão com a indicação de qual tarefa o estudante deverá realizar com aquela fonte apresentada. Por fim, ele terá que decidir entre cinco alternativas em busca da resposta correta. Todos os itens são elaborados a partir da Matriz de Referência do ENEM. Portanto, todo item é elaborado buscando aferir uma das trinta habilidades descritas na Matriz.

Vale destacar que existe uma particularidade ao se pensar a prova de humanidades do ENEM. Trata-se de uma avaliação feita através de itens de múltipla escolha. Portanto, a resposta já está disposta ao estudante e este deverá apenas identificá-la. Diferente de uma prova discursiva na qual o aluno deverá elaborar com suas próprias palavras uma sentença que responda ao questionamento realizado.

Nesse sentido é inegável que a construção e os caminhos de elaboração estão mais cerceados e controlados neste cenário objetivo. Mas vale destacar que não há uma hierarquia intelectual ou cognitiva nessa diferença. Primeiro, porque há uma alta carga interpretativa de leitura na prova, mobilizando diversos conhecimentos complexos do campo das humanidades. E, segundo, que o papel discursivo e autoral do exame está reservado a redação onde através de um texto argumentativo dissertativo o estudante expressa uma proposta de intervenção para um problema social.

A elaboração de um item para os exames gerenciados pelo Inep segue um processo rigoroso de metodologia, o qual é indispensável conhecermos para podermos aprofundar reflexões sobre o exame. Os itens seguem um padrão definido pelo Manual de elaboração do Item do Inep. Vejamos como o Inep define o item neste manual:

Item consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados, que pode ser uma prova, um questionário etc. (Brasil. Inep, 2006). Nos testes educacionais, item pode ser considerado sinônimo de questão, termo mais popular e utilizado com frequência nas escolas. Itens podem ser de dois tipos: (i) de resposta livre e (ii) de resposta orientada ou objetivo. Um único teste pode conter itens de ambos os tipos ou apenas de um deles. Aos propósitos deste guia, interessam particularmente os itens objetivos.¹⁸¹

A visão do item como “unidade básica de um instrumento de coleta de dados” é importante para essa dissertação pois o INEP disponibiliza os dados coletados pelos itens do ENEM e os torna públicos. Sejam dados atrelados às áreas de conhecimento e aos respectivos itens ou dados informados pelos questionários socioeconômicos gerados na inscrição.

Entretanto, que dados os docentes podem extrair de um item? A escolha de um texto base de um livro ou artigo recente pode revelar uma mudança epistemológica na relação de ensino e aprendizagem de determinado conteúdo, por exemplo. A elaboração de um enunciado

¹⁸¹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 24. Fev. 2024.

pode exigir do estudante o domínio de conceitos que antes não eram abordados naquela disciplina. A análise dos critérios de elaboração de um item apresentados pelo Manual somados à análise dos itens de ciências humanas, pode revelar caminhos para os professores elaborarem suas aulas objetivando atender as exigências do ENEM sobre o ensino das ciências humanas.

Nesse sentido, vale aprofundar a percepção acerca da elaboração de um item de prova para compreender os seus impactos na relação ensino e aprendizagem. O item objetivo ou de resposta orientada exige uma capacidade de cruzar informações e diferenciar os conhecimentos. A maneira como as alternativas são elaboradas pode nos informar sobre o que o exame valoriza que o estudante aprenda em termos de conhecimento e como ele consegue manipular cognitivamente aquele saber. Segundo o Manual:

É assim que os itens objetivos permitem verificar tanto comportamentos simples, de memorização ou reconhecimento, como comportamentos mais complexos, envolvendo compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.¹⁸²

A leitura do Manual é reveladora de reflexões técnicas e teóricas sobre a construção de uma avaliação. Ao se apoiar em bibliografia especializada, ele demonstra as razões que conduzem a escolha do modelo de item objetivo. Ao contextualizar a necessidade do modelo objetivo a partir da complexidade de um exame de grandes dimensões e da necessidade da apresentação de resultados em larga escala, o Manual aponta:

Segundo Vianna (1982), os especialistas reconhecem que os instrumentos de medida educacional possuem vantagens e limitações, sejam eles objetivos ou não. Os itens objetivos mostram-se menos vulneráveis aos erros de julgamento na atribuição dos escores, sendo especialmente recomendáveis nos casos em que os grupos a serem avaliados são grandes, bem como quando há grande pressão para a divulgação dos resultados (Vianna, 1982).¹⁸³

O estabelecimento de critérios pautados em referências bibliográficas em um documento produzido por um órgão federal traz um caráter de centralização no processo de

¹⁸² BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 24. Fev. 2024.

¹⁸³ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 24. Fev. 2024.

produção da avaliação. Há, portanto, uma orientação e um direcionamento sobre como se deve produzir uma avaliação não apenas no sentido de organização, mas também no sentido qualitativo do processo. Há uma crítica e uma nova diretriz quanto a forma de aferição do conhecimento, como aponta este trecho:

Na elaboração do item, é necessário estar atento para evitar o que tem se mostrado muito comum em itens utilizados em vestibulares e concursos: a indução ao erro (“pegadinha”). Essa estratégia cria quase sempre situações que exigem do participante atenção a detalhes que o levam a errar o item não porque não domina, necessariamente, a habilidade testada.¹⁸⁴

Nesse sentido, ao indicar parâmetros e metodologia para a confecção dos itens, o INEP induz a produção das questões de forma correlata a proposta pedagógica do exame. O direcionamento de abandono da “pegadinha” descrito em um documento oficial demonstra itens preocupados com uma prova proposta pedagógica pautada por competências e habilidades da Matriz de Referência, conforme aponta o Manual:

O item deve ser estruturado de modo que se configure uma unidade de proposição e contemple uma única habilidade da Matriz de Referência. Para tanto, devem ser observadas a coerência e a coesão entre suas partes (texto-base, enunciado e alternativas), de modo que haja uma articulação entre elas e se explice uma única situação-problema e uma abordagem homogênea de conteúdo.¹⁸⁵

Para realizar esse processo complexo de elaboração e produção dos itens é foi criado o BNI, o Banco Nacional de Itens. O alto volume de itens e a necessidade de comprovar sua qualidade para um exame nacional demonstrou a necessidade de centralizar o processo no BNI conforme aponta o INEP:

O Enem exige um trabalho contínuo de criação de itens para que as provas tenham itens válidos e de boa qualidade. Com o objetivo de manter a organização dos itens, foi criado o Banco Nacional Itens (BNI). O BNI é uma base de dados que tem como principal objetivo atender às necessidades do Inep na construção das provas, em especial, a do Enem.¹⁸⁶

¹⁸⁴ **BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** *Guia de elaboração e revisão de itens.* Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 24. Fev. 2024.

¹⁸⁵ **BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Entenda a sua nota no Enem: guia do participante. Brasília, DF: INEP, 2021

¹⁸⁶ **BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** *Guia de elaboração e revisão de itens.* Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em:

O organismo realiza uma chamada pública de docentes para compor o Banco. É importante destacar que a composição do banco é feita por educadores brasileiros das mais diversas realidades educacionais e não apenas de uma banca privada como acontece em diversos outros concursos. A seleção de candidato segue uma hierarquia de critérios e busca selecionar os profissionais com maior nível de experiência e formação no campo educacional. Segundo o INEP ocorrem: “chamadas públicas para a construção de uma rede de educadores e pesquisadores da educação brasileira com experiência docente, interessados em elaborar e revisar itens para o BNI, constituindo o Banco de Colaboradores do BNI”¹⁸⁷ (BRASIL, 2010).

Após a seleção os candidatos passam por diversos processos de formação feitos em sigilo pelo INEP. A seleção e os treinamentos garantem a formação dos professores para produzir um exame que cumpra as exigências definidas pelos documentos norteadores do ENEM. Esse processo é apontado no documento como “validação pedagógica”:

Os elaboradores devem ser especialistas nos conteúdos, assim como nos critérios técnicos; • Validação pedagógica dos itens em que uma equipe formada por especialistas revisa os itens checando a sua adequação com a matriz de referência, conteúdo, características técnicas, gabarito e uso de linguagem apropriada¹⁸⁸ (BRASIL, 2010).

Além disso, o BNI desenvolveu critérios para poder validar e comprovar a eficácia dos itens elaborados, por exemplo, com a pré-testagem dos itens. O processo do BNI é meticuloso e sigiloso. O processo, talvez, seja sem precedentes na história educacional do país. O nível de tratamento apresentado pelo manual se reflete na qualidade e solidez no padrão do ENEM. Nesse cenário a pré-testagem aparece como um ponto central:

Pré-testagem dos itens em uma população similar à população que fará a prova do Enem. Após essa pré-testagem, os itens são analisados estatisticamente e os resultados

¹⁸⁷ http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 24. Fev. 2024.

¹⁸⁸ **BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** *Guia de elaboração e revisão de itens.* Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 24. Fev. 2024.

¹⁸⁸ **BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** *Guia de elaboração e revisão de itens.* Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 24. Fev. 2024.

examinados para que os itens apropriados sejam identificados no BNI para utilização em uma prova. Por meio dessa análise, é possível verificar os itens com desempenho apropriado e os itens que devem ser reelaborados ou eliminados das futuras versões da prova. O objetivo central da pré-testagem é a melhoria dos itens e, consequentemente, a melhoria dos instrumentos e das inferências.¹⁸⁹

Ao acessar as diretrizes do BNI e os critério apresentados pelo Manual de Elaboração de Itens podemos realizar algumas reflexões. A realização da avaliação proposta pelo ENEM tem um percurso que segue orientações teóricas e metodológicas centralizadas a partir do INEP. Entretanto, ao realizar chamadas públicas e realizar treinamentos com os profissionais selecionados, o INEP ao mesmo tempo que direciona a formação, possibilita troca com profissionais que participam da realidade escolar brasileira, evitando o descolamento entre o que se ensina nas escolas e o que se cobra no principal vestibular do país.

Por outro lado, ao ter contato com esse processo de elaboração de itens, confronto a minha prática enquanto docente e minha trajetória enquanto estudante de graduação. Percebo uma lacuna na formação docente sobre o processo de produção de avaliações. A ausência de debates sobre critérios técnicos e teóricos. Acredito, portanto, que esse seja um dos grandes incômodos trazidos pelo ENEM para docentes e estudantes, uma prova que rompe com a tradição dos vestibulares conteudistas ao propor uma matriz de competências e habilidades, mas também por propor um formato de Item que precisa ser ele próprio compreendido por docentes e estudantes no seu processo de elaboração.

5.2 Habilidades e Competências, Itens e Interdisciplinaridade

Já foi citado nesta dissertação que o edital do exame não relaciona os seus itens aos conteúdos das disciplinas. Portanto, ainda que o edital informe o recorte de matérias em cada disciplina através dos conteúdos que poderão ser abordados, as questões da prova não estão vinculadas diretamente a esses conteúdos. O INEP se posiciona sobre esse ponto quando destaca no Manual de Elaboração do Item que currículo e conteúdo não se confundem:

A Matriz de Referência é o instrumento norteador para a construção de itens. As Matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido em uma

¹⁸⁹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 24. Fev. 2024.

determinada etapa da educação básica. É importante destacar que a Matriz de Referência não se confunde com o currículo, que é muito mais amplo. Ela é, portanto, uma referência tanto para aqueles que irão participar do teste, garantindo transparência ao processo e permitindo-lhes uma preparação adequada, como para a análise dos resultados do teste aplicado.¹⁹⁰

Nesse sentido, a Matriz de Referência vira um norteador da aplicação do currículo. Portanto, é fundamental que a preparação do candidato passe por uma aplicação das competências e habilidades aos seus respectivos conteúdos para que eles obtenham um bom desempenho. Para isso ocorrer é fundamental entender o que significam esses conceitos de competências e habilidades e como eles aparecem nos itens de prova.

Além do processo de produção dos itens, todo ano após as provas, o INEP disponibiliza uma planilha de microdados acerca do exame. Nesta planilha temos um grande número de informações e dados relevantes. Por exemplo, temos dados com informações socioeconômicas que ajudam a pensar o contexto dos estudantes. Temos dados técnicos que nos informam sobre o desempenho dos estudantes em relação aos itens. Dentre muitas outras informações que podem ser acessadas publicamente. Para fins desta dissertação é muito relevante a relação demonstrada pela planilha de microdados entre os itens e as habilidades. Segundo o Leia-me, disponibilizado pelo Inep os microdados:

Para atender a demanda dos usuários sobre informações específicas, são disponibilizadas as provas, os gabaritos, as informações sobre os itens, e as notas e o questionário respondido pelos inscritos no Enem. Estas informações estão disponibilizadas no “Microdados_Enem_2022” e aquelas referentes aos itens, em uma planilha específica.¹⁹¹

Essas habilidades que são mobilizadas pelos itens estão discriminadas no documento disponibilizado pelo Inep chamado Matriz de referência Enem. A Matriz de Referência é um documento central para o ENEM. Nela constam eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento, as competências específicas e as habilidades atreladas as competências. Para compreendermos o sentido da prova, precisamos compreender a Matriz. Segundo o documento estes são os eixos cognitivos comuns:

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

¹⁹⁰ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 24. Fev. 2024.

¹⁹¹ INEP, 2022.

Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.¹⁹²

Os cinco eixos cognitivos comuns são reveladores dos objetivos da avaliação. Existe uma preocupação na relação entre o conhecimento e a ação. Os verbos de comando deixam muito claro as expectativas quanto a utilização do conhecimento. Além do fato de serem comuns a todas as áreas de conhecimento, revelando uma preocupação com a relação entre as disciplinas, pautando deste modo uma preparação interdisciplinar.

Depois dos eixos comuns a matriz aponta para trinta habilidades em cada das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias. As trinta habilidades estão distribuídas por competências. Nesse quesito há uma autonomia e não há um padrão de competências. Por exemplo, ciências humanas têm trinta habilidades dispostas em seis competências, enquanto matemática tem as mesmas trinta dispostas em oito competências.

Vale destacar que dentre as áreas de conhecimento não há uma diferenciação disciplinar. Tampouco isso acontece nas competências e nas habilidades, o que reforça com os eixos cognitivos para uma proposta de avaliação pautada por um forte caráter interdisciplinar. O autor Luis Fernando Cerri, desenvolveu em artigo uma análise sobre o ENEM e os itens de história, quando a prova ainda estava nos seus primeiros anos. Muitas transformações ocorreram desde então, entretanto, a reflexão sobre a interdisciplinaridade ainda é um ponto marcante do exame. Cerri, estabelece uma conexão entre o ENEM e os PCNEM, documento proveniente da reforma educacional dos anos noventa. Segundo o autor a prova busca um “padrão interdisciplinar”:

Padrão interdisciplinar, por exemplo entendendo o desenvolvimento histórico em articulação com a ocupação do espaço. Embora existam conteúdos e objetivos

¹⁹² INEP, 2022.

específicos da História, os PCNEM apontam para o ensino integrado das Humanidades.¹⁹³

Para compreender de maneira prática a proposta do exame vejamos o exemplo da questão da prova azul de 2022:

Repare que o excerto é retirado de um famoso livro de literatura da autora Maria Carolina de Jesus, *Quarto do despejo: diário de uma favelada*. O enunciado pede para destacar a partir do texto uma característica da sociedade brasileira. Vejamos a habilidade que está atrelada ao respectivo item segundo a planilha de microdados do Inep: **Habilidade - H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.**

IMAGEM I:

QUESTÃO 48

Eu estava pagando o sapateiro e conversando com um preto que estava lendo um jornal. Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa árvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma preto em bode expiatório. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata?

JESUS, C. M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014. O texto, que guarda a grafia original da autora, expõe uma característica da sociedade brasileira, que é o(a):

- A Racismo estrutural.
- B Desemprego latente.
- C Concentração de renda.
- D Exclusão informacional.
- E Precariedade da educação.

Ora, qual disciplina é responsável por dar conta desta questão? Literatura já que trata-se de uma autora que tornou-se referência nos últimos anos no campo literário? Sociologia na medida em que o enunciado aponta para uma característica da sociedade brasileira? História, talvez, pois o excerto cita escravidão?

A resposta está em dois pontos. O primeiro é fundamental para se pensar o ENEM, a interdisciplinaridade. O segundo está na habilidade atrelada ao item e consequentemente nos conhecimentos mobilizados para poder identificar a resposta correta. Ora, a H-24 Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades requer uma série de conhecimentos históricos e sociológicos, sobretudo, mas que podem ser aplicados a um texto literário, por exemplo.

¹⁹³ CERRI, L.F. “Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio”. *Revista Brasileira de História*, vol. 24, nº 48, . São Paulo, 2004, p. 213-231.

O sucesso do candidato, portanto, vai estar atrelado a compreensão do comando da questão, uma característica da sociedade brasileira apresentada pelo texto e mobilizada nos conhecimentos relacionados à habilidade número 24.

No caso dessa questão temos primeiro o destaque dado a uma autora negra, marginalizada socialmente e que teve uma série de dificuldades para conseguir ser reconhecida pela academia brasileira, portanto dialogando com a disciplina literatura. Temos uma relação com sociologia dada pelo enunciado, mas não só. A reflexão que relaciona o guarda civil apontado como branco que havia espancado um homem negro está amplamente dentro dos debates sociológicos nas escolas, seja através das questões raciais brasileiras, seja as questões raciais pelo mundo.

Se formos olhar a partir da ótica da história, ao citar o conceito de escravidão após a abolição em 1888, a autora teve a intencionalidade de destacar uma permanência derivada da instituição escravocrata no Brasil. O estudo das permanências é um dos objetivos do ensino de história. Percebemos desse modo que o estudante poderia procurar a resposta correta através de vários caminhos, e mesmo, entrelaçando-os.

5.3 Avaliações, itens e ensino de história

A partir da breve apresentação das possibilidades de construção da resposta de um item, temos que destacar um ponto relevante para esta dissertação: o item é uma construção intencional. Um ato político pedagógico. Nesse sentido, faz-se necessário buscar compreender como se deu a guinada entre um estilo de prova atrelado ao domínio de conteúdos cobrados de forma técnica, conteudista e separado por disciplinas, para uma prova interdisciplinar e pautada em competências e habilidades. Como cita Bomfim, há um processo de intencionalidade na seleção de conteúdos:

Dada a imensa variedade de conteúdos pela especificidade do conhecimento histórico, é fundamental que se definam critérios de ordem metodológica, conceitual, e ideológica para selecionar o que vai ser ensinado. Obviamente a definição de critérios não ocorre num vazio teórico, mas nas relações de poder que se configuram na e para a cultura. Há uma seleção cultural, ao legitimar alguns processos históricos como indispensáveis ao ensino, em detrimento de conteúdos que poderiam fazer parte do currículo da disciplina História.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Bomfim, 2011, pg 8.

Para tanto, é preciso investir na compreensão do processo de seleção e das confecções das questões. A elaboração de um edital público convocando professores a produzirem itens e a construção de um banco de questões nacionais a partir destes itens foi fundamental para produzir essa mudança de cultura de provas. Além disso, essa iniciativa foi fundamental na constituição de uma proposta de exame que rompesse com uma tradição de questões de vestibulares atreladas apenas ao conteudismo. Para tanto, além dos já destacados BNI e o manual de elaboração dos itens, vale apontar o processo de pré-teste dos itens como uma ferramenta importante para garantir uma aferição da qualidade dos mesmos.

Essas reflexões são pertinentes, pois o caráter objetivo do item pode não revelar as intenções de sua elaboração. Os debates acadêmicos sobre o Enem muitas vezes estão relacionados a questões de políticas públicas na época do surgimento do exame nos anos noventa e a relação destas com o neoliberalismo e o governo FHC. Ainda existem poucos estudos que se debruçam sobre as questões propostas pelo Enem e o impacto que elas causam dentro do ensino de história. Sobre o papel da avaliação no ensino de história, o professor Marcus Bomfim, traz importante contribuição ao afirmar:

A avaliação faz parte do currículo, e apresenta especificidades que a tornam instrumento fundamental do fazer curricular. A avaliação do aluno é uma tomada de decisão curricular. Portanto, a avaliação do aprendizado também não é neutra e precisa de reflexões sobre seus usos e possibilidades. É imperativo que se associem as práticas avaliativas no espaço escolar com os objetivos mais amplos relacionados à escola e à formação cidadã, bem como com a aprendizagem específica dos conteúdos da disciplina.¹⁹⁵

Nesse sentido, embora o autor não esteja falando sobre o ENEM, a referência aos usos e possibilidade da avaliação para o ensino, são fundamentais para a finalidade desta dissertação. Buscar a associação entre como os itens do Enem propõe uma reflexão sobre o saber histórico e a produção de aulas voltadas para atender a esse novo caráter de reflexão. Refletir como essa tomada de decisão curricular pelo Enem impacta na elaboração das questões e consequentemente na elaboração das suas respostas.

Bomfim, aponta para avaliação como instrumento legitimador da aprendizagem.¹⁹⁶ Para o autor a avaliação tem uma posição central no processo educacional. No caso do ENEM estamos falando não de um professor, mas do Estado enquanto produtor e legitimador dos saberes ensinados. Enquanto os professores terão que produzir um saber sintonizado ao exame.

¹⁹⁵ Bomfim, 2011. pg 5.

¹⁹⁶ Bomfim, 2011

Ao refletir sobre avaliação, Bomfim, nos apresenta algumas referências importantes. O autor dialoga com uma autoridade do campo de avaliação, Cipriano Luckesi. Para definir no que consiste o ato de avaliar Bomfim cita uma definição do autor que reflete sobre a dimensão de diagnóstico e decisão proporcionadas pela avaliação:

Para dar sentido à prática da avaliação nos processos de ensino-aprendizagem, (LUCKESI, 2000: p.6) contribui significativamente ao afirmar que "... o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado". Utilizando-se este referencial teórico, é possível identificar que os usos tradicionalmente feitos nas escolas da educação básica brasileiras pecam em ambos os processos. Em relação ao diagnóstico, é preciso ressaltar que este se inicia com os critérios de escolhas feitas pelo professor quanto aos conteúdos a serem ensinados e quanto à metodologia pedagógico-didática empregada. Trata-se de utilizar as ferramentas teóricas e práticas apropriadas na averiguação da aprendizagem do aluno de acordo com as expectativas do professor.¹⁹⁷

Pretendemos neste capítulo produzir justamente um diagnóstico dos itens do Enem que reflitam sobre os conteúdos de história no contexto da prova interdisciplinas de ciências humanas. Para em seguida possibilitar uma reflexão sobre as escolhas pedagógicas e didáticas que podem ser tomadas pelo professor em sala de aula. Neste sentido, este trabalho objetiva contribuir para uma maior visibilidade e sistematização da relação entre avaliação e o ensino de história na prática dos docentes.

Entendo que a avaliação é uma prática que sinaliza o que é valorizado pela escola, pelo professor e pela sociedade conforme aponta Bomfim:

Enquanto prática curricular é a avaliação que sinaliza aos alunos, o que o professor e a escola valorizam. Por isso, é indispensável que se reflita a partir dos critérios utilizados pelo professor na seleção dos conteúdos a serem ensinados e a fazerem parte das avaliações, das formas de ensinar, dos recursos didático-pedagógicos empregados no ensino, da forma como os conteúdos são abordados nas avaliações, das prioridades do professor em termos de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo aluno, refletidas em questões presentes nas avaliações.¹⁹⁸

Nesse sentido, acredito que o incômodo causado nos estudantes pelos itens do ENEM é proveniente de um erro de sinalização. Enquanto o ensino escolar permanece separado por disciplinas e definido por uma prática conteudista, os itens do ENEM vão na contramão desse processo buscando interdisciplinaridade e competências e habilidades. O ENEM sinaliza um projeto e as escolas parecem ir na direção contrária.

¹⁹⁷ Luckesi APUD Bomfim,2011. pg 6

¹⁹⁸ Bomfim,2011,pg 7

Além, de Bomfim, outra autora supracitada nesta dissertação, Rocha chama atenção na sua tese de doutorado para como o enunciado de um item de avaliação é relevante na produção dos sentidos do processo de ensino e aprendizagem e nas investigações sobre as avaliações:¹⁹⁹

Menciono ainda o artigo de Cardoso (1999), que defende o enunciado ou item (ou a questão da prova) como texto passível de ser um poderoso objeto de análise para inferir sentidos de ensinar e aprender. Essa interpretação da avaliação está presente, por exemplo, nesse artigo, quando o autor sugere a apropriação do enunciado para pesquisas sobre a avaliação, procurando mensurar, em suas análises, níveis de eficiência de um modelo de ensino. Para Cardoso (1999), essa seria uma discussão já presente nos trabalhos voltados exclusivamente para observar a eficiência de um modelo de avaliação e para efetuar mudanças no programa, ou seja, o autor considera os itens dos testes como instrumentos de comunicação da mudança curricular (1999: 83).²⁰⁰ (Rocha, 2013,pg 81)

No trecho citado pela autora, está presente um destaque dado ao item como um importante objeto onde podemos extraír os “sentidos de ensinar e aprender”. Esse processo do olhar para o item não com um olhar do vestibulando que pensa os minutos para resolvê-lo com precisão, mas sim como um objeto de estudo acadêmico da prática de um professor do ensino básico que passa repetidas vezes por aquele mesmo item ao longo do exercício do magistério, e sempre se encontra questionando quais caminhos a percorrer para responder de diferentes maneiras, é um dos objetivos desta dissertação.

A reflexão trazida pelo excerto ainda aponta para o item como um comunicador da mudança curricular. O que para fins desta pesquisa é fundamental. Na medida em que acredito que os comandos de reflexão proporcionados pelas competências e habilidades impactam diretamente na produção do ensino de história, seja pela particularidade e cada competência e habilidade, seja pelo caráter interdisciplinas do exame.

No ano de 2004, Luis Fernando Cerri publicou o artigo *Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM*, com esse texto o autor foi um dos pioneiros a se debruçar sobre os itens de história do exame, seu conteúdo e seus impactos no ensino. Os pontos levantados pelo autor são importantes para compreendermos a trajetória de produções acadêmicas sobre o Enem.²⁰¹

Vale destacar, que enquanto o autor escrevia ainda não haviam se processado todas as mudanças que o Enem sofreu ao longo dos anos até 2009. O texto do autor nos ajuda para

¹⁹⁹ ROCHA 2013

²⁰⁰ Rocha, 2013,pg 8

²⁰¹ Cerri, *Op. Cit*, 2004.

analisarmos as primeiras impressões do exame. A análise traz reflexões que possibilitam realizarmos um contraste entre as expectativas colocadas por Cerri em 2004 e como o exame se encontra hoje, vinte anos depois do artigo ser publicado.

O autor aponta para um certo fetiche com as inovações tecnológicas ligadas à nomenclatura ciências humanas e suas tecnologias. Para ele, esse uso está relacionado a uma ausência de discussões acerca do trabalho enquanto uma produção social. Segundo Cerri existe uma função utilitária nesta nomenclatura.

Pode-se interpretar que essa terminologia expressa a atribuição de uma função utilitária imediata para as Humanidades, pois predominam assuntos relativos a resultados da ação das Ciências Humanas para melhoria do mundo do trabalho (gestão dos indivíduos e dos grupos, planejamento, obtenção e organização de informações, e assim por diante), enquanto escasseiam propostas para a discussão política e social do mundo do trabalho em si, se ele interessa ou não como está para o sujeito que o estuda. Adaptar-se para sobreviver, em vez de compreender para transformar.²⁰²

Ao retomarmos a questão utilizada neste capítulo a fim de contextualizar os itens do exame, podemos perceber que ela vai na direção oposta desse processo citado pelo autor. Os itens relacionados ao mundo do trabalho invertem a proposição do autor na medida em que são abundantes nas discussões política e social tanto em um movimento histórico, quanto nos debates ligados à atualidade.

O autor traz outra reflexão que nos demonstra os contrastes entre os exames. Influenciado pelos debates pós-modernos do final do século XX, os anos noventa são testemunha da literatura que apregoava o “fim da História”. Cerri, pensa até que ponto isso pode aparecer no caráter da prova e o quanto isso poderia influenciar em uma percepção de uma história afastada da contradição e do inédito. Segundo o autor:

O “fim da História” orienta o ensino da História e das Humanidades para o texto dos PCNEM, e nesse sentido é interessante perguntar até que ponto os conteúdos de História são realmente históricos, no sentido de permitirem pensar o significado dos fatos a partir do inédito e da criação, em vez de fixarem a origem e o significado dos fatos, oferecendo signos fixos e constantes que neutralizam toda contradição possível entre o que está dado e o que pode surgir historicamente, ditando então normas fechadas para a ação e o progresso.²⁰³

Essa crítica levantada por Cerri é imprescindível para este trabalho. O ensino de história a partir dos itens trabalhados pelo Enem vai indicar uma possibilidade de trazer debates antes centralizados na academia para o ciclo básico. Na medida que diversos itens vão nos demonstrar

²⁰² Cerri, *Op. Cit*, 2004, p. 221.

²⁰³ Cerri, *Op. Cit*, 2004, p. 221.

visões historiográficas diferentes, excertos apresentados sobre novos fatos e novas visões acerca da história, debates que revisitam temas consolidados e proporcionam outras reflexões.

Todo esse caráter inovador do exame se deve a uma postura advinda do MEC de alteração das diretrizes do exame articulando currículo e avaliação. Conforme o Enem foi alterando a sua abrangência e foi se tornando a porta de entrada para as universidades do país, o seu caráter de exame indutor do que é ensinado aumentava sobre o ensino básico. O cenário anterior se caracterizava pela descentralização e autonomia dos vestibulares pela universidade. Nesse sentido, as escolas e os cursos que se propunham a ingressar seus estudantes nas universidades faziam preparações específicas para cada modelo de prova.

O Enem substitui essa prática e concentra em apenas um exame. A grande novidade seria no formato dos conteúdos cobrados. Cerri, em seu artigo, já demonstrava uma preocupação para como acontecerá essa disponibilização do conteúdo através do Enem. Segundo o autor:

Outra questão: o professor terá como não privilegiar esse período? Ou continuamos diante de um rol de conteúdos que, embora não ditos assim, continuam sendo obrigatórios? Nesse sentido, até onde vai a liberdade de fazer os recortes temáticos? Que conhecimentos, que competências o aluno deverá ter para mobilizar na solução dessa questão? Percebemos que, apesar da indefinição de um conteúdo e da anunciada liberdade de selecioná-los conforme o entendimento do professor, o que se apresenta é a perspectiva de o ENEM acabar fazendo a seleção de conteúdos que os PCNEM não fizeram, ou seja, de o Exame acabar ganhando um caráter de determinação dos conteúdos curriculares ao qual aparentemente os PCNEM teriam renunciado, resultando no que os “cursinhos” fazem hoje com a reserva de tempo de aula para cada assunto, conforme a freqüência em que tal ou qual assunto é cobrado nos vestibulares.²⁰⁴

A angústia do autor, sempre destacando que o texto é de 2004, nunca se confirmou. Vinte anos depois, podemos responder a essas inquietações apontando justamente para uma ausência de padrão quando o assunto é conteúdo. Justamente o contrário do que imaginava Cerri. Por exemplo, tomando o conteúdo Brasil colônia como referência, um recorte que temporalmente é muito extenso. Encontraremos itens nos exames sobre esse recorte, entretanto, os itens estão sempre atrelados a uma habilidade de modo que a variação de conteúdos seja grande e difícil de ser mapeada.

Por exemplo, quando analisamos os itens de Brasil colônia ora se apresenta sobre um debate econômico, ora como patrimônio, em outro ano cobra um item que discute as relações

²⁰⁴ Cerri, *Op. Cit*, 2004, p. 221.

de permanência das relações de escravidão com a sociedade do presente. De modo a evitar, por exemplo, um mapeamento de conteúdos que possibilite um “treinamento” dos estudantes através de preparação e seleção prévia de conteúdos recorrentes. A prova se concentra dessa maneira nas trinta habilidades propostas para as áreas interdisciplinares de ensino.

Na contramão de Cerri, pensamos nos itens do Enem não como cerceadores, mas como ampliadores de possibilidades de ensino. Existe uma complexificação do papel da história na construção de uma sociedade mais crítica e cidadã. A disciplina encontra seu lugar em uma prova interdisciplinar e contribui para a atualização reflexões clássicas do ensino de história e outras inovações que antes estavam fora do escopo de vestibulares mais conteudistas.

Nesse sentido, Bomfim elabora uma reflexão sobre o papel incompreendido da avaliação que acredito poder se estender também ao Enem. O autor enxerga o a avaliação como um momento também de construção de conhecimento e não apenas de verificação. Segundo o autor:

As avaliações fazem parte dos elementos que configuram o currículo, na perspectiva aqui utilizada. Elas têm, portanto, um potencial de desempenhar uma função que auxilie o professor de história a conquistar seus objetivos em relação ao ensino da sua disciplina. Elas são, portanto, práticas curriculares. As avaliações constituem também, um instrumento que permite a construção do conhecimento e não apenas a verificação de aprendizagem.²⁰⁵ (Bomfim, 2011, Pg 9)

Este trecho do autor é fundamental para esta dissertação e, sobretudo, para os objetivos deste capítulo. Na medida que de maneira geral estamos buscando uma conexão entre a prática do ensino e os itens, e de maneira particular como será abordado mais à frente, a relação entre os itens que abordam questões ligadas ao trabalho e o ensino de história. Concordamos com o autor quando ele afirma que: “A avaliação deveria atuar como ferramenta propiciadora, também de construções de significados para os professores sobre suas práticas” as avaliações são construtoras de significados para os professores”.²⁰⁶

Por fim, o artigo de Cerri, traz uma reflexão que nos conduz para um debate central nesta dissertação, a polarização conteúdo versus competências e habilidades. Cerri aponta que “apesar dos avanços da prova, não se pode afirmar ingenuamente que os conteúdos passaram à condição de meio, e não de fim, e apenas aparentemente as competências tomaram o lugar dos conteúdos na fila do que será cobrado do aprendiz de ciência humanas” (Cerri, 2004. p, 228).

²⁰⁵ Bomfim, 2011, Pg 9.

²⁰⁶ BOMFIM, 2011.

Os autores Antoni Zabala e Laia Arnau em seu livro *Como aprender e ensinar competências* fornecem reflexões valiosas para aprofundar este debate. Ambos autores se situam na tradição construtivista de ensino, o que influencia diretamente a sua perspectiva pedagógica. Os autores debatem sobre como existe uma falsa polêmica acerca da polarização entre competências e habilidades e os conteúdos. E iniciam o capítulo do seu livro com uma reflexão que será apropriada por nós para pensar o Enem e suas transformações:

As provas e os critérios de avaliação da maioria das provas e dos concursos fomentam o caráter dissociado entre teoria e prática, pois os alunos memorizam os assuntos com a finalidade de desenvolver os conhecimentos adquiridos em uma prova, e não para poder aplicá-los.).²⁰⁷

Nós concordamos com os autores. Nesta dissertação defende a posição que o ENEM busca, sobretudo a partir de 2009 assumir um protagonismo, a partir dos seus itens de prova, da indução do sistema de ensino brasileiro para que este adote um caráter mais conectado entre teoria e prática ou entre a escola, a sociedade e o cidadão.

Além dos autores, Bomfim, na sua tese de doutorado também lança luz sobre a relação aprendizagem e conteúdo. Para o autor, a escola tem se configurado como um espaço de construção de um “saber-objeto” que independe do sujeito. Nesse sentido, o autor aponta para a noção de quantidade na educação em relação a aquisição de conteúdo. Novamente, ocorre a prevalência do conteúdo em relação a outros saberes e formas de aprendizagem. Outro ponto a se destacar é a separação entre sujeito e aprendizagem na construção do ensino conforme apontado pelo autor. Neste sentido, a preocupação que este trabalho atribui ao ENEM vai de encontro às críticas trazidas pelo autor. Tanto do ponto de vista da quantidade, quanto da relação entre sujeito e conhecimento.

A preocupação entre uma articulação de teoria e prática é constante nas ideias dos autores. Para eles, a pedra fundamental desse processo está na organização das competências e habilidades e na busca por uma articulação entre o conhecimento e a prática, sem que para isso exista uma hierarquia entre eles. O conhecimento nesse sentido deve estar a serviço da realidade para os estudantes enquanto trabalhador e como cidadão, e deve se traduzir em possibilidades nas formas de agir, e não se restringir à simples memorização como destacam os autores:

A isso deve ser acrescentada a fragilidade do modelo avaliador ao gerar algumas estratégias de aprendizagem dirigidas fundamentalmente à memorização de curto

²⁰⁷ Arnau, Zabala. 2014.

prazo. Esse modelo provoca uma maior dissociação entre teoria e prática, pois os alunos se mobilizam para memorizar os assuntos com a finalidade de expor os conhecimentos adquiridos em uma prova, e não para poder aplicá-los às diferentes situações que a vida profissional lhes apresentará.²⁰⁸ (Arnau, Zabala. 2014)

Neste ponto os autores acabam proporcionando um argumento para diferenciar a proposta de um exame por competências e habilidades. Existe uma dificuldade de treinar e “viciar” o processo de ingresso nas universidades, na medida em que existe nesses modelos de exame um caráter de imprevisibilidade no tratamento da elaboração de questões. Sempre existem questões a serem produzidas relacionamento conteúdo e conhecimento de um lado e situações que exijam a resolução desses problemas. Conferindo uma lógica mais operacional, e portanto mais útil. Utilidade se contrapõe necessariamente a noção de utilitarismo, na medida em que está articulada a construção de sentido ao aprendizado que extrapola o saber por saber dos exames atrelados a uma dimensão conteudista.

Para pensar as relações com o saber, os autores recorrem a um debate filosófico e de raízes culturais. Para Zabala e Arnau a tradição católica e a contrarreforma influenciam o saber a partir de uma raiz platônica, enquanto os países anglo-saxões são marcados por uma raiz filosófica mais aristotélica. Enquanto a tradição ligada a platão está pensamento a abstração e a metafísica influenciada pelo mito da caverna, os anglo-saxões estavam buscando uma dimensão aplicativa do conhecimento.²⁰⁹

O Brasil está inserido nesse caldo de cultura católico, mas vale apontar que a realidade colonial complexifica ainda mais essa relação hierárquica com o ensino. A tradição católica hierarquiza o saber em relação à prática, e a sociedade brasileira construída sob a égide do colonização selecionou quem poderia aprender e o que e quem poderia aprender. Em decorrência desse processo, tivemos um grande hiato educacional. A tradução desse hiato foi citada no primeiro capítulo desta dissertação com altas taxas de analfabetismo e evasão escolar.

Um dos pontos que contribui ainda que de maneira periférica para esse cenário estava atrelado ao precário sistema de ensino do país. A educação no Brasil era enxergada com uma linha de chegada determinada pela sua condição socioeconômica. Para grande parcela a linha

²⁰⁸ ZABALA, Antoni. LAIA, Arnau. *Como aprender e ensinar competências* [recurso eletrônico]; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima ; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre : Penso, 2014. E-PUB

²⁰⁹ ZABALA, Antoni. LAIA, Arnau. *Como aprender e ensinar competências* [recurso eletrônico]; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima ; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre : Penso, 2014. E-PUB

de chegada seria a conclusão do ensino fundamental. Enquanto uma pequena parcela acessória o ensino médio e posteriormente o ensino superior.

Zabala e Arnau, refletem sobre como a escola acabou se tornando uma etapa até a universidade. Os autores apontam como a educação está baseada na “superação de níveis, determina que os conteúdos prioritários do ensino não são aqueles que deverão desenvolver todas as capacidades do ser humano, mas sim os necessários para as provas de vestibular”.²¹⁰

Isso ocasionava dois impactos negativos sobre o ensino, pensando especificamente o caso brasileiro, hierarquizava ainda mais os grupos que prestavam o vestibular na medida em que os grupos sociais subalternizados não faziam parte desta perspectiva de ascensão social. Por outro hierarquizava a própria carreira docente, o que pode ser percebido até hoje nos níveis salariais, que seguem uma espécie de pirâmide, na base estão professores da educação infantil e no topo os professores universitários.

Nesse ponto trazido pelos autores o Enem tem grande contribuição já que busca a partir da manutenção da ideia de um exame de vestibular, utilizado como ferramenta de promoção conteúdos básicos mas que estão atrelados ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes para além de se preocupar apenas com a dimensão técnica de uma etapa pré universitária. Nesse sentido mobiliza conhecimentos que não se limitam aos saberes tradicionais, dessa forma o critério de seleção trabalha aprendizagens que excedem a dimensão conteudista do saber.

Para pensar sobre uma educação que confira sentido ao ensino é importante reconhecer que a universidade tem um papel singular na produção de conhecimento. Entretanto, não são todos, por exemplo, que vão cursar história e entrar nos debates mais complexos acerca das teorias historiográficas. Mas, o que não quer dizer que os debates de memória, patrimônio e nação não devem estar presentes na formação desses cidadãos ao se escolarizar, por exemplo.

Para refletir sobre as relações sobre ensino e função social do ensino, Zabala e Arnau, comentam sobre o trânsito e a organização das sinalizações na cidade de Barcelona. Buscam evidenciar como o ensino que escolarizou os catalães estava imbuído de uma ótica que levasse em consideração o aprendizado a partir do conteudismo, sem levar em conta as contribuições para a sociedade e propõe a seguinte reflexão:

Utilizar os pontos cardeais, em vez das referências dos dois rios, indicando a Rótula de Dalt sentido Sul, seria uma solução simples e, em princípio, válida para todos, no

²¹⁰ ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

entanto exigiria que os motoristas fossem capazes de utilizar para se orientarem o conhecimento que já possuem dos pontos cardiais. E é aí que os técnicos da Prefeitura de Barcelona são conscientes da formação de seus cidadãos e sabem que, embora a imensa maioria da população seja escolarizada e que tenha conhecimentos sobre os pontos cardiais, muitas pessoas são incapazes de utilizar esse conhecimento para se orientarem, ou seja, não dispõem da competência que lhes permitirá intervir, de maneira eficiente, mediante uma situação real na qual seja necessário aplicar conhecimentos determinados.²¹¹

Os autores, demonstram com esse exemplo como a preocupação com o ensino de um conhecimento desvinculado da vida, do cotidiano, da aplicação pelos estudantes ocasiona. É um argumento muito utilizado por detratores da escola que o conhecimento praticado não tem um caráter útil para a vida. Em que pese a desvinculação de ideologias voltadas para o mercado, ou para a extrema direita, faz-se necessário reconhecer criticamente esta afirmação. O saber escolar não pode e não deve ficar atrelado ao campo teórico apenas. Os autores apontam essas críticas indicando possíveis soluções:

O modelo de ensino eficaz para que os alunos adquiram o conhecimento sobre os pontos cardiais pode se limitar: a uma ou duas sessões de caráter expositivo, acompanhadas de exercícios mais ou menos sistemáticos, que consistam em situar os pontos cardiais em seus respectivos lugares na Rosa dos Ventos. Tudo isso com a organização convencional da aula, isto é, sem a necessidade de se deslocar da carteira.²¹²

Neste sentido, ao observar a proposta de Zabala e Arnau para a resolução dos problemas entre teoria e prática dos conteúdos e ao voltar o olhar aos itens do ENEM, acredito que existe uma proximidade entre as propostas. A Matriz de Referência, a luz das discussões sobre os sentidos do ensino nos anos 90, protagonismo juvenil e conscientização cidadã, parece enfrentar as barreiras do conteudismo e da tradição propondo uma conexão entre o ensino escolar e os desafios de um cidadão na vida em sociedade.

5.3.1 Comparando itens e seus sentidos históricos

²¹¹ ZABALA, Antoni. LAIA, Arnau. Como aprender e ensinar competências [recurso eletrônico]; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima ; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre : Penso, 2014. E-PUB

²¹² ZABALA, Antoni. LAIA, Arnau. Como aprender e ensinar competências [recurso eletrônico]; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima ; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre : Penso, 2014. E-PUB

Pretendo, portanto, neste capítulo, a partir da seleção de itens do ENEM pensar as possibilidades dos seus usos no ensino de história. Refletir como as questões do ENEM podem influenciar na construção de aulas. E tentar compreender como essa influência pode acontecer, sobretudo a partir da atualização da historiografia nas aulas de história, nas abordagens de conceitos, na seleção de fatos e personagens e nas reflexões que se podem extrair da disciplina em relação ao presente.

Na medida que analisar todos os temas advindos da história seria um trabalho muito extenso, recortei o tema de duas formas. Primeiro das provas que ocorreram nos últimos quatro anos, 2019, 2020, 2021 e 2022. Estas provas estão dentro do modelo proposto para o ENEM a partir de 2009, com a elaboração da matriz de referência supracitada nesta dissertação. Os itens foram escolhidos a partir do enfoque que da temática do trabalho, os mundos do trabalho.

Vale destacar, que a seleção das questões seguiu uma lógica baseada nas críticas dirigidas ao Enem quando este foi elaborado nos anos noventa. O debate passava muito pela ideia de um exame atrelado ao neoliberalismo. A partir do contato com esses textos, me recordei das questões que trabalhava em sala de aula com os estudantes, e não me recordava de uma abordagem que estivesse atrelado ao pensamento neoliberal. Pelo contrário, as questões eram extremamente críticas quando o tema era o trabalho e a sua função social. Portanto, resolvi sistematizar estas questões, para compreender qual visão elas suscitam no ensino de história e quais são as possibilidades de ensino a partir delas.

Ao pensar na elaboração das aulas, em seu livro *A prática educativa: Como Ensinar* o pedagogo catalão Antoni Zabala, chama atenção para funções específicas do conhecimento dentro de uma aula. Ele aponta para quatro formas do conhecimento: teórico, conceitual, factual, atitudinal. Em seu livro, o autor realiza a descrição dos saberes, começando a partir do factual. Segundo o autor este conhecimento se caracteriza:

Por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc. Sua singularidade e seu caráter, descriptivo e concreto, são um traço definidor.²¹³ (ZABALLA, 1999)

No ensino de história o autor aponta a presença factual de nomes de acontecimentos e as datas. O estudante reconhece muitas vezes uma aula de história justamente por esses

²¹³ ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

elementos. Para os que gostam da matéria, os acontecimentos e datas viram motivo de estudo e prazer. Entretanto, para os que não gostam da crítica realizada é bastante compreensível, a história seria uma matéria “decoreba”. O conhecimento factual muitas vezes ocorre sem que haja uma reflexão crítica sobre o que se aprende e porquê se aprende.

Apesar das críticas sobre o conhecimento factual é importante destacar que ele não deve ser o único conhecimento a ser abordado na vida escolar, porém, o ensino de conteúdos factuais é fundamental para o estabelecimento dos outros conhecimentos. Não podemos refletir sobre os impactos da Revolução Francesa de 1789 se não conhecemos as datas e os acontecimentos deste evento. Como explicar os conceitos trazidos no lema da Revolução sem apresentar factualmente o processo? Desse modo Zaballa aponta que o saber factual é “conhecimento ultimamente menosprezado, mas indispensável, de qualquer forma, para poder compreender a maioria das informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional”.²¹⁴

Para definir o saber conceitual Zabala explica que eles demandam uma capacidade de abstração que os diferencia do saber factual. Dessa forma acabam por serem mais complexos. Segundo o autor:

Os conceitos e os princípios são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. São exemplos de conceitos: mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito, romantismo, demografia, nepotismo, cidade, potência, concerto, cambalhota, etc. São princípios as leis ou regras como a de Arquimedes, as que relacionam demografia e território, as normas ou regras de uma corrente arquitetônica ou literária, as conexões que se estabelecem entre diferentes axiomas matemáticos, etc.²¹⁵

O ensino de história está repleto de conceitos. O tempo, o passado, a cultura, o capitalismo, o feudalismo, a divisão quadripartite dos períodos históricos. Estes conceitos estão longe de serem de fácil apreensão por parte dos estudantes. O saber factual entrega muitos desses conceitos sem problematizar e refletir sobre a sua elaboração, suas alterações de sentido ao longo do tempo. Por exemplo, o conceito de Revolução radicalmente alterado a partir da Revolução Francesa. No entanto, segundo Zaballa as duas formas de conhecimento se aproximam:

²¹⁴ Zabala, *Op. Cit*, 1998.

²¹⁵ Zabala, *Op. Cit*, 1998.

De um ponto de vista educacional, e numa primeira aproximação, os dois tipos de conteúdos nos permitem tratá-los: conjuntamente, já que ambos têm como denominador comum a necessidade de compreensão. Não podemos dizer que se aprendeu um conceito ou princípio se não se entendeu o significado. Saberemos que faz parte do conhecimento do aluno não apenas quando este é capaz de repetir sua definição, mas quando sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretos naquele conceito que os inclui. Podemos dizer que sabemos o conceito "rio" quando somos capazes de utilizar este termo em qualquer atividade que o requeira, ou quando com este termo identificamos um determinado rio; e não apenas quando podemos reproduzir com total exatidão a definição mais ou menos estereotipada deste termo.²¹⁶ (ZABALLA, 1999).

Ambos saberes se complementam na elaboração da produção da aprendizagem. Mas fica evidente que a conjunção dos dois saberes acaba produzindo uma nova situação, a aplicação. Ou seja, o saber deve ser manejado, operado, aplicado. A relação entre os dois saberes acaba produzindo uma terceira forma de aprendizado, o saber procedural. Este está atrelado ao campo da execução. É um saber que está preocupado com a aplicação dos saberes factuais e conceituais. Nele se realizam operações cognitivas e motoras que põe em prática o aprendizado. Zaballa define o saber procedural da seguinte forma:

Um conteúdo procedural - que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos - é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espantar, etc. Conteúdos que, como podemos ver, apesar de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, são suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem específicas. (ZABALLA, 1999).²¹⁷

Ao nos apresentar os conteúdos procedimentais percebemos uma grande relação entre esta forma de conhecimento e a Matriz de Referência do ENEM. Nos verbos de comando da Matriz aparecem as ações analisar, interpretar, comparar, identificar, reconhecer, avaliar, selecionar, relacionar. Todos os comandos orientam ações sobre conteúdos factuais e conceituais.

Por último os conteúdos atitudinais. Estes são os conteúdos, mas negligenciados por nós enquanto sociedade, no que diz respeito ao ensino. Estamos permeados constantemente por este tipo de saber, mas nos debruçamos pouco sobre eles no cotidiano escolar. Para o autor esse saber é definido como:

²¹⁶ Zaballa, *Op. Cit*, 1998.

²¹⁷ Zaballa, *Op. Cit*, 1998.

O termo conteúdos atitudinais engloba uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Cada um destes grupos tem uma natureza suficientemente diferenciada que necessitará, em dado momento, de uma aproximação específica. Entendemos por valores os princípios ou as idéias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc. » As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados.²¹⁸

Ao analisarmos a definição proposta por Zaballa conseguimos nesta dissertação reconhecer o conteúdo atitudinal dentro do ENEM. De forma mais evidente na redação quando esta propõe o respeito aos direitos humanos e mobiliza, portanto, valores, atitudes e normas que devem ser partilhadas pelo estudante. Mas também na prova de Ciências Humanas e Suas Tecnologias isso fica evidente em diversas habilidades, por exemplo, H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social. O reconhecimento através da habilidade na Matriz de Referência, suscita o debate da inclusão social, já que aponta e induz o ensino sobre esse conteúdo dentro de sala de aula.

É neste sentido, que acredito que o ENEM seja uma prova extremamente preocupada com a construção de debates que proporcionam uma cidadania mais sólida. Pois busca uma integração dos conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais visando produzir reflexões que orientem o ensino na direção da compreensão da sociedade brasileira. Ainda sobre os saberes atitudinais, Zaballa comenta:

Consideramos que se adquiriu um valor quando este foi interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo, critérios morais que regem a atuação e a avaliação de si mesmo e dos outros. Valor que terá um maior ou menor suporte reflexivo, mas cuja peça-chave é o componente cognitivo. Aprendeu-se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto a quem dirige essa atitude. Estas atitudes, no entanto, variam desde disposições basicamente intuitivas, com certo grau de automatismo e escassa reflexão das razões que as justificam, até atitudes fortemente reflexivas, fruto de uma clara consciência dos valores que as regem.²¹⁹ (ZABALLA, 1999)

A reflexão sobre a interiorização dos valores apreendidos por parte dos estudantes apontada por Zaballa se relaciona com a proposta de intervenção na realidade trazida pelos itens do ENEM. Ao discutir racismo, trabalho análogo a escravidão, desemprego estrutural, crise climática, agronegócio, povos originários, o exame busca através da sua Matriz de Referência

²¹⁸ Zaballa, *Op. Cit*, 1998.

²¹⁹ Zaballa, *Op. Cit*, 1998.

gerar debates que conscientizem os estudantes. Por ser uma prova de fim de ciclo e de ingresso no ensino superior ela acaba direcionando esses debates durante o ensino médio.

Nesse cenário, a elaboração de um item através do BNI, segundo minha interpretação procura aferir um desses quatro modelos de conhecimento ou mais de um deles ao mesmo tempo. Esse processo de escolha dos conhecimentos que serão trabalhados pelo exame revelam a função social dada ao ensino pela sociedade.

Durante as reformas educacionais dos anos noventa muito se criticou sobre como o processo de educação por competências que estava sendo proposto estava a serviço da plataforma política do governo FHC em consonância com os organismos internacionais. As visões críticas apontavam para uma educação voltada para o mercado e o abandono de uma perspectiva crítica de formação da cidadania. Portanto, a função social de ensino do ENEM naquele momento era enxergada como individualista, apartada dos debates sociais e voltada para a produção de mão de obra para o mercado de trabalho.

Atualmente, mais de vinte anos depois do início desse debate, o ENEM deixou de ser apenas um exame gerador de índices de qualidade sobre o ensino médio nacional e se transformou na principal porta de ingresso do ensino superior. Um dos pontos propostos nesta dissertação é apontar como as críticas elaboradas durante a criação do exame e o fato dele atrelado ao neoliberalismo não se sustentam a uma leitura atenta dos itens do ENEM.

Ao contrário, a prova é voltada para uma reflexão extremamente crítica às relações de trabalho em grande medida propostas pelo neoliberalismo, reflete nos seus itens o debate acerca do meio ambiente, do latifúndio, das políticas públicas sociais, traz temas da atualidade referentes a debates sociais, renova os debates históricos ao trazer textos nas questões que propõe novas leituras historiográficas produzidas pela academia.

Para melhor caracterizar a proposta do Enem, analisarei a seguir dois itens de dois modelos de provas diferentes. O primeiro está localizado na prova de ingresso para o colégio naval, instituição de ensino médio da marinha. O segundo item pertence ao vestibular realizado para ingresso na universidade federal do rio de janeiro, a UFRJ, no ano de 2010.

IMAGEM II

QUESTÃO 29

Observe o trecho abaixo e responda a questão a seguir.
"Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil"

Laurentino Gomes

O Trecho, de Laurentino Gomes, autor de 1808, refere-se a um momento que foi decisivo para a ruptura do Pacto Colonial sobre o Brasil. Entre os diversos acordos e medidas relacionadas a esse momento podemos citar EXCETO:

- (A) a assinatura do Tratado de 1810 com a Inglaterra que, a partir de novas tarifas alfandegárias, garantiam privilégios econômicos aos ingleses no Brasil.
- (B) o estabelecimento do ato de 1º de abril de 1808, onde foi ratificado o Alvará de 1792 que estabelecia a abertura dos portos às Nações Amigas, assim que a realeza chegassem ao Brasil.
- (C) a assinatura, em 1810, de tratados com a Inglaterra, onde entre outros itens, dispunha sobre a liberdade de culto.
- (D) a criação da Imprensa Real, da Academia Real Militar, da Academia de Belas-Artes, da Biblioteca Real, além das escolas de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro.
- (E) a assinatura, por D. João, da lei de dezembro de 1815 elevando o Brasil a categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves.

A questão do colégio naval aborda a chegada da família real, tema amplamente abordado nas escolas, nos livros didáticos e também nos vestibulares. Em grande medida, isso deve a um apelo de uma história nacionalista, que privilegiou a construção da narrativa histórica alicerçada a episódios políticos que enalteciam os grandes homens. Na história brasileira, esses grandes homens são muitas vezes confundidos com portugueses e seus descendentes. O ensino vem abandonando esse tipo de narrativa e buscando produzir uma história mais plural, com mais autores que representam a pluralidade brasileira. Além, é claro, de pensar a economia, a cultura, as relações de trabalho.

Esta questão é do ano de 2018, e ela vem na seção de prova intitulada Estudos sociais. Por ser uma prova atrelada a uma instituição militar, a visão de história proposta por eles passa por um alinhamento a uma história de caráter marcadamente ufanista. Pouco crítica, pouco reflexiva. O enunciado destaca o conceito de pacto colonial e o trecho citado anteriormente é utilizado para situar a questão no tempo. O que é aferido a partir de um item como esse em termos pedagógicos? O enunciado solicita que “Entre os diversos acordos e medidas relacionadas a esse momento podemos citar, exceto”.

Nesse sentido, podemos perceber que o que é destacado e tornado relevante é um conhecimento atrelado ao saber factual e conceitual. O estudante deve saber mobilizar o conceito de pacto colonial, além de ter decorado e memorizado acontecimentos que cercam o momento de abertura dos portos no Brasil. O sentido dado a este ensino está muito atrelado a uma capacidade de memorização quase enciclopédica. O quanto de abordagens podem ser feitas a respeito do tema período joanino que extrapolam esse tipo de saber? O quanto já foi produzido

pela historiografia acerca deste período? Quais conexões o estudante pode realizar entre a abertura dos portos e o presente?

O olhar muito centrado nos desdobramentos da abertura dos portos desconecta a história da sua relação com questões do presente. Os conteúdos atitudinais e procedimentais são pouco mobilizados neste tipo de prova. Há uma ausência de relação entre a questão de história e as relações passado e presente, isso revela a visão e o tratamento dado pela história pela instituição muito ligado a um modelo de conhecimento histórico.

IMAGEM III

6

Fábrica 1: A duração do trabalho diário é de 11 horas úteis. O trabalho é interrompido pelo almoço, que dura uma hora e meia, e pelo café, para o qual os operários têm direito a um quarto de hora. Trabalham nesta fábrica 500 operários, na maioria italianos e espanhóis. (...) Impressão desagradável causa ao visitante o excessivo número de menores em trabalho (...).

Fábrica 2: Os contramestres são todos adultos, de nacionalidade italiana e em número de 20. Entre os 374 operários recenseados, a nacionalidade predominante é italiana, vindo em seguida a espanhola e depois a brasileira: dos brasileiros, 44 são menores de 12 anos. Esqueléticos, raquíticos, alguns! O tempo de trabalho varia para as seções [setores] de onze horas e meia a doze horas e meia por dia".

(Trechos de relatórios de funcionários do Departamento do Trabalho do Estado de São Paulo, 1912)

A partir dos documentos, indique duas características do operariado que trabalhava nas indústrias de São Paulo nas duas primeiras décadas do século XX.

Quando analisamos a questão da UFRJ ela se aproxima da temática escolhida para ser trabalhada nesta dissertação. O item aciona um procedimento, o processo de análise da fonte, no caso dois fragmentos de texto. O comando solicita que o estudante indique duas características do operariado que trabalhava nas indústrias de São Paulo nas duas primeiras décadas do século XX. O tema abordado é a primeira república, a exemplo do item acima, também largamente abordado pelo ensino de história. Mais precisamente a questão social dos operários fabris durante esse período nas indústrias de São Paulo.

A partir da análise solicitada do estudante, ele consegue extrair informações relevantes como a longa jornada de trabalho, o trabalho infantil, os imigrantes presentes na classe operária brasileira. Portanto, embora o recorte dos movimentos sociais, especificamente a classe operária, contribua para ir na contramão daquela história centrada em grandes homens e fatos, a maneira pela qual está sendo avaliado o conhecimento histórico do estudante está muito condicionada a uma dimensão conteudista.

Na direção contrária desse processo, Bonfim, reflete sobre um ensino de história que se aproxima do saber procedural apontado por Zaballa. Utilizando as fontes, os documentos com o objetivo de conduzir o estudante a mobilizar os seus conhecimentos históricos frente a

situações-problema que o faça estabelecer relações entre o que se aprende nas aulas e o que acontece na sociedade. Bonfim comenta que a capacidade crítica do aluno é potencializado a partir do momento que ele é colocado em situações de “fazer história”:

Uma pista para uma prática mais condizente pode ser o uso de documentos/fontes históricas nas aulas e avaliações. Nessa proposta, o aluno passa a ter contato com objetos do fazer história, entendendo que o documento sem o levantamento uma questão não representa a história. Esta, é construída a partir dos questionamentos (que não são neutros) levantados por quem está em contato com o objeto. Esta prática pode permitir a problematização da noção de documento histórico, das temporalidades, das relações com passado e futuro, das disputas de memória e, consequentemente, pode promover o desenvolvimento da capacidade crítica.²²⁰

O Enem e as questões que iremos analisar neste capítulo vão completamente na contramão deste processo. Pois buscam articular os conteúdos nas suas múltiplas características, a uma finalidade social do saber. Na construção de um cidadão mais consciente e crítico. Nesse sentido, concordamos com Bomfim, quanto aponta as avaliações como promotoras de uma capacidade mais crítica.

5.3.2 Analisando os itens de história social do ENEM (2019-2022)

Todas as reflexões e diálogos estabelecidos ao longo desta dissertação foram pensados a partir das angústias e tomadas de decisão de um professor ao preparar e ministrar aulas preparatórias para o Enem. A busca por compreender os detalhes dos itens para potencializar o desempenho dos alunos. Pesa nesse processo o fato de lidar com o sonho dos estudantes de ingressar em uma universidade pública.

A ascensão da internet como um importante lugar de ensino com youtubers, professores e alunos de alta performance contribuíram para um deslocamento do discurso de autoridade do professor. Esse espaço acabou invadindo as salas de aula e trazendo interpretações equivocadas sobre o ENEM. Uma delas é que o exame é uma prova marcada por baixo nível técnico sobre os conteúdos e caracterizada por um caráter interpretativo. Dessa forma, o estudante não deveria saber os conteúdos de história, apenas tem uma boa capacidade de leitura e interpretação.

Ao resolver os itens com os estudantes em sala não conseguia enxergar essa ausência de conteúdo de história. Pelo contrário, enxergava o aumento de conteúdos, novos temas e temas clássicos com novas abordagens. Sem falar na alta carga de questões e de leitura exigida

²²⁰ Bomfim, 2011. pg 9.

pela prova. Por discordar dessa perspectiva, me aprofundei nas análises para demonstrar outras possibilidades de ensino de história a partir dos itens do Enem.

Neste capítulo, portanto, buscarei analisar as questões de quatro anos de Enem entre 2019 e 2022 que se relacionam ao campo temático do mundos do trabalho e suas possibilidades de ensino dentro de sala de aula. Para tanto, elaborei um caderno de questões selecionadas nestes quatro anos, que discutem trabalho no enunciado ou nos textos base. Foram ao todo vinte e nove itens. Antes, pretendo esclarecer os critérios adotados para construir esse caderno de questões disponibilizado na dissertação.

O primeiro diz respeito ao recorte dos anos. Em 2018, a eleição de Jair Bolsonaro levou ao poder e a política um discurso alinhado a setores conservadores e de extrema direita. Uma crítica muito forte contra minorias, grupos de esquerda, professores, movimentos sociais como MST, feministas, LGBTQIA+, negros. Muitas das falas na campanha presidencial prometiam um ataque aos direitos humanos, levando ao cenário político uma defesa do cidadão de “bem” e da família “tradicional” criando um antagonismo e uma polarização política.

Esse cenário aumentou o que já vinha sendo abordado por movimentos como Escola Sem Partido, uma crítica e perseguição aos professores e professoras. Na construção de um inimigo interno, os professores seriam “doutrinadores ideológicos” que apresentariam uma visão distorcida da história, da sociedade, da biologia, da religião. A escola passou e ainda passa por intensa vigilância. Professores acuados por estudantes com câmeras, salas com câmeras e pais de aluno cerceando a aplicação de determinados conteúdos, sempre taxadas por um caráter “ideológico”²²¹.

Após a eleição de Jair Bolsonaro, os medos despertados no processo eleitoral acabaram se confirmado. Servidores do Inep levantaram suspeitas sobre interferências na elaboração do exame e pediram demissão. A interferência teria a ver com retirar questões do exame que tivessem um “caráter ideológico” na concepção do grupo político do presidente. Debates sobre o latifúndio no Brasil, questões que abordassem a ditadura militar, povos originários, religiões de matriz africana, debate sobre criacionismo e a teoria da evolução, eram temas que incomodavam Bolsonaro. A possibilidade de interferência foi criando um temor nos estudantes e professores e foram minando a credibilidade do exame durante os quatro anos de mandato.

²²¹ “Em votação tumultuada, deputados aprovam lei que proíbe alunos filmarem professores em sala”. *Olhar Direto*, 10 ago. 2024. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=495716¬icia=em-votacao-tumultuada-deputados-aprovam-lei-que-proibe-alunos-filmarem-professores-em-sala&edicao=1>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Portanto, o fato de analisar esses quatro anos de prova se deve a uma tentativa de mensurar se houve impacto nos itens relativos ao mundos do trabalho que estiveram nas provas. Para poder avaliar essa tensão entre Inep e o governo, Bolsonaro acabou alterando o perfil do exame. Vale ressaltar, que a minha análise está circunscrita a vinte nove itens de um campo específico das humanidades. Desse modo, não há como produzir uma generalização de fôlego sobre a interferência. Para a finalidade deste estudo, a preocupação é perceber a solidez do Banco Nacional de itens, frente a tentativa de interferência na elaboração do exame.

Outro critério relevante se relaciona a temática. A escolha do mundos do trabalho está ligada a uma questão do tempo presente. As notícias que infelizmente se avolumam a cerca do trabalho análogo a escravidão no Brasil, a reforma trabalhista, a ascensão de trabalho por plataforma de aplicativos digitais, uberização e pejotização. Todo esse cenário invade a sala de aula e consequentemente nos obriga a estabelecer relações históricas que explicam influências e permanências do passado para essas relações de trabalho, sobretudo no Brasil. Para além de ser uma demanda do tempo presente, os principais documentos sobre a educação no Brasil apontam a necessidade do estudante refletir acerca das relações de trabalho.

Nesse sentido, resolvi explorar itens que abordam o trabalho para pensar quais caminhos os professores de história e os estudantes podem trilhar no processo de preparação da disciplina para o exame. Desde as interlocuções com as outras matérias, mas também com as inovações dentro da própria disciplina. Como abordar novos temas que surgem e refletir a partir de novos pontos de vista sobre temas antigos. Mas, sobretudo, por entender o Enem como a última etapa do ensino básico, e entender o tema do trabalho como uma questão cidadã.

5.4 Metodologia de análise dos itens do ENEM: Competências, Habilidades e Ensino de História

Para elaborar o caderno de questões, algumas decisões foram tomadas e alguns caminhos percorridos. Primeiro é importante destacar a relação deste trabalho com a tabela dos microdados²²² do Inep. Os dados fornecidos pelo Inep são extremamente ricos. Vão desde informações socioeconômicas a informações diretamente relacionadas aos itens da prova, por exemplo o índice de dificuldade de cada questão.

²²² INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do Enem 2023. Brasília: Inep, 2024. Disponível em:< <https://www.gov.br/inep/ptbr/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>>. Acesso em: 25 junho. 2024

Para os fins deste trabalho foram retirados dos microdados apenas a informação que relaciona o item à sua habilidade especificada pelo Inep e a correspondente competência. O intuito é refletir como a prática de preparação dos estudantes para o Enem, deve ser orientada a partir das problematizações trazidas através das habilidades e competências para a instrumentalização dos conteúdos de história.

O Enem segue o mesmo padrão pedagógico desde 2009 e isso faz com que o recorte estabelecido possa ser encarado como uma amostragem controlada capaz de fazer generalizações sobre os itens do concurso relacionados à história do trabalho desde 2009.

Outro ponto a ser destacado está atrelado a escolha da prova. O Enem tem duas aplicações anuais. Chamadas de p1 e p2. A primeira acontece para o maior número de inscritos, enquanto a segunda se insere na categoria para pessoas privadas de liberdade (Enem PPL). Ambas seguem o mesmo padrão pedagógico e o mesmo banco de dados. Nesse sentido, a escolha da p1 está atrelada ao fato de trabalhar com a prova com o maior número de respondentes. Além disso, o ENEM conta com quatro cores de provas. Essas cores são diferenciadas para evitar o processo de cola. As cores da prova contém os mesmos itens e só mudam a ordem. Nesta dissertação escolhi trabalhar com a prova de cor azul.

Destaco também que nas escolhas dessa análise deve estar claro para o leitor conforme abordado no primeiro capítulo e retomado nas reflexões do terceiro capítulo, que o ENEM é uma avaliação interdisciplinar. Os itens de prova utilizam um repertório de conteúdos que muitas vezes extrapola apenas uma disciplina. Nesse sentido, busco neste trabalho destacar como o campo disciplinar de história é afetado pela prova. O uso do campo disciplinar ao invés de uma abordagem interdisciplinar se justifica na medida em que as instituições de ensino mantém este modelo de separação. Portanto, utilizo a minha formação em história somada a minha experiência como professor de história que trabalha com a preparação para o ENEM para demonstrar as possibilidades do ensino de história dentro de uma prova interdisciplinar.

A análise das questões está alinhada teoricamente às reflexões do pensador catalão Antoni Zabala e das suas definições sobre saberes já apresentados nesta dissertação. Portanto, vou buscar destrinchar como as questões mobilizam os conteúdos factuais, conteúdos teóricos, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. E como eles aparecem ao longo do texto, do enunciado e das alternativas ao longo dos itens.

O objetivo desta prática é aproximar os estudantes, professores e gestores de um modelo de prova que estabelece a relação do ensino de história com situações problema apresentadas

pela matriz de referência. Pretendo demonstrar, quando assim o item permitir, que muitas possibilidades de reflexões e abordagens são levantadas a partir de itens que atualizam debates acadêmicos no campo das ciências humanas e que, portanto, geram um choque muitas vezes entre o ensino das escolas e o que pede o vestibular. Nesse sentido busca-se compreender na prática, a partir da análise dos itens a noção do ENEM como um indutor de currículo.

Conforme fora supracitado ao longo desta dissertação a escolha dos itens relacionados aos mundos do trabalho ocorreu pela recorrência do tema nos documentos oficiais sobre ensino e história. Para lançar luz sobre como pensar e refletir com os itens do ENEM. Desse modo, a partir do trabalho com os itens fornecer reflexões que auxiliem nas abordagens pedagógicas na sala de aula. Portanto, objetiva-se auxiliar na produção de usos e possibilidades pedagógicas para que professores e estudantes compreendam os objetivos e a abordagem do ENEM.

O modelo escolhido foi dividir os vinte e nove itens selecionados em blocos organizados pelas competências. Dessa forma será possível perceber como diferentes temas estão ligados a mesma competência. Além disso, será possível analisar como cada habilidade respectiva daquela competência aparece nas relações com o mundos do trabalho e o ensino de história.

Para tanto, realizei uma análise dos itens buscando identificar os saberes de história mobilizados para poder resolvê-los e as noções históricas presentes neles. Destaco sempre a competência e a respectiva habilidade dos itens. Essa ação busca demonstrar como os comandos das habilidades se relacionam aos temas abordados. O objetivo é aproximar professores, gestores e alunos do conceito de competências e habilidades para reduzir os ruídos de comunicação sobre a relação disciplina, interdisciplinaridade e Matriz de Referência na prova de ciências humanas.

Portanto, ao produzir esta análise dos itens, pretende-se instrumentalizar professores, gestores e estudantes a uma reflexão que norteie uma melhor compreensão dos itens de humanas do Enem e da sua relação com a disciplina história.

Como explicitado na metodologia, abordaremos as questões por bloco de competências. Nesse sentido começarei abordando as competências em ordem crescente, partindo na competência de número um até a competência de número 6. Os itens abordados neste caderno estabeleceram relação com todas as seis competências de ciências humanas. Totalizam vinte e nove questões e dezessete habilidades mobilizadas por elas.

5.4.1 Bloco Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

IMAGEM IV

Questão 85

Escravo fugido

No dia 8 de Outubro do anno proximo passado fugio da fazenda do Bom Retiro, propriedade do dr. Francisco Antonio de Araújo, o escravo José, pardo claro, de 22 annos de idade, estatura regular, cheio de corpo, com a falta de um dente na frente do lado superior, cabellos avermelhados, orelha roxa, falla macia, e andar vagaroso. Intitula-se forro, e quando fugio a primeira vez esteve contratado como camarada em uma fazenda em Capivari.

Quem o aprehender e entregar ao seu senhor no Amparo, ou o recolher a cadea em qualquer parte sera bem gratificado, e protesta-se com todo o rigor da lei contra quem o ac outar.

15 - 13

Escravo fugido. Jornal Correio Paulistano, 13 de abril de 1879. Disponível em: <http://bdigital.bn.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2019 (adaptado).

No anúncio publicado na segunda metade do século XIX, qual a estratégia de resistência escrava apresentada?

A Criação de relações de trabalho.
B Fundação de territórios quilombolas.
C Suavização da aplicação de normas.
D Regularização das funções remuneradas.
E Constituição de economia de subsistência.

223

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Escravidão no século XIX
Conhecimento Conceitual:	Estratégia de Resistência Escrava
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte histórica e identificação do conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Protagonismo do escravizado nas formas de resistir a escravidão contribuindo para uma educação antirracista.

A presente questão acima possibilita trabalhar com diferentes conhecimentos. São eles: escravidão no século XIX, estratégia de resistência escrava, análise de fonte histórica e identificação do conhecimento histórico e conceitual e protagonismo do escravizado nas formas de resistir a escravidão contribuindo para uma educação antirracista.

Como explicitado na metodologia, abordaremos as questões por bloco de competências. Nesse sentido começarei abordando as competências em ordem crescente, partindo na competência de número um até a competência de número 6. Os itens abordados neste caderno estabeleceram relação com todas as seis competências de ciências humanas. Totalizam vinte e nove questões e dezessete habilidades mobilizadas por elas. O primeiro, item 85, aborda a

²²³ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 85, prova azul, 2021.

habilidade H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura. Destaco, a importância do item ao abordar o tema da escravidão sob uma ótica historiográfica que aborda as visões dos anos oitenta e noventa, supracitadas no capítulo 2 desta dissertação, e que influenciaram e ainda influenciam tantas reflexões sobre a escravidão no Brasil e seu consequente entrelaçamento ao mundos do trabalho ao destacar o escravizado como um ser humano dotado de agência.

Ao apresentar um documento, o item mobiliza um saber procedural do aluno, como aponta a habilidade, uma interpretação geográfica ou histórica acerca da fonte. Portanto, instrumentaliza a teoria e o conteúdo para uma atitude prática onde o estudante deve analisar a fonte norteado por um comando que o orienta para uma reflexão específica acerca da escravidão.

Neste sentido, o comando do item “qual a estratégia de resistência escrava apresentada” direciona a ação do estudante para analisar uma característica específica da fonte. Isso será importante para refletir sobre os distratores. Ao mesmo tempo que o comando direciona o procedimento do estudante, ele também mobiliza um saber conceitual ao falar sobre estratégia de resistência escrava. Esse conceito se relaciona com a noção de agência e protagonismo do escravizado na superação da escravidão, o aponta como agente na luta pelo fim do sistema escravocrata e da luta por direitos civis.

Ao olhar para o gabarito, o enunciado e os conceitos trabalhados podemos inferir as intenções pedagógicas do item. A criação de relações de trabalho, aponta para a estratégia de resistência escrava de se declarar livre e apresentar-se, segundo a fonte, como camarada. Uma aula de história que consiga atender a este tipo de reflexão deve mobilizar para além de procedimentos de análise de fonte, uma mudança de olhar a luz da historiografia sobre a escravidão.

Por exemplo, se há trabalhadores negros livres trabalhando como camarada, como se dá essa relação social? Trabalho livre e escravidão entre homens negros coexistiram? São questões que vão sendo suscitadas e vão tensionando uma abordagem mais tradicional que coisificava o escravizado em sala de aula e em livros didáticos.

Quando olhamos para o distrator, chama atenção algumas estratégias para averiguar a proficiência do estudante acerca da compreensão do comando conceitual (estratégia de resistência escrava) e do comando procedural (análise da fonte). Uma delas é chamar atenção de uma estratégia de resistência escrava que é válida pelo comando conceitual, mas não

contempla o comando procedural, esse é o caso da letra B fundação de territórios quilombolas.

As alternativas C e E evidenciam uma incompreensão total da fonte, na medida em que são completamente afastadas do que o anúncio informa. Por fim, a letra D é um distrator que pode chamar atenção dos estudantes ao mobilizar o conceito de regularização, entretanto o complemento aponta para a regularização das funções remuneradas, o que invalida a proposição a partir do comando conceitual resistência escrava, a regularização proposta é a da sua liberdade. Na medida em que a luta contra a escravidão busca obter direito civil da liberdade e inviolabilidade do corpo. A regularização seria um direito social obtido posteriormente.

IMAGEM V



TEXTO II

A repugnante tarefa de carregar lixo e os dejetos da casa para as praças e praias era geralmente destinada ao único escravo da família ou ao de menor status ou valor. Todas as noites, depois das dez horas, os escravos conhecidos popularmente como "tigres" levavam tubos ou barris de excremento e lixo sobre a cabeça pelas ruas do Rio.

KARASCH, M. C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808-1859*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2000.

A ação representada na imagem e descrita no texto evidencia uma prática do cotidiano nas cidades no Brasil nos séculos XVIII e XIX caracterizada pela

- A valorização do trabalho braçal.
- B reiteração das hierarquias sociais.
- C sacrificialização das atividades laborais.
- D superação das exclusões econômicas.
- E ressignificação das heranças religiosas.

224

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Escravidão nos séculos XVIII e XIX
Conhecimento Conceitual:	Escravizado Tigrado
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte histórica textual e imagética afim de compreender suas características na sociedade daquele contexto.
Conhecimento Atitudinal:	Compreender as práticas de trabalho escravizado no cotidiano das cidades brasileiras ao longo do tempo. E suas respectivas hierarquias sociais dentro da situação de escravidão.

224

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 90, prova azul, 2021.

A presente questão possibilita ao educador da área de história trabalhar com a Escravidão nos séculos XVIII e XIX, com o conhecimento conceitual de escravizado tigrado e análise de fonte histórica de caráter textual e imagética, com o objetivo de compreender e discutir as características pertencentes àquela sociedade. Dessa maneira, compreendemos as práticas de trabalho escravizado no cotidiano das cidades brasileiras ao longo do tempo e as suas respectivas hierarquias sociais dentro da situação de escravidão.

O item 90 também aborda a escravidão. Entretanto, o olhar está relacionado a uma consequência desta dentro da dinâmica da sociedade brasileira. O tema é o mesmo da questão anterior, mas sua abordagem conceitual é diferente. O comando novamente mobiliza um saber procedural, desta vez utilizando um texto imagético e um texto escrito. Escravidão e trabalho foram abordados pelo saber conceitual no enunciado ao afirmar a “prática do cotidiano nas cidades do Brasil nos séculos XVIII e XIX”.

O enunciado ao mobilizar os conceitos de lugar (cidades do Brasil), tempo (séculos XVIII e XIX) e práticas do cotidiano instrumentaliza o estudante com os subsídios para que ele possa situar a fonte dentro do período histórico informado e realizar o procedimento solicitado pelo enunciado.

O item exige a caracterização da “ação representada na imagem e descrita no texto”, para que o aluno realize a ordem da habilidade da prova H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura. Repare que a construção do item traz dois tipos de fonte, uma histórica e outra que reflete sobre a história. Desse modo o estudante tem como foco a execução da comparação guiado pelo aspecto da cultura.

Essa questão sobre escravidão traz conhecimentos que exigem do professor abordar em aula debates históricos que refletem sobre as consequências da escravidão para o Brasil no campo da cultura, como “prática do cotidiano”. Para tanto, além do repertório teórico, o professor deve ser capaz de produzir junto a turma uma prática do fazer do historiador que permita visualizar aquela realidade ao utilizar as fontes para extrair reflexões da sociedade daquele tempo.

Nesse sentido o conhecimento procedural, conceitual e factual está explícito. A exigência da caracterização permite que o estudante realize uma interpretação do sentido histórico da escravidão para a sociedade brasileira. Enquanto isso, o gabarito valida a reflexão e emprega sentido ao tema avaliado.

Quando olhamos para o gabarito, letra B reiteração das hierarquias sociais, ele aponta para uma reflexão que exige do estudante dominar conceitualmente estas características da sociedade escravocrata. Ao mesmo tempo, a noção factual do tempo e lugar apontados no enunciado deve estar relacionada ao conceito de hierarquias. Uma operação que está longe de ser simples. Por estar distante no tempo e por ser supracitada na história do Brasil, a escravidão pode parecer aos estudantes como uma experiência atrelada apenas a violência física. O ENEM através do item insere mais questionamentos e reflexões sobre a escravidão.

Toda essa operação intelectual e cognitiva ocorre a partir do procedimento de análise do texto e da imagem. O comando e os textos estão alinhados a uma produção historiográfica que busca valorizar um olhar para experiência social da escravidão enquanto trabalho e que nesse sentido busca trazer novos olhares sobre as consequências da experiência social e cultural proporcionada por este tipo de trabalho.

Em contrapartida, o conhecimento atitudinal aparece implícito no item. Complexificar o ensino da escravidão pode ajudar nas percepções dos estudantes sobre as consequências das práticas do cotidiano escravocrata no passado, que chegaram através de permanências até os dias de hoje.

Os distratores desta questão buscam aferir o conhecimento do estudante a partir da precisão de interpretação do documento e da apreensão do conceito e de sua temporalidade histórica. Letra A e C procuram estabelecer conexões com os textos a partir da noção de trabalho braçal e atividades laborais, mas são precedidos por conceitos que compreendem as fontes e o conceito do enunciado de forma errônea. A letra A afirma uma valorização do trabalho braçal, o que vai na contramão do processo de escravização. Já letra D e letra E destoam muito dos textos apontando para temas diversos, e, no caso da letra E, inclusive aponta uma proposição inversa, ao apontar a “superação das exclusões econômicas”.

IMAGEM VI

Questão 82

Tratava-se agora de construir um ritmo novo. Para tanto, era necessário convocar todas as forças vivas da Nação, todos os homens que, com vontade de trabalhar e confiança no futuro, pudessem erguer, num tempo novo, um novo Tempo. E, à grande convocação que conclamava o povo para a gigantesca tarefa, começaram a chegar de todos os cantos da imensa pátria os trabalhadores: os homens simples e quietos, com pés de raiz, rostos de couro e mãos de pedra, e no calcâncio, em carro de boi, em lombo de burro, em paus-de-arara, por todas as formas possíveis e imagináveis, em sua mudez cheia de esperança, muitas vezes deixando para trás mulheres e filhos a aguardar suas promessas de melhores dias; foram chegando de tantos povoados, tantas cidades cujos nomes pareciam cantar saudades aos seus ouvidos, dentro dos antigos ritmos da imensa pátria... Terra de sol, Terra de luz... Brasil! Brasil! Brasília!

MORAES, V.; JOBIM, A. C. *Brasília, sinfonia da alvorada*. III — A chegada dos cangangos. Disponível em: www.viniciusdemoraes.com.br. Acesso em: 14 ago. 2012 (adaptado).

No texto, a narrativa produzida sobre a construção de Brasília articula os elementos políticos e socioeconômicos indicados, respectivamente, em:

- A Apelo simbólico e migração inter-regional.
- B Organização sindical e expansão do capital.
- C Segurança territorial e estabilidade financeira.
- D Consenso partidário e modernização rodoviária.
- E Perspectiva democrática e eficácia dos transportes.

225

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Governo JK e a construção de Brasília
Conhecimento Conceitual:	Narrativa, Elementos políticos e socioeconômicos.
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte histórica e identificação do conhecimento conceitual.
Conhecimento Atitudinal:	Interpretação crítica sobre as relações entre o nacionalismo, o trabalho e a construção da capital.

Nessa questão, podemos trabalhar com alguns tipos de conhecimento como, por exemplo, o governo JK e a construção de Brasília. Nela, é possível aprofundar temas como narrativa histórica, política e questões socioeconômicas. Indo além, a análise de fonte histórica e identificação do conhecimento, por meio de interpretações críticas sobre as relações entre o nacionalismo, o trabalho e a construção da capital do Brasil.

O item 82 traz uma mudança de temporalidade. Aborda a construção de Brasília durante o governo JK. O enunciado mobiliza o conceito de narrativa e exige do estudante a capacidade de analisar a narrativa e extrair dela seus elementos políticos e socioeconômicos. Desta forma a questão pensa na representação feita dos trabalhadores que construíram Brasília e como eles foram mobilizados para tal empreitada.

Ao relacionar com a habilidade, fica evidente a intenção do enunciado: H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas. Nesse sentido, a questão permite que o professor ao construir reflexões acerca do governo JK trabalhe com os estudantes a visão que o governo buscava empregar sobre o Brasil e sobre seu projeto nacional desenvolvimentista a partir dos trabalhadores.

Além de exigir do estudante que ao cotejar a fonte, perceba as construções narrativas e seja capaz de identificar as condições de trabalho, os deslocamentos, ou como aponta o enunciado as condições socioeconômicas que os trabalhadores passaram no momento da construção da capital.

A análise da memória da construção de Brasília e de quem construiu a cidade entra em disputa no item. A capacidade de demonstrar como discurso e realidade se contrapõe na história, é uma grande contribuição do ensino de história no presente ao debate público sobre informação no país. O gabarito é a única alternativa que articula os dois comandos, o elemento político da narrativa e o elemento socioeconômico. A letra A aponta para o apelo simbólico e a migração inter-regional. O primeiro, o elemento político, relaciona-se ao fator mobilizador do discurso do Estado com relação ao progresso, a superação do tempo e a construção do novo. Enquanto, o socioeconômico demonstra as consequências sofridas pelos trabalhadores no deslocamento em busca de melhores condições de vida.

Os distratores são interessantes nesta questão pois buscam a proficiência do aluno na relação do texto, enunciado e conteúdo. Os distratores utilizam conteúdos que se relacionam ao governo JK, entretanto, se distanciam do proposto no texto e no enunciado. É citado a questão rodoviária, a expansão do capital, transportes. Temas pertinentes ao período abordado, mas que se distanciam muito da proposta elaborada no texto e no comando da questão.

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

IMAGEM VII

Questão 61 enem2020enem2020enem2020enem2020

A Divisão Internacional do Trabalho significa que alguns países se especializam em ganhar e outros, em perder. Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta. Passaram-se os séculos e a América Latina aprimorou suas funções.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

Escrito na década de 1970, o texto considera a participação da América Latina na Divisão Internacional do Trabalho marcada pela

- A** produção inovadora de padrões de tecnologia.
- B** superação paulatina do caráter agroexportador.
- C** apropriação imperialista dos recursos territoriais.
- D** valorização econômica dos saberes tradicionais.
- E** dependência externa do suprimento de alimentos.

226

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	América Latina nos anos 70
Conhecimento Conceitual:	Divisão Internacional do Trabalho
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte histórica e identificação do conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreender as relações políticas do continente latino-americano nas relações econômicas globais

Nessa questão é possível trabalhar com a América Latina nos anos 70, mais especificamente a divisão internacional do trabalho, através de análise de fonte histórica e identificação do conhecimento conceitual, bem como as relações de forças existentes no continente durante o período da Guerra Fria.

A habilidade H9, utilizada no item 61 aponta para a comparação do significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial. A questão aborda a escala mundial apontada na habilidade. Ao longo da fonte trabalhada o conceito que norteará o enunciado já é apontado no texto, a divisão internacional do trabalho.

Embora o conceito seja tradicionalmente trabalhado nas aulas de geografia, o texto fonte aponta para uma conexão histórica ao relacionar a divisão social do trabalho ao processo de expansão marítima e renascimento cultural. Há uma interdisciplinaridade no texto, no tema e no conteúdo trabalhado pela questão. A própria habilidade aponta essa relação no conceito “significado histórico-geográfico”.

O gabarito aponta para a letra B, apropriação imperialista dos recursos territoriais. Nesse sentido, a questão engendra a compreensão do estudante das relações internacionais construídas a partir do mundo moderno e que seguirão tendo influência, na década de 70, como atesta o texto escrito no período. Compreender o que representa o conceito e a construção da ideia de América latina são fatores norteadores presentes no enunciado fundamentais para o êxito no item. Para além do enunciado, a compreensão do conceito de imperialismo presente na alternativa correta também é fundamental para acertar a questão. Na medida em que ele entrelaça os três conceitos divisão social do trabalho, América Latina e imperialismo com a ordem marcada pelo enunciado sobre a “participação” ser “marcada pela”.

Os distratores mobilizam conceitos e ideias que abordam o tema América Latina e divisão internacional do trabalho, mas acabam se afastando da ordem enunciada. Por exemplo, a Letra B e D trazem a superação do caráter agroexportador e a dependência externa do suprimento de alimentos. O primeiro consiste em um discurso de grupos políticos que reconhecem a condição de subdesenvolvimento da época e buscam a sua superação, portanto um projeto político, ou uma narrativa. Enquanto o segundo mobiliza um conceito pertinente ao tema, mas finaliza a afirmativa contradizendo o conceito e o texto ao apontar a dependência com relação aos alimentos.

IMAGEM VIII

Questão 68

A comunidade de Mumbuca, em Minas Gerais, tem uma organização coletiva de tal forma expressiva que coopera para o abastecimento de mantimentos da cidade do Jequitinhonha, o que pode ser atestado pela feira aos sábados. Em Campinho da Independência, no Rio de Janeiro, o artesanato local encanta os frequentadores do litoral sul do estado, além do restaurante quilombola que atende aos turistas.

ALMEIDA, A. W. B. (Org.). *Cadernos de debates nova cartografia social: Territórios quilombolas e conflitos*. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia; UEA Edições, 2010 (adaptado).

No texto, as estratégias territoriais dos grupos de remanescentes de quilombo visam garantir:

- A Perdão de dívidas fiscais.
- B Reserva de mercado local.
- C Inserção econômica regional.
- D Protecionismo comercial tarifário.
- E Benefícios assistenciais públicos.

227

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Quilombolas/ Grupos de remanescentes de quilombo
Conhecimento Conceitual:	Estratégia territoriais
Conhecimento Procedimental:	Análise de texto
Conhecimento Atitudinal:	Reconhecer a importância do movimento quilombola e suas relações com o território, economia e sociedade.

O item 68 lida com a dimensão de poder e ocupação de espaço a partir das tensões sociais presentes na sociedade brasileira que envolvem a terra e o movimento quilombola. A partir da fonte, contextualiza as relações econômicas de comunidades quilombolas, e evidencia a conexão com a habilidade do item.

A habilidade H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica. O texto aponta justamente para a noção da dinâmica da organização social do ponto de vista econômico do movimento quilombola.

Entretanto, é necessário e anterior ao item que o estudante tenha prévio conhecimento acerca do que representa historicamente a construção de um quilombo, tanto no mundo colonial e imperial, quanto no mundo pós abolição. Sobretudo, a partir da constituição de 1988. Dessa forma, ele terá ferramentas suficientes para reconhecer o que ordena o enunciado.

O comando da questão trabalha com um conceito mais próximo da geografia, “estratégias territoriais”, entretanto a questão mobiliza o conceito de grupos remanescentes de

227 **BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.** Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 68, prova azul, 2019.

quilombos, abordado pelos campos da história e da geografia. Não podendo ser negligenciado que tanto enunciado, quanto a habilidade tratam da organização e comportamento de um movimento social, largamente abordado pelo campo da sociologia ao longo da formação do estudante. Ao olhar as alternativas, vale destacar como a letra A e E, guardam visões socialmente reiteradas muitas vezes, mas carregadas de preconceitos. A letra A aponta para o perdão de dívidas fiscais e a letra E aponta para benefícios assistenciais públicos. Ambas estigmatizam o movimento social como dependente do estado. As letras B e D, respectivamente, apontam para temas econômicos, mas que estão desconectados das estratégias territoriais propostas pelos quilombolas, na medida que há uma finalidade na estratégia apontada pelo comando garantir.

Dessa forma protecionismo e reserva de mercado, são sinônimos que estão distantes do enunciado pelo que representa a noção de resistência quilombola, na ação e agência do próprio movimento. A letra C, nesse sentido, é a única que satisfaz plenamente o enunciado e a sua relação com o texto. Mas, sobretudo, está relacionando de maneira correta à compreensão de um movimento remanescente de quilombos.

5.4.3 Bloco 3 - 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.

IMAGEM XIX

Questão 54

Dificilmente passa-se uma noite sem que algum sitiante tenha seu celeiro ou sua pilha de cereais destruídos pelo fogo. Vários trabalhadores não diretamente envolvidos nos ataques pareciam apoiá-los, como se vê neste depoimento ao *The Times*: "deixa queimar, pena que não foi a casa"; "podemos nos aquecer agora"; "nós só queríamos algumas batatas, há um fogo ótimo para cozinhá-las".

HOBSBAWM, E.; RUDÉ, G. *Capitão Swing*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982 (adaptado).

A revolta descrita no texto, ocorrida na Inglaterra no século XIX, foi uma reação ao seguinte processo socioespacial:

- A Restrição da propriedade privada.
- B Expropriação das terras comunais.
- C Imposição da estatização fundiária.
- D Redução da produção monocultora.
- E Proibição das atividades artesanais.

228

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Revolta de trabalhadores na Inglaterra do século XIX
Conhecimento Conceitual:	Processo socioespacial
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte histórica e identificação do conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreender sobre como processos políticos e econômicos geram conflitos entre grupos sociais distintos. No caso do item, um conflito agrário por terras.

A revolta de trabalhadores na Inglaterra do século XIX e o processo socioespacial são alguns dos elementos que devem ser trabalhados nessa questão. A análise de fonte histórica e identificação do conhecimento conceitual faz parte da metodologia a ser trabalhada em sala de aula. Por isso, compreender sobre como o processo político e econômico geram conflitos entre grupos sociais distintos se apresenta como de suma importância. No caso do item, um conflito agrário por terras.

O item 54 está atrelado a habilidade H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história. Sobre o conflito informa-se no texto base que é uma revolta na Inglaterra e que se passa no século XIX. O conceito pedido pelo enunciado é a reação a um processo socioespacial que ocasionou a revolta.

O estudante deve então buscar nas alternativas a definição do processo de cercamentos dos campos. Tal conceito é tradicionalmente abordado ao longo do processo de centralização

228

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 54, prova azul, 2019.

do estado inglês, nas aulas de revoluções inglesas, mas, sobretudo durante a revolução industrial, sendo relacionado como causa do aumento de mão de obra nas cidades.

Interessante notar que a prova propõe um item com um conteúdo recorrente no ciclo básico de ensino. Mas o aborda de uma forma diferente. Exige do estudante a relação daquele conceito aprendido em sala com uma situação problema a partir do procedimento de análise da fonte. É um movimento de substituição de uma história atrelada a memorização, para um ensino de história em sintonia com a noção da história problema.

A letra B como gabarito da questão traduz o que representou o conceito de cercamento dos campos. Enquanto a letra A seria sua antítese e um erro conceitual com relação aos cercamentos. É preciso apontar que a noção de cercamento dos campos não aparece no texto. É um conhecimento prévio, fundamental para se responder ao item, o que contribui para evitar o equívoco muitas vezes apontado por alunos e docentes sobre a prova não ter questões de história e as questões serem meramente interpretativas.

Os distratores C e D são exatamente contrários à noção apresentada dos cercamentos. O primeiro por evocar a estatização. Nesse sentido podemos perceber como o domínio do conteúdo factual é norteador também da resposta. O domínio do conceito dos cercamentos está atrelado ao domínio factual da Inglaterra do século XIX. O cercamento pode partir como atitude do parlamento, mas em benefício da burguesia inglesa, nesse sentido existe um erro factual e um erro conceitual ao aplicar a noção de estatização na alternativa. Por fim, a letra D indica uma consequência na contramão do processo de cercamentos.

IMAGEM X

Questão 81 enem2000enem2001enem2002enem2003

Porque todos confessamos não se poder viver sem alguns escravos, que busquem a lenha e a água, e façam cada dia o pão que se come, e outros serviços que não são possíveis poderem-se fazer pelos Irmãos Jesuitas, máxime sendo tão poucos, que seria necessário deixar as confissões e tudo mais. Parece-me que a Companhia de Jesus deve ter e adquirir escravos, justamente, por meios que as Constituições permitem, quando puder para nossos colégios e casas de meninos.

LEITE, S. História da Companhia de Jesus no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938 (adaptado).

O texto explicita premissas da expansão ultramarina portuguesa ao buscar justificar a

- A propagação do ideário cristão.
- B valorização do trabalho braçal.
- C adoção do cativeiro na Colônia.
- D adesão ao ascetismo contemplativo.
- E alfabetização dos indígenas nas Missões.

229

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Expansão marítima
Conhecimento Conceitual:	Ideário Cristão, Ascetismo contemplativo, Cativeiro
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte histórica e identificação do conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreender a visão da igreja no processo de colonização e de escravidão.

A expansão marítima, o ideário cristão, o ascetismo contemplativo e o cativeiro, são alguns dos elementos que devemos trabalhar nessa questão. A análise de fonte histórica e identificação do conhecimento conceitual passa por compreender a visão da igreja no processo de colonização e de escravidão.

O item 81 analisa as premissas da expansão ultramarina. Entretanto, o faz a partir da fonte apresentada, destacando o papel da companhia de jesus e da igreja católica na empreitada colonial. A habilidade do item, H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço, portanto, serve para duas finalidades: identificar as práticas de trabalho dos escravizados e também identificar as práticas daqueles que escravizaram, no caso da fonte, a igreja católica.

229 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 81, prova azul, 2020.

Ao olharmos para o enunciado percebemos que uma das premissas da expansão marítima portuguesa está justificada no texto. Deste modo, o procedimento de análise do estudante suscita a compreensão prévia do conteúdo factual e conceitual de expansão marítima já que as causas e objetivos desse processo são variados. O estudante deve ser capaz de solucionar uma questão problema de interpretação da fonte.

A letra A propagação do ideário cristão, está conectada ao texto pois este aborda a companhia de Jesus e ao mesmo tempo ao processo de expansão da fé católica. Ambos são uma premissa da expansão marítima, entretanto não solucionam o problema proposto pelo enunciado pois o texto aborda outra perspectiva.

Do mesmo modo a letra E aborda uma prática que sabidamente é um papel dos jesuítas, a conversão e catequização dos indígenas, porém, o debate travado pelo texto diz respeito a defesa da escravidão para facilitar o trabalho dos missionários no processo de disseminação da fé durante a colonização.

As duas alternativas, letra B e D, se distanciam do gabarito por oposição. A primeira por ser o oposto do que representa a escravidão, a ausência de uma valorização do trabalho braçal. E a segunda, por de alguma forma estabelecer algum contato com o texto a partir da ideia de religiosidade, mas sem responder ao comando.

Fica evidente ao analisarmos as alternativas, que o estudante deve estar preparado para reconhecer situações problema a partir dos textos base, o emprego do conhecimento é sempre norteado uma reflexão nova. Os conteúdos aprendidos na escola, por exemplo nas letras A e E, continuam sendo relevantes, nesse caso, para identificar o que não se aplicava ao texto.

IMAGEM XI

QUESTÃO 73

A história do Primeiro de Maio de 1890 — na França e na Europa, o primeiro de todos os Primeiros de Maio — é, sob vários aspectos, exemplar. Resultante de um ato político deliberado, essa manifestação ilustra o lado voluntário da construção de uma classe — a classe operária — à qual os socialistas tentam dar uma unidade política e cultural através daquela pedagogia da festa cujo princípio, eficácia e limites há muito tempo tinham sido experimentados pela Revolução Francesa.

PERROT, M. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Com base no texto, a fixação dessa data comemorativa tinha por objetivo

- A valorizar um sentimento burguês.
- B afirmar uma identidade coletiva.
- C edificar uma memória nacional.
- D criar uma comunidade cívica.
- E definir uma tradição popular.

230

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	História do Primeiro de Maio de 1890
Conhecimento Conceitual:	Classe operária, Socialistas, Revolução Francesa
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte histórica e identificação do conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Conhecer a história e trajetória de datas relevantes no cotidiano da história da classe trabalhadora. Além disso, reconhecer a intencionalidade na elaboração da data e das disputas em torno dela.

O item 73 aborda a habilidade H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder. O movimento social em análise pelo item é o movimento operário. A questão gira em torno do símbolo do primeiro de maio e do objetivo por trás da elaboração da data comemorativa.

Uma vez mais podemos perceber o padrão dos itens. Fonte, enunciado que exige análise de fonte e compreensão conceitual, enquanto o saber factual da história, os nomes, as datas, os acontecimentos sustentam as reflexões necessárias para a aplicação dos procedimentos e utilização dos conceitos.

A análise do primeiro de maio é deslocada do campo prático como a busca por melhores condições de trabalho, para a dimensão de construção simbólica em torno de uma identidade de categoria. O item utiliza um repertório do cotidiano, um feriado nacional, e o insere na prova

para verificar se o estudante comprehende o sentido daquela data. O erro nessa questão pode simbolizar falta de atenção, incompreensão de enunciado e também o desconhecimento sobre a data e o que significa historicamente.

O gabarito letra B aponta para a criação de uma identidade coletiva. Ou seja, analisa o comportamento de parcela dos trabalhadores se organizando, se movimentando, na construção de um sentimento de pertencimento. Essa agência em um processo de construção de classe ocorre por contraposição à burguesia, aos empresários.

Podemos identificar nos distratores A e C justamente essa incompreensão sobre os grupos sociais nas relações de trabalho. As letras D e E fogem da especificidade da luta operária e definem genericamente o objetivo do primeiro de maio. Tradição popular e comunidade cívica não atendem a formulação do movimento social dos trabalhadores e a sua particularidade enquanto um grupo social. O domínio conceitual de tradição popular e comunidade cívica é fundamental para afastar o candidato das alternativas.

5.4.4 - Bloco 4 - 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.

IMAGEM XII

QUESTÃO 61

A dublagem é o novo campo a ser explorado pela inteligência artificial, e há empresas dedicadas a fazer com que as vozes originais de atores sejam transpostas para outros idiomas. A novidade reforça a tendência da automação de postos de trabalho nas mais diversas áreas. Tem potencial para facilitar a vida de estúdios e produtoras e, ao mesmo tempo, tornar mais escassas as oportunidades para dubladores e atores que trabalham com isso.

GAGLIONI, C. Disponível em: www.nexojornal.com.br. Acesso em: 25 out. 2021.

A consequência da mudança tecnológica apresentada no texto é a

- A proteção da economia nacional.
- B valorização da cultura tradicional.
- C diminuição da formação acadêmica.
- D estagnação da manifestação artística.
- E ampliação do desemprego estrutural.

231

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Dublagem, inteligência artificial e automação nos postos de trabalho

²³¹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 61, prova azul, 2022.

Conhecimento Conceitual:	Mudança tecnológica; Desemprego estrutural
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte histórica e identificação do conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreender o impacto das tecnologias no mercado de trabalho.

O item 61 mobiliza a Habilidade - H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social. O enunciado destaca uma consequência da mudança tecnológica apresentada no texto. Destaco que a ausência de datas ou a ausência de explicitação de um período histórico, não exclui esse item do campo de ensino da história.

O conteúdo histórico mobilizado neste item, está relacionado a um saber conceitual apresentado durante as aulas das Revoluções Industriais. Uma das características conceituais apresentadas durante a aula de Revolução Industrial é o processo de mecanização do trabalho. Através desse processo, a parcela de trabalho do homem começa a ser reduzida em favor do trabalho da máquina.

O gabarito, letra E ampliação do desemprego estrutural, mobiliza um conceito muito trabalho em geografia, mas que dialoga diretamente com o processo da revolução industrial iniciado no século XVIII e com os saberes conceituais sobre as relações de trabalho deste tema. Sendo recorrente nas explicações das aulas de história, em materiais didáticos e em livros acadêmicos, a dimensão de mecanização do trabalho e consequente exclusão do trabalhador do processo de autoria da produção.

Dessa forma, o item mobiliza os conhecimentos conceituais das revoluções industriais, mas, sobretudo destaca o caráter atitudinal ao perceber os impactos desse movimento histórico no cotidiano dos trabalhadores e das empresas no presente como foi apresentado pelo texto.

É interessante reparar nas alternativas que são distratoras neste item. Todas parecem fugir muito ao tema abordado no texto. A letra A remete a impactos na economia nacional, o texto não reflete sobre economia, globalização e estado. O estudante que domina esses conceitos e assuntos consegue eliminar está alternativa. Assim como as outras alternativas, passam muito distante do que está sendo cobrado.

A alternativa que mais causa algum tipo de dúvida, a letra D estagnação da manifestação artística. O estudante talvez associe a ascensão da IA como um fator desestimulante da produção dos dubladores por um lado, mas por outro a indústria do entretenimento está sendo dinamizada a partir da automação dos postos de trabalho.

IMAGEM XIII

Questão 54

enem2021

O uso de novas tecnologias envolve a assimilação de uma cultura empresarial na qual haja a integração entre as propostas de modernização tecnológica e a racionalização. Nem sempre o uso de novas tecnologias é apenas um processo técnico na medida em que pressupõe uma nova orientação no controle do capital, no processo produtivo e na qualificação da mão de obra. Dos diversos efeitos que derivaram dessa orientação, a terceirização, a precarização e a flexibilização aparecem com constância como características do paradigma flexível, em substituição ao modelo taylorista-fordista.

HERÉDIA, V. Novas tecnologias nos processos de trabalho: efeitos da reestruturação produtiva. *Scripta Nova*, n. 170, ago. 2004 (adaptado).

O uso de novas tecnologias relacionado ao controle empresarial é criticado no texto em razão da

- A operacionalização da tarefa laboral.
- B capacitação de profissionais liberais.
- C fragilização das relações de trabalho.
- D hierarquização dos cargos executivos.
- E aplicação dos conhecimentos da ciência.

232

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Dublagem, inteligência artificial e automação nos postos de trabalho
Conhecimento Conceitual:	Mudança tecnológica; Desemprego estrutural
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte histórica e identificação do conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreender o impacto das tecnologias no mercado de trabalho.

Os três itens 61, 46 e 54 deste bloco, possuem especificidades, é claro, entretanto, seguem um mesmo padrão de reflexão. Cumprem a proposta apontada pela competência 4, e, sobretudo, aplicam a mesma habilidade, a H-16. Fica evidente, portanto, que a história enquanto disciplina assume um caráter de ferramenta interpretativa das relações de trabalho no mundo contemporâneo. De modo, que a utilização dos conceitos, como ficou evidente no primeiro item do bloco, é de suma importância para a leitura de relações de trabalho no presente.

Gostaria de destacar que a compreensão das dinâmicas históricas no mundo do trabalho, suas mudanças econômicas, tecnológicas e os impactos sobre os grupos sociais envolvidos no mundo do trabalho, são fundamentais na resolução dos itens abordados por essa competência. Portanto, o diálogo entre o texto base e os saberes conceituais e factuais são fundamentais para o êxito no item.

Basta colocar em evidência os comandos apresentados pelos enunciados. No item 46: consequência de uma mudança tecnológica. Já no item 61: práticas nas relações cotidianas de

232

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 54, prova azul, edição 2021.

trabalho que causam. Por fim, no item 46: uso de novas tecnologias relacionadas ao controle empresarial. Todos atrelados a leituras e análises de textos bases, mas que já carregam em si compreensões abordadas nas disputas sociais em torno do trabalho e dos trabalhadores no presente.

O item 54, em seu texto base, está repleto de elementos conceituais. Destaco dois. Primeiro na frase “nem sempre o uso de novas tecnologias é apenas um processo técnico”. A compreensão desta frase depende de saberes conceituais e factuais. A Revolução Industrial oferece, mais uma vez, recursos. O conceito do Cercamento dos Campos, por exemplo, demonstra vontade política por trás de uma agropecuária de larga escala e sua consequência para a vida dos camponeses. Ou seja, há um processo político contribuindo para um processo técnico, por exemplo.

O segundo, aparece mais nas aulas de Geografia, mas também está presente nas aulas de história, o “paradigma flexível”, referência conceitual ao modelo Toyotista. Portanto, para acertar o gabarito, a Letra C Fragilização das Relações de Trabalho, o estudante dependia menos de recursos factuais, e mais dos recursos conceituais. Para eliminar outras alternativas, o conhecimento da definição do taylorismo-fordismo também era importante.

O texto base promove uma reflexão pautada nas transformações constantes do mundos do trabalho. Desse modo, o item acompanha o caráter do exame em exigir do estudante uma constante reflexão sobre a sua realidade enquanto cidadão. O enunciado ao apontar para o “controle empresarial” direciona a reflexão para um viés crítico de sujeição do trabalhador a novas realidades de trabalho pautados pelas novas tecnologias e pela vontade da empresa.

IMAGEM IV

Questão 46

enem2020

Seu turno de trabalho acabou, você já está em casa e é hora do jantar da família. Mas, em vez de relaxar, você começa a pensar na possibilidade de ter recebido alguma mensagem importante no e-mail profissional ou no grupo de WhatsApp da empresa. Imediatamente, você fica distante. Momentos depois, com alguns toques na tela do celular, você está de volta ao ambiente de trabalho. O jantar e a família ficaram em segundo plano.

A simples vontade de checar mensagens do trabalho pós-expediente prejudica sua saúde — e a de sua família. Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 4 dez. 2018.

O texto indica práticas nas relações cotidianas do trabalho que causam para o indivíduo a

- A proteção da vida privada.
- B ampliação de atividades extras.
- C elevação de etapas burocráticas.
- D diversificação do lazer recreativo.
- E desobrigação de afazeres domésticos.

233

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Aplicativos de comunicação, Email e WhatsApp
Conhecimento Conceitual:	Relações cotidianas do trabalho
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e identificação do conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreender o impacto das tecnologias utilizadas mercado de trabalho na sua vida privada.

Se as questões anteriores pensavam os itens mais próximas ao que a Habilidade 16 chamou de papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho, a questão 46 se concentrou mais na relação da tecnologia com a parte final da habilidade, a sua relação com a vida social.

O enunciado evidencia essa ideia ao apresentar o conceito de “práticas nas relações cotidianas do trabalho” e uma consequência “causam para o indivíduo”. O trabalho continua a ser o foco central, entretanto, a interferência é pensada não no próprio trabalho, e sim, na vida pessoal do trabalhador.

Esse deslocamento demonstra como o Enem enxerga a apropriação dos conteúdos aprendidos durante a vida escolar. O conteúdo deve estar atrelado a um sentido prático. O item 46 é do ano de 2020, que coincide com a pandemia do coronavírus. O texto e a questão refletem uma realidade vivida pela sociedade naquele momento e a utilizam para gerar uma reflexão sobre as consequências da tecnologia para o aumento da carga de trabalho.

233

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 46, prova azul, edição 2020.

O que é exigido do estudante é que ele consiga compreender as mudanças que a tecnologia provoca no seu cotidiano. Ao olharmos para todos os distratores do item, percebemos que todas as alternativas são válidas, mas não estão relacionadas ao indicado no texto sobre tecnologia e trabalho. A Letra B - Ampliação de Atividades Extras dá conta do excesso de trabalho que o indivíduo teve em decorrência da tecnologia do Whatsapp, e por isso é o gabarito do item.

Esse item e os anteriores que trabalharam a Habilidade 16 respondem aos anseios de diversos documentos oficiais do Estado Brasileiro que foram abordados no capítulo 1 desta dissertação, de fazer o estudante não apenas se preparar para o mercado de trabalho, mas conseguir perceber as transformações do mercado, e, sobretudo, os impactos desta transformação na sua própria vida enquanto trabalhador.

De modo diverso dos outros itens, o item 52, é facilmente identificado como um item de história. Entretanto, seu enunciado traz um conceito que é pouco utilizado em materiais didáticos e que aparece pouco em outros vestibulares. O enunciado aponta para o conceito de Formação do Espaço Atlântico. Para além de estar ligado ao oceano, o conceito diz respeito a uma série de trocas políticas, culturais e econômicas que ocorreram durante e após o processo de expansão marítima.

É interessante perceber como a habilidade têm a capacidade de mobilizar itens tanto interdisciplinares como vimos em questões acima, quanto utilizar temporalidades distintas para pensar situações-problema semelhantes. O item 52 utiliza a mesma habilidade H-16 Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social. Entretanto, o papel da técnica na vida social se dá a partir das sociedades indígenas.

Vale destacar, que este item está dentro do tema do mundos do trabalho, e cronologicamente dentro do Brasil Colônia. É importante apontar este fato, pois muitos estudantes e professores alegam que o Enem não cobra itens de história. Um caminho para repensar tal crítica, pode ser o deslocamento para o que está sendo ensinado e como está sendo ensinado.

Conforme se avança nas análises, fica evidente a superação do domínio apenas dos saberes factuais como organizadores dos itens. Mas para além dos saberes factuais, há também um recorte temático. Este item induz que o currículo das escolas dedique tempo a compreender o papel dos indígenas na colonização para além da visão eurocêntrica.

Sob a pena de não compreender este e outros conceitos apresentados dentro das alternativas, o candidato poderá errar o item. Por exemplo, na alternativa que destaca a ampliação dos saberes autóctones. Mas há uma inovação nesse item que não deve passar despercebido, ele trata a relação colonial Brasil e África, como troca de tecnologia. Este item é um exemplo de sucesso da aplicação da Lei 11.645/08 no ensino de história.

A questão demonstra os saberes originários ou a tecnologia dos povos indígenas atravessando o atlântico e influenciando outras culturas. Dessa forma, contribui com as propostas da lei criada em 2003 e alterada em 2008, na apresentação de uma história indígena e africana que fuja de estereótipos preconceituosos e demonstre suas contribuições para a sociedade brasileira.

Destaco a elaboração das alternativas distratoras como uma possibilidade de aferição dos estudantes e dos professores sobre seus conhecimentos sobre os povos originários. As alternativas A, D e E, mobilizam temas constantemente associados aos indígenas na cultura, na política, e, portanto, podem revelar uma incompreensão tanto do enunciado, como da capacidade de protagonismo dos indígenas na história, não só brasileira, mas na história global também. Por fim, a Letra C utiliza o conceito autóctone. A dicotomia alóctone/autóctone já foi empregada por outros itens do Enem. O domínio dos saberes conceituais é útil tanto para marcar um gabarito, quanto para evitar um erro.

IMAGEM XV

Questão 48

Nas últimas décadas, uma acentuada feminização no mundo do trabalho vem ocorrendo. Se a participação masculina pouco cresceu no período pós-1970, a intensificação da inserção das mulheres foi o traço marcante. Entretanto, essa presença feminina se dá mais no espaço dos empregos precários, onde a exploração, em grande medida, se encontra mais acentuada.

NOGUEIRA, C. M. As trabalhadoras do telemarketing: uma nova divisão sexual do trabalho?
In: ANTUNES, R. et al. *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

A transformação descrita no texto tem sido insuficiente para o estabelecimento de uma condição de igualdade de oportunidade em virtude da(s)

- A** estagnação de direitos adquiridos e do anacronismo da legislação vigente.
- B** manutenção do status quo gerencial e dos padrões de socialização familiar.
- C** desestruturação da herança patriarcal e das mudanças do perfil ocupacional.
- D** disputas na composição sindical e da presença na esfera político-partidária.
- E** exigências de aperfeiçoamento profissional e de habilidades na competência diretiva.

234

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Mundo do trabalho pós anos 70; Trabalho feminino
Conhecimento Conceitual:	Igualdade; Herança Patriarcal; Status quo gerencial; anacronismo
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e identificação do conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreender a permanência da desigualdade de gênero no mercado de trabalho.

O item 48 traz para a prova uma temática importante para o ensino de história, a luta pela conquista dos direitos das mulheres. Esse tema é mais um a compor o campo dos estudos subalternos e dos excluídos da história, segundo aponta Michelle Perrot. O item contextualiza com seu texto base o crescimento das mulheres no mercado do trabalho, mas aponta que as trabalhadoras ocupam as posições mais precarizadas.

Este item utiliza saberes ensinados por todo o campo das humanidades. A história contribui, ou deve contribuir, com a historicização do papel da mulher nas diversas sociedades

²³⁴ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 48, prova azul, edição 2019.

e nas mais variadas funções no mundo do trabalho. Além disso, o ensino de história tem por prática refletir sobre o processo de aquisição dos direitos femininos, como o voto, o trabalho, entre outros.

De modo particular, o item nos faz refletir sobre um cenário de mudanças que está revestido de resistências e permanências do passado. Apesar do ingresso no mercado de trabalho apontado no texto base, a alternativa que traz o gabarito é a assertiva Letra B Manutenção do Status Quo Gerencial e dos Padrões de Socialização Familiar.

O conhecimento das lutas travadas pelas mulheres em busca dos direitos civis, políticos e sociais embasam o caminho para se chegar até a resposta certa. Ao mesmo tempo que a percepção da continuidade de padrões de dominação faz com que o estudante não assinale a letra A, por exemplo. A alternativa aponta para a estagnação de direitos adquiridos. Não há estagnação dos direitos, mas, sim uma forma de subjugar e excluir estando dentro da legalidade do sistema jurídico.

A letra C aponta para uma desestruturação da herança patriarcal. Se houvesse essa desestruturação não haveria desigualdade de gênero na ocupação dos cargos. Por sua vez, a Letra E aponta para competência profissional. Todos os distratores fogem por causa do problema exposto pelo texto. Ora apontando um erro factual como é o caso da letra A, ora apontando para visões que muitas vezes rondam o senso comum, a partir de noções de mérito e melhor preparação, como é o caso da letra E. Mais uma vez se atesta a importância dos saberes conceituais, factuais para o êxito do estudante.

IMAGEM XVI

Questão 79

O fenômeno histórico conhecido como “tráfico de coolies” esteve associado diretamente ao período que vai do final da década de 1840 até o ano de 1874, quando milhares de chineses foram encaminhados principalmente para Cuba e Peru e muitos abusos no recrutamento de mão de obra foram identificados. O tráfico de coolies ou, em outros termos, o transporte por meios coativos de mão de obra de um lugar para outro, foi comparado ao tráfico africano de escravos por muitos periodistas e analistas do século XIX.

SANTOS, M. A. Migrações e trabalho sob contrato no século XIX. *História*, n. 12, 2017.

A comparação mencionada no texto foi possível em razão da seguinte característica:

- A** Oferta de contrato formal.
- B** Origem étnica dos grupos de trabalhadores.
- C** Conhecimento das tarefas desenvolvidas.
- D** Controle opressivo das vidas dos indivíduos.
- E** Investimento requerido dos empregadores.

235

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Tráfico de coolies; Imperialismo; Tráfico africano de escravizados
Conhecimento Conceitual:	Contrato formal, Origem étnica.
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e comparação do conhecimento conceitual e factual
Conhecimento Atitudinal:	Compreender processo de violência e suas similaridades ao longo da história. Refletir sobre como origens étnicas distintas e mercado de trabalho estiveram entrelaçados no processo de trabalho compulsório e de escravidão.

IMAGEM XVII

235

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 79, prova azul, edição 2020.

Questão 81

A partir da segunda metade do século XVIII, o número de escravos recém-chegados cresce no Rio e se estabiliza na Bahia. Nenhum lugar servia tão bem à recepção de escravos quanto o Rio de Janeiro.

FRANÇA, R. O tamanho real da escravidão. *O Globo*, 5 abr. 2015 (adaptado).

Na matéria, o jornalista informa uma mudança na dinâmica do tráfico atlântico que está relacionada à seguinte atividade:

- A Coleta de drogas do sertão.
- B Extração de metais preciosos.
- C Adoção da pecuária extensiva.
- D Retirada de madeira do litoral.
- E Exploração da lavoura de tabaco.

236

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Segunda Metade do Século XVIII no Brasil; Mineração
Conhecimento Conceitual:	Dinâmica do tráfico atlântico
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e relação do conhecimento conceitual e factual
Conhecimento Atitudinal:	Relações entre mudanças na atividade econômica no Brasil colonial e o número de trabalhadores escravizados. Economia e escravidão.

Os itens 79 e 81 trabalham a habilidade H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais. Ambos os itens conseguem relacionar a produção de riquezas em temporalidades diferentes, um no século XVIII e outro no século XIX. Além disso, refletem sobre como a produção de riquezas deriva da utilização de mão de obra escravizada ou compulsória.

Vale apontar que os itens exploram tanto a realidade brasileira, quanto a realidade internacional, destacando a interligação das economias dos continentes de forma desigual. Demonstrando como a circulação das riquezas se estabeleceu favorecendo certas regiões e excluindo outras.

Os textos base trabalham com temas “clássicos” da história, inclusive a abertura do texto base do item 79 começa com a ambientação do processo imperialista sobre a China. Mas a reflexão do item está entrelaçada ao controle dos corpos, ao fluxo das riquezas.

É interessante notar como este item realiza um exercício de comparação entre experiências distintas, mas que guardam tristes similaridades, dessa forma executando o saber procedural. Desde modo o texto base mobiliza a um só momento o estudo do período do Imperialismo sobre a China e a Escravidão que ocorria no Brasil Império, estabelecendo relações. A compreensão do Imperialismo e da Escravidão aparece por outros ângulos para sentenciar o que a Letra D aponta, o Controle da Vida dos Indivíduos.

O item 81, diferentemente, está preocupado com a “dinâmica do tráfico atlântico”, segundo o enunciado. Interessante notar a estrutura do item. Ele simula uma situação cotidiana de um cidadão brasileiro ao se deparar com a leitura de um jornal. E a partir de uma notícia inicia um processo de reflexão sobre a história da escravidão.

A capacidade de memorizar o que foi o Brasil colonial, a Bahia como primeira capital, o Rio de Janeiro como segunda capital, nenhum desses conhecimentos seria útil na hora de compreender a matéria. Mas os estabelecimentos de conexões entre conteúdos factuais da economia colonial e a escravidão possibilitam que o estudante tenha êxito.

5.4.5 Bloco 5 - 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.

IMAGEM XVIII

Questão 68

enem2021

O protagonismo indígena vem optando por uma estratégia de "des-invisibilização", valendo-se da dinâmica das novas tecnologias. Em outubro de 2012, após receberem uma liminar lhes negando o direito a permanecer em suas terras, os Guarani de Pyelito Kue divulgaram uma carta na qual se dispunham a morrer, mas não a sair de suas terras. Esse fato foi amplamente divulgado, gerando uma grande mobilização na internet, que levou milhares de pessoas a escolherem seu lado, divulgando a *hashtag* "#somostodosGuarani-Kaiowá" ou acrescentando o sobrenome Guarani-Kaiowá a seus nomes nos perfis das principais redes sociais.

CABIBERIBE, A.; BONILLA, O. A ocupação do Congresso: contra o que lutam os índios? *Estudos Avançados*, n. 83, 2015 (adaptado).

A estratégia comunicativa adotada pelos indígenas, no contexto em pauta, teve por efeito

- A** enfraquecer as formas de militância política.
- B** abalar a identidade de povos tradicionais.
- C** inserir as comunidades no mercado global.
- D** distanciar os grupos de culturas locais.
- E** angariar o apoio de segmentos étnicos externos.

237

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Lutas por terras indígenas no século XXI; Povo Guarani de Pyelito Kue
Conhecimento Conceitual:	Estratégia comunicativa; Protagonismo Indígena
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto utilizando o conhecimento conceitual e factual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão das lutas indígenas por terra e dos meios de comunicação na divulgação desse processo.

IMAGEM XIX

237

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 68, prova azul, edição 2021.

Questão 80

Os seringueiros amazônicos eram invisíveis no cenário nacional nos anos 1970. Começaram a se articular como um movimento agrário no início dos anos 1980, e na década seguinte conseguiram reconhecimento nacional, obtendo a implantação das primeiras reservas extrativas após o assassinato de Chico Mendes. Assim, em vinte anos, os camponeses da floresta passaram da invisibilidade à posição de paradigma de desenvolvimento sustentável com participação popular.

ALMEIDA, M. W. B. Direitos à floresta e ambientalismo: seringueiros e suas lutas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 55, 2004.

De acordo com o texto, a visibilidade dos seringueiros amazônicos foi estabelecida pela relação entre

- A crescimento econômico e migração de trabalhadores.
- B produção de borracha e escassez de recursos naturais.
- C reivindicação de terra e preservação de mata nativa.
- D incentivo governamental e conservação de territórios.
- E modernização de plantio e comércio de látex.

238

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Seringueiros amazônicos; Movimento Agrário
Conhecimento Conceitual:	Camponeses da floresta; desenvolvimento sustentável
Conhecimento Procedimental:	Analise de fonte e contexto relacionado o conhecimento conceitual e factual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão das lutas dos seringueiros por terra e seu papel no desenvolvimento sustentável.

Os itens 68 e 80 apresentam temporalidades e movimentos sociais diferentes. Mas destacam a agência dos grupos em defesa de direitos e interesses próprios. A habilidade H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas, permite ao professor trabalhar com os estudantes a dimensão da obtenção de direitos a partir dos enfoques dos protagonistas, no caso específico os seringueiros e os Guarani.

Essas lutas fazem parte de contextos históricos que vão se desenrolando até o tempo presente. De modo que uma aula de história sobre a nova república que apresenta a conquista da demarcação de terras indígenas a partir de 1988, não pode encerrar e construir a lei como um encerramento dos conflitos.

Outro ponto interessante de refletir é sobre a articulação das estratégias como aparece na questão indígena entrelaçando a resistência com novas mídias e outras formas de se organizar politicamente. Enquanto para os seringueiros, a mudança de status se entrelaça também com outras lutas, como é o caso do ambientalismo.

238

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 80, prova azul, edição 2020.

Ambos os itens contribuem de forma direta para preparação de aulas que abordam o percurso da construção da cidadania no país, suas disputas e conflitos. Desse modo, é importante destacar que os saberes conceituais, factuais e procedimentais estão sendo mobilizados nos dois itens, mas o destaque fica por conta do conteúdo atitudinal.

A atitude objetivada com os itens visa uma mudança de postura e de mentalidade do estudante, para compreender os processos de construção de direitos no seu país. Ao passar por essa reflexão se espera que ele também se perceba como um cidadão que é um agente histórico desse processo de luta por direitos.

IMAGEM XX

Questão 63 

Desde o mundo antigo e sua filosofia, que o trabalho tem sido compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. Trabalho e fadiga. Na Modernidade, sob o comando do mundo da mercadoria e do dinheiro, a prevalência do negócio (negar o ócio) veio sepultar o império do repouso, da folga e da preguiça, criando uma ética positiva do trabalho.

ANTUNES, R. O século XX e a era da degradação do trabalho. In: SILVA, J. P. (Org.). *Por uma sociologia do século XX*. São Paulo: Annablume, 2007 (adaptado).

O processo de ressignificação do trabalho nas sociedades modernas teve início a partir do surgimento de uma nova mentalidade, influenciada pela

- A** reforma higienista, que combateu o caráter excessivo e insalubre do trabalho fabril.
- B** Reforma Protestante, que expressou a importância das atividades laborais no mundo secularizado.
- C** força do sindicalismo, que emergiu no esteio do anarquismo reivindicando direitos trabalhistas.
- D** participação das mulheres em movimentos sociais, defendendo o direito ao trabalho.
- E** visão do catolicismo, que, desde a Idade Média, defendia a dignidade do trabalho e do lucro.

239

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Trabalho no mundo antigo; Trabalho no mundo moderno;
Conhecimento Conceitual:	Sociedade modernas; Mentalidade; Ressignificação do trabalho
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e processo relacionando o conhecimento conceitual e factual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão das transformações e percepções do sentido do trabalho na sociedade.

IMAGEM XXI

Questão 65

enem2020

Ao mesmo tempo, graças às amplas possibilidades que tive de observar a classe média, vossa adversária, rapidamente concluí que vós tendes razão, inteira razão, em não esperar dela qualquer ajuda. Seus interesses são diametralmente opostos aos vossos, mesmo que ela procure incessantemente afirmar o contrário e vos queira persuadir que sente a maior simpatia por vossa sorte. Mas seus atos desmentem suas palavras.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010.

No texto, o autor apresenta delineamentos éticos que correspondem ao(s)

- A conceito de luta de classes.
- B alicerce da ideia de mais-valia.
- C fundamentos do método científico.
- D paradigmas do processo indagativo.
- E domínios do fetichismo da mercadoria.

240

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Situação da classe trabalhadora na Inglaterra
Conhecimento Conceitual:	Delineamentos éticos; Classe média
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto relacionado ao conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão das lutas entre diferentes grupos sociais.

Os itens 65 e 63 abordam a habilidade H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. Repare que no item 63 o enunciado aborda o processo de ressignificação do trabalho nas sociedades modernas, existe, portanto, uma historicização do trabalho que força a reflexão para as mudanças ao longo das formas de se trabalhar ao longo do tempo.

O comando do item aponta para o surgimento de uma nova mentalidade. É interessante como a questão problematiza o tema recorrente nos noticiários, a questão do trabalho, e o gabarito aponta para uma matéria trabalhada no ensino de história, a reforma protestante. A conexão entre passado e presente reveste o ensino de um propósito cidadão. O saber não é apenas cumulativo, ele é instrumentalizado.

O argumento de um ensino de história instrumentalizado para o reconhecimento das raízes históricas do presente fica evidente nesta questão. Existem diversas maneiras de se abordar e refletir acerca da reforma protestante, mas exigir que o estudante decore uma das 95

240

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 63, prova azul, edição 2020.

teses de Lutero não parece ser a mais adequada à formação crítica e cidadã, decorar seria uma das etapas do saber factual e conceitual. Portanto, o item mobiliza conhecimentos factuais, na medida em que é necessário conhecer a reforma e seus acontecimentos, mas, relaciona a dimensão conceitual da reforma, e, por fim, as suas relações com o mundo do trabalho no presente se valendo do saber procedural mobilizado no enunciado.

Ao olharmos para o item 65, o enunciado aponta para os “delineamentos éticos” abordados no texto. É interessante notar como uma palavra chave da competência aparece reproduzida no enunciado. Essa evidência serve de norte para professores e gestores pensarem na elaboração das aulas a partir das situações problemas apresentados na matriz de referência e nos itens.

Vale destacar também que um dos pontos fundamentais de todos os itens do Enem, é o texto base. O texto base é a conexão dos conteúdos com o mundo. Os saberes serão mobilizados a partir das possibilidades do texto. Pelo formato prova, ainda majoritariamente impressa, o texto base fica restrito aos formatos textual e imagético, mas com o avanço tecnológico o texto base poderá ser num futuro próximo um videoclipe de um comercial para que os estudantes realizem uma análise.

Ora fragmento de matérias de jornais, ora fragmento de textos acadêmicos os textos base são uma forma de problematizar e incluir mais elementos da realidade social nos itens, a fim de impedir que o conhecimento seja aferido apenas por uma capacidade memorização. Na medida em que todo texto base deve ser interpretado à luz do enunciado e este relaciona os quatro saberes supracitados.

Nesse caso, o texto a situação da classe trabalhadora de Engels, está atrelado ao saber conceitual que envolve os debates sociais sobre trabalho no século XIX. São muitos conceitos, mas apenas a Letra A Conceito de Luta de Classes, corresponde ao gabarito.

As alternativas que citam a mais-valia, método científico e fetichismo da mercadoria, trabalham com conceitos relacionados a Engels, entretanto, nenhum que define o que texto base descreve. Portanto, a capacidade de aplicar o conceito frente a um texto novo é o que afere no item se o estudante detém ou não o domínio do tema.

IMAGEM XXII

Questão 87

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) realizou 248 ações fiscais e resgatou um total de 1 590 trabalhadores da situação análoga à de escravo, em 2014, em todo o país. A análise do enfrentamento do trabalho em condições análogas às de escravo materializa a efetivação de parcerias inéditas no trato da questão, podendo ser referenciadas ações fiscais realizadas com o Ministério da Defesa, Exército Brasileiro, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio).

Disponível em: <http://portal.mte.gov.br>.
Acesso em: 4 fev. 2015 (adaptado).

A estratégia defendida no texto para reduzir o problema social apontado consiste em:

- A Articular os órgãos públicos.
- B Pressionar o Poder Legislativo.
- C Ampliar a emissão das multas.
- D Limitar a autonomia das empresas.
- E Financiar as pesquisas acadêmicas.

241

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Acontecimentos descritos no texto base
Conhecimento Conceitual:	Estratégia; Problema Social; Trabalho análogo a escravidão; MTE;
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto relacionado ao conhecimento conceitual e factual
Conhecimento Atitudinal:	Tomada de consciência de um problema social que aflige a sociedade brasileira.

IMAGEM XXIII

241

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 54, prova azul, edição 2022.

QUESTÃO 54

Os caixeiros do comércio a retalho do Rio de Janeiro estiveram entre as primeiras categorias de trabalhadores a se organizar em associações e a exigir a intervenção dos poderes públicos na mediação de suas lutas por direitos. Na década de 1880, os caixeiros participaram da arena política e ganharam as ruas com vários outros, como os republicanos e os abolicionistas.

POPINIGIS, F. "Todas as liberdades são irmãs": os caixeiros e as lutas dos trabalhadores por direitos entre o Império e a República. *Estudos Históricos*, n. 59, set.-dez. 2016 (adaptado).

A atuação dos trabalhadores mencionados no texto representou, na capital do Império, um momento de

- A manutenção das regras patronais.
- B desprendimento das ideias liberais.
- C fortalecimento dos contratos laborais.
- D consolidação das estruturas sindicais.
- E contestação dos princípios monárquicos.

242

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Crise da Monarquia Brasileira; Década de 1880; capital do Império
Conhecimento Conceitual:	Atuação dos trabalhadores; Ideias liberais; contratos laborais; estruturas sindicais; princípios monárquicos
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto relacionado ao conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão da papel dos trabalhadores no fim da monarquia e elaboração da República.

Os itens 54 e 87 utilizam a Habilidade - H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social. O item 54 é bastante complexo do ponto de vista histórico. Ele obriga os estudantes a produzirem uma interpretação do texto que está ligada a uma nova visão historiográfica, a saber a historiografia a partir dos anos oitenta e noventa que produz uma nova visão sobre os trabalhadores. Tal visão buscava conferir agência e protagonismo dos trabalhadores na luta por direitos. Repare que o próprio enunciado indica a “atuação dos trabalhadores mencionados”.

Nesse sentido, o item e o seu gabarito rompem com uma visão passiva dos trabalhadores durante o processo de transição entre a monarquia e a república. Desse modo, pressiona professores a buscarem novas leituras, podendo inclusive, utilizar o texto base citado no item.

Mas a questão não se esgota aí, os conceitos trabalhados nas alternativas dialogam com outras temporalidades relacionadas ao trabalho no Brasil, de modo que o estudem deve mobilizar o saber factual e o saber conceitual para chegar ao gabarito. Vale destacar, a utilização do período histórico delimitado no enunciado (capital do império) e o conceito histórico

²⁴² BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 87, prova azul, edição 2019.

utilizado no enunciado como “momento de”, podendo ser entendido também como contexto histórico.

O item 87, por sua vez, destaca uma temática recorrente nas provas, o trabalho análogo a escravidão. Chama a atenção a relação no enunciado entre “estratégia” e “problema social”. O tema é abordado pensando em uma intervenção do estudante. A intenção do item é mobilizar o protagonismo juvenil.

O estudante não propõe resolução de problemas apenas na redação, durante todo o Enem ele está submetido também a esse modelo de avaliação. Existe um sentido cidadão nesse item que não pode passar despercebido, o estudante está denunciado uma irregularidade no sistema social de trabalho e buscando uma solução recorrendo aos órgãos competentes do Estado.

Fica evidente, como em outros itens, o caráter atitudinal, por estimular tomadas de atitudes em prol da sociedade. Um saber apreendido dentro do campo das humanidades voltado para a resolução de um problema. Já o saber factual está presente pois é necessário ter conhecimento do processo de formação e de episódios sobre o trabalho análogo no Brasil.

O conceitual está presente na própria definição do trabalho análogo e nas suas diferenças com relação a outras categorizações de trabalho. O procedimento consiste, portanto em identificar a “estratégia defendida”. Por fim, o que conduz ao êxito do item é a tomada de decisão para a resolução do problema mobilizando todos esses saberes ao mesmo tempo.

IMAGEM XXIV

QUESTÃO 48

Eu estava pagando o sapateiro e conversando com um preto que estava lendo um jornal. Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa árvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma preto em bode expiatório. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata?

JESUS, C. M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

O texto, que guarda a grafia original da autora, expõe uma característica da sociedade brasileira, que é o(a):

- A Racismo estrutural.
- B Desemprego latente.
- C Concentração de renda.
- D Exclusão informacional.
- E Precariedade da educação.

243

Tipos de conhecimento	Definição
-----------------------	-----------

243 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 48, prova azul, edição 2022.

Conhecimento Factual:	Trecho factual retirado do livro da autora Maria Carolina de Jesus
Conhecimento Conceitual:	Racismo Estrutural; Desemprego Latente; Concentração de Renda; Exclusão Informacional; Precariedade da educação
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto relacionado ao conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão do racismo praticado por órgãos do Estado.

O item 48 está atrelado a Habilidade - H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. O enunciado exige que o estudante utiliza o saber procedural para compreender a partir do texto uma característica da sociedade brasileira, o racismo. O gabarito letra A é racismo estrutural.

O racismo nem sempre foi um conceito analisado de maneira profunda e séria nas escolas. A habilidade 24, revela uma preocupação profunda do Enem, com o letramento político dos estudantes. O saber conceitual é determinante para compreensão e a aplicação do conceito ao texto, mas, sobretudo para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes.

Outro ponto que chama a atenção é a relação entre o item e as permanências históricas. O texto base reflete sobre o tema ao questionar se o guarda sabe que foi extinta a escravidão ou se ainda vivemos no “regime da chibata”. Essa reflexão relacionada à habilidade demonstra a preocupação em demonstrar as diferenças raciais presentes na sociedade brasileira no pós abolição e que consequentemente se traduziram em ausência de direitos civis para a população negra.

Essas reflexões são importantes, pois demonstram que um item traz muito mais possibilidades a um professor, do que apenas ficar restrito a noção de acertar o gabarito. O processo de análise do texto base, o procedimento anunciado pelo enunciado, os conceitos apresentados e o factual que possibilita conectar os outros saberes, ao invés de prenderem o docente, possibilitam estratégias e novos temas dentro do ensino de história.

IMAGEM XXV

QUESTÃO 53

O número cada vez maior de mulheres letradas e interessadas pela literatura e pelas novelas, muitas divulgadas em capítulos, seções, classificadas comumente como folhetim, alçou a um gênero de ficção corrente já em 1840, fazendo parte do florescimento da literatura nacional brasileira, instigando a formação e a ampliação de um público leitor feminino, ávido por novidades, pelo apelo dos folhetins e "narrativas modernas" que encenavam "os dramas e os conflitos de uma mulher em processo de transformação patriarcal e provinciana que, progressivamente, começava a se abrir para modernizar seus costumes". No Segundo Reinado, as mulheres foram se tornando público determinante na construção da literatura e da imprensa nacional. E não apenas público, porquanto crescerá o número de escritoras que colaboraram para isso e emergirá uma imprensa feminina, editada, escrita e dirigida por e para mulheres.

ABRANTES, A. Do álbum de família à vitrine impressa: trajetos de retratos (PB, 1920). *Revista Temas em Educação*, n. 24, 2015 (adaptado).

O registro das atividades descritas associa a inserção da figura feminina nos espaços de leitura e escrita do Segundo Reinado ao(à)

- A surgimento de novas práticas culturais.
- B contestação de antigos hábitos masculinos.
- C valorização de recentes publicações juvenis.
- D circulação de variados manuais pedagógicos.
- E aparecimento de diversas editoras comerciais.

244

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Segundo Reinado
Conhecimento Conceitual:	Espaço de leitura e escrita; Hábitos masculinos; Práticas culturais
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto relacionado ao conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão do papel de protagonismo da mulher nas mudanças culturais brasileiras.

O item 53 está relacionado a Habilidade - H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. Um ponto a se destacar neste item, primeiro, é o alto nível de dificuldade. Segundo é que ele propõe uma leitura do texto e uma interpretação do enunciado muito detalhada a partir da noção de agência.

O principal erro cometido neste item está ligado a Letra B Contestação de Antigos Hábitos Masculinos. Ora, há uma inclinação dos estudantes em contrapor a questão feminina a masculina. E em muitas questões há de fato essa contraposição. Entretanto, e cada vez mais no campo acadêmico, ainda que pese a dimensão patriarcal, existe uma busca por destacar o protagonismo e a agência feminina nos processos históricos.

Existe, portanto, neste item a necessidade de um domínio conceitual para saber diferenciar o texto, o procedimento apresentado no enunciado e o principal distrator, a letra b.

244

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questão 53, prova azul, edição 2022.

Um outro item analisado neste caderno que abordava o trabalho feminino teve como gabarito a manutenção do status quo patriarcal.

Perceba como os itens e o Enem buscam incessantemente fugir de um possível “modelo” que possibilite “fórmulas e técnicas” de como se responder. Ambos os itens são válidos, com problemas semelhantes, entretanto com enfoques diferentes, neste sentido acabam por se tornarem complementares no processo de aprendizagem.

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

IMAGEM XXVI

Questão 46

A pegada ecológica gigante que estamos a deixar no planeta está a transformá-lo de tal forma que os especialistas consideram que já entramos numa nova época geológica, o Antropoceno. E muitos defendem que, se não travarmos a crise ambiental, mais rapidamente transformaremos a Terra em Vênus do que iremos a Marte. A expressão “Antropoceno” é atribuída ao químico e prêmio Nobel Paul Crutzen, que a propôs durante uma conferência em 2000, ao mesmo tempo que anunciou o fim do Holoceno — a época geológica em que os seres humanos se encontram há cerca de 12 mil anos, segundo a União Internacional das Ciências Geológicas (IUGS), a entidade que define as unidades de tempo geológicas.

SILVA, R. D. *Antropoceno: e se formos os últimos seres vivos a alterar a Terra?* Disponível em: www.publico.pt. Acesso em: 5 dez. 2017 (adaptado).

A concepção apresentada considera a existência de uma nova época geológica concebida a partir da capacidade de influência humana nos processos

- A eruptivos.
- B exógenos.
- C tectônicos.
- D magmáticos.
- E metamórficos.

245

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Apresentado pelo texto base
Conhecimento Conceitual:	Antropoceno; Tempo Geológico; Eruptivos; Exógenos; Tectônicos; Magmáticos; Metamórficos
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto relacionado ao conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão do papel do trabalho humano sobre a destruição meio ambiente.

245 **BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.** Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questões 50, 77, 56, 75 e 46, prova azul, edições de 2022, 2021 e 2019.

Os itens 50, 77, 56, 75 e 46 estão ligados à habilidade H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos. Eles têm particularidades, mas todos estão atrelados a pensar relação do meio ambiente e a ação do homem, seja a partir da resistência a doenças a partir de conhecimentos e tecnologias, seja demonstrando a ação destrutiva do homem sobre o meio. Em todos eles o saber conceitual e as definições dos conceitos são determinantes para obter o gabarito dos itens.

No item 46 dominar o conceito de antropoceno e suas consequências era determinante para acertar. Todas as alternativas abordam conceitos. Este item, portanto, destoa dos outros analisados até então. O procedimento apresentado no enunciado prevê a identificação do conceito de antropoceno no texto e o relaciona a características correlatas, como é o caso do gabarito, a Letra B Exógenos.

IMAGEM XXVII

Questão 56

enem2021

Mulheres naturalistas raramente figuraram na corrida por conhecer terras exóticas. No século XIX, mulheres como Lady Charlotte Canning eventualmente coletavam espécimes botânicos, mas quase sempre no papel de esposas coloniais, viajando para locais onde seus maridos as levavam e não em busca de seus próprios projetos científicos.

SOMBRIÓ, M. M. O. Em busca pelo campo — Mulheres em expedições científicas no Brasil em meados do século XX. *Cadernos Pagu*, n. 48, 2016.

No contexto do século XIX, a relação das mulheres com o campo científico, descrita no texto, é representativa da

- A afirmação da igualdade de gênero.
- B transformação dos espaços de lazer.
- C superação do pensamento patriarcal.
- D incorporação das estratificações sociais.
- E substituição das atividades domésticas.

246

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Mulheres naturalistas no século XIX
Conhecimento Conceitual:	Contexto do século XIX; campo científico; Patriarcal; Igualdade de gênero; estratificações sociais;
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto relacionado ao conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão das dificuldades decorrentes da sociedade patriarcal para afirmação da mulher no campo científico.

Na 56, novamente uma questão atrelada ao gênero, mas dessa vez refletindo sobre as estruturas de dominação masculina. O gabarito se diferencia das duas questões analisadas

246

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questões 50, 77, 56, 75 e 46, prova azul, edições de 2022, 2021 e 2019.

anteriormente. É interessante notar como o Enem busca produzir mais opções de escrita, mais vocabulário, mais conceitos de modo geral. Ainda que as situações-problema fossem diferentes, o gênero permeia os três itens, possibilitando mais discussões sobre o tema na aula, apresentando diversas perspectivas.

IMAGEM XXVIII

Questão 75

enem2021

De um lado, ancorados pela prática médica europeia, por outro, pela terapêutica indígena, com seu amplo uso da flora nativa, os jesuítas foram os reais iniciadores do exercício de uma medicina híbrida que se tornou marca do Brasil colonial. Alguns religiosos vinham de Portugal já versados nas artes de curar, mas a maioria aprendeu na prática diária as funções que deveriam ser atribuídas a um físico, cirurgião, barbeiro ou boticário.

GURGEL, C. *Doenças e curas: o Brasil nos primeiros séculos*. São Paulo: Contexto, 2010 (adaptado).

Conforme o texto, o que caracteriza a construção da prática medicinal descrita é a

- A adoção de rituais místicos.
- B rejeição dos dogmas cristãos.
- C superação da tradição popular.
- D imposição da farmacologia nativa.
- E conjugação de saberes empíricos.

247

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Colonização Brasileira e Povos Originários
Conhecimento Conceitual:	Prática Medicinal; Dogmas Cristãos; Tradição Popular; Farmacologia Nativa; Saberes Empíricos
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto relacionado ao conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão da contribuição dos conhecimentos dos povos originários para a medicina durante o Brasil Colônia.

No item 75, o destaque a contribuição intelectual dos povos originários no estabelecimento do processo colonial no Brasil. Mais um exemplo do cumprimento da lei 11.645/08. A mudança é sensível, mas de grande impacto. A percepção do saber medicinal, do saber dos povos Originários, contribuindo para o saber dos Jesuítas. Existe nesse trecho uma potência de alteração na visão colonizadora.

Os “bárbaros”, “selvagens”, ganham status de cientistas e contribuem, definitivamente, para a manutenção dos portugueses no território, já que, na verdade, faltavam conhecimento para eles. Uma inversão e um duro golpe na visão eurocêntrica da história. Por isso, esse item

²⁴⁷ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questões 50, 77, 56, 75 e 46, prova azul, edições de 2022, 2021 e 2019.

tem um poder indutivo muito forte. Para explicá-lo em sala, o professor terá que recorrer a um conhecimento factual sobre os indígenas, sobre os saberes dos seus povos, e portanto, mergulhar em saberes conceituais.

IMAGEM XXIX

QUESTAO 77

Para os Impérios Coloniais, o problema das doenças que atingiam os escravos era algo com que cotidianamente deparavam os senhores. Em vista disso, uma série de obras dedicadas à administração de escravos foi publicada com vista a implementar uma moderna gestão da mão de obra escravista em convergência com o Iluminismo. Nesse contexto, o saber médico adquiria um papel extremamente relevante. Este era encarado como um instrumento fundamental ao desenvolvimento colonial, dada a percepção do impacto que as doenças tropicais causavam na população branca e nos povos escravizados.

ABREU, J. L. N. A Colônia enferma e a saúde dos povos: a medicina das "luzes" e as informações sobre as enfermidades da América portuguesa. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, n. 3, jul.-set. 2007 (adaptado).

De acordo com o texto, a importância da medicina se justifica no âmbito dos objetivos

- A econômicos das elites.
- B naturalistas dos viajantes.
- C abolicionistas dos letreados.
- D tradicionalistas dos nativos.
- E emancipadores das metrópoles.

248

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Impérios Coloniais;
Conhecimento Conceitual:	Iluminismo;
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto relacionado ao conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão do papel do conhecimento em processos violentos como a escravidão.

O item 77 merece um destaque. Ele aborda o iluminismo, tema recorrente em vestibulares e no ensino de história. Entretanto, a abordagem está atrelada às consequências que o Iluminismo e o desenvolvimento da ciência têm para o aprofundamento e um melhor aproveitamento do processo escravocrata.

O mérito do item está em subverter uma lógica de exaltação aos autores iluministas e de complexificar o papel do desenvolvimento da ciência na Europa apontando para os desdobramentos que ocorriam no mundo colonial com os avanços científicos do mundo europeu.

Nesse sentido, é interessante perceber como o Enem possibilita a revisão de saberes conceituais e factuais através dos seus itens. Três distratores flirtam com temas relacionados

248 **BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.** Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questões 50, 77, 56, 75 e 46, prova azul, edições de 2022, 2021 e 2019.

ao Iluminismo, “emancipadores das metrópoles”, “abolicionistas dos letrados”, “naturalistas dos viajantes”. Mas o item relaciona o Iluminismo à exploração colonial, viés pouco abordado na tradição do ensino no Brasil, que privilegia nos seus itens a exaltação ao movimento intelectual do século XVIII.

Alterando os saberes factuais e conceituais, existe também por parte do item uma busca por alterar um comportamento, a aceitação acrítica dos pensadores iluministas e por consequência do universalismo europeu como um todo, tema que já foi relativizado em outros itens do exame.

IMAGEM XXX.

QUESTÃO 50

Na construção da ferrovia Madeira-Mamoré, o que dizer dos doentes, eternos moribundos a vagar entre delírios febris, doses de quinino e corredores da morte? O Hospital da Candelária era santuário e túmulo, monumento ao progresso científico e preâmbulo da escuridão. Foi ali, com suas instalações moderníssimas, que médicos e sanitários dirigiram seu combate aos males tropicais. As maiores vítimas, contudo, permaneceriam na sombra à margem do palco, cobaias sem consolo, credores sem nome de uma sociedade que não lhes concedera tempo algum para ser decifrada.

FOOT HARDMAN, F. *Trem fantasma: modernidade na selva*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988 (adaptado).

No texto, há uma crítica ao modo de ocupação do espaço amazônico pautada na

- A discrepância entre engenharia ambiental e equilíbrio da fauna.
- B incoerência entre maquinaria estrangeira e controle da floresta.
- C incompatibilidade entre investimento estatal e proteção aos nativos.
- D competição entre farmacologia internacional e produtos da fitoterapia.
- E contradição entre desenvolvimento nacional e respeito aos trabalhadores.

249

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Construção da ferrovia Madeira-Mamoré
Conhecimento Conceitual:	Espaço Amazônico
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto relacionado ao conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão do papel do “progresso” e sua relação contraditória com a vida dos trabalhadores.

249

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: questões 50, 77, 56, 75 e 46, prova azul, edições de 2022, 2021 e 2019.

No item 50 a reflexão se estabelece a partir do projeto nacional de ocupação do espaço amazônico e o lugar ocupado pelos trabalhadores nesse projeto. O procedimento apontado no enunciado exige que o estudante seja capaz de identificar uma crítica sobre a “ocupação do espaço amazônico”. Há, portanto, no item uma crítica ao projeto nacional pela violência sobre os trabalhadores.

A alternativa que contém o gabarito, Letra E, denuncia a “contradição” desse processo. Vale destacar, que a reflexão sobre a região norte do país, sobretudo a Amazônia é um dos temas mais abordados em provas do Enem, sempre submetido às habilidades e pensando a relação do meio ambiente, povos originários, seringueiros, entre outros.

IMAGEM XXXI

Questão 70

enem2021

Foram esses cientistas Xavante que esclareceram os mistérios da germinação de cada uma das sementes. Eles tinham o conhecimento para quebrar a dormência. O fogo era fundamental para muitas; para outras, o caminho para despertar passava pelo sistema digestivo dos animais silvestres. “Essa planta nasce depois que fazemos a caçada com fogo, diziam eles, esta outra quando a anta caga a semente, aquela precisa ser comida pelo lobo”. Aliando os conhecimentos dos cientistas da aldeia e da cidade, essa área do Cerrado foi recuperada totalmente.

PAPPANI, A. *Tecnologias indígenas: esplendor e captura*. Disponível em: <https://outraspalavras.net>. Acesso em: 10 out. 2019 (adaptado).

No texto, a relação socioespacial dos indígenas evidencia a importância do(a)

- A prática agrícola para a logística nacional.
- B cultivo de hortaliças para o consumo urbano.
- C saber tradicional para a conservação ambiental.
- D criação de gado para o aprimoramento genético.
- E reflorestamento comercial para a produção orgânica.

250

Tipos de conhecimento	Definição
Conhecimento Factual:	Descrito pelo texto base
Conhecimento Conceitual:	Socioespacial
Conhecimento Procedimental:	Análise de fonte e contexto relacionado ao conhecimento conceitual
Conhecimento Atitudinal:	Compreensão o papel dos conhecimentos dos povos originários para o presente na preservação do meio ambiente.

O item 70 está ligado a H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem. O item relaciona saberes dos povos indígenas com uma dimensão tecnológica de conhecimento. São itens como esse que extrapolam uma visão limitada e estereotipada sobre os povos originários que evidenciam o

compromisso do exame com a aferição de conhecimentos atitudinais sobre a sociedade brasileira.

Caso o estudante seja marcado por preconceitos ou conhecimentos parciais sobre os indígenas, ele não terá êxito neste item. O olhar que o Enem proporciona passa por diversas habilidades, de modo que os indígenas não fiquem atrelados apenas a debates circunscritos a conquista e a violência do mundo colonial.

Tal medida contribui para o alargamento da lei 11.645/2008 sobre o ensino dos povos originários na sala de aula e reforça o papel do Enem como um indutor de currículo sugerindo mais que temas a serem trabalhados em sala, mas como eles são trabalhados e aprendidos pelos estudantes e professores.

CONCLUSÃO

Ao iniciar o processo de escrita da dissertação eu carregava a partir da experiência em sala de aula algumas impressões sobre o Enem. Quando algum estudante dizia em tom pejorativo que era necessário apenas ter capacidade de interpretação, buscava o diálogo e convencer ele do contrário. Mas, a verdade é que me faltavam elementos importantes para compreender o sentido do exame. Tanto em larga escala como uma política pública de massas, como na outra ponta do processo, a aprendizagem do estudante.

No capítulo 1 e 2 desta dissertação pude compreender o processo de reforma do ensino brasileiro diretamente influenciado pela Constituição de 1988 e a inserção do Enem dentro desse contexto. O Enem fez parte de um momento da história brasileira onde a universalização do ensino virou uma premissa constitucional. Acompanhar a sua evolução desde um exame que buscava aferir a qualidade do ensino médio até se transformar no principal exame de ingresso das universidade brasileiras, demonstra como a política de universalização do ensino no Brasil progrediu.

Essa afirmação pode ser comprovada ao relembrarmos que o Enem durante um período servia de prova para obtenção do diploma do ensino médio até a criação do Encceja. Além disso, o Enem está relacionado com políticas públicas de fomento ao ensino superior como o Fies e o Prouni. O Sisu, criado em 2009 e relacionado ao novo Enem, é um marco na democratização do acesso às vagas disponíveis pelas universidades em âmbito nacional. Quantas vagas não ficaram ociosas nas faculdades pelo Brasil antes da implantação do Sisu?

Ao analisar a criação e transformações do exame no primeiro capítulo, é interessante notar que grande parte da literatura contextualiza o Enem dentro de um momento de ascensão de políticas neoliberais no Brasil, o que proporcionou críticas e desconfiança sobre a prova. Mas, concluo, que na verdade o exame se distancia do neoliberalismo na sua prática, na medida em que centralizou nas mãos do Estado a elaboração de um exame nacional. E a partir dessa centralização proporcionou políticas de alargamento de acesso ao ensino superior por um lado, e, por outro instituiu um modelo de educação comum nacionalmente.

Esse modelo de educação influenciado pelos debates suscitados pela LDB e PCN's questionou a tradição brasileira de ensino baseado no conteudismo e a partir de 2009, com o Novo Enem servindo de porta de ingresso para a maioria das universidades brasileiras permitiu induzir o currículo de escolas do ensino médio e de materiais de didáticos no país. A contribuição ocorre desde o que é aprendido pelos estudantes em sala de aula, mas repercute também na formação dos professores para poderem operar com os conhecimentos trabalhados.

Nesse sentido, a organização do exame por uma matriz de referência organizada a partir de competências e habilidades é uma contribuição do Enem para a melhoria da educação. Os itens de prova mobilizam o protagonismo dos estudantes através de temas que repercutem diretamente em suas vidas, para respondê-los os estudantes devem utilizar as disciplinas escolares. Dessa forma, o Enem busca responder a uma velha questão levantada pelo senso comum: “porque a gente aprende isso na escola? Não vamos usar para nada na vida!”. O Enem, através de seus itens, busca dar sentido ao que é aprendido na escola.

No capítulo 3 e 4, ao refletir sobre a historiografia do trabalho, busquei compreender as narrativas criadas sobre os trabalhadores do Brasil. O intuito da reflexão visava entender o estado da arte desses trabalhos para poder entender quais visões chegavam até os itens de prova do Enem.

Nesse sentido, vale destacar que as visões historiográficas presentes nos itens do Enem são elaboradas por professores selecionados para compor o BNI. Estes professores utilizam seus repertórios e suas respectivas formações para criar um item, mas suas elaborações estão atreladas às habilidades e competências da matriz de referência. Portanto, o olhar para as habilidades que buscam pensar o trabalho e suas intervenções na sociedade, no meio ambiente, na cultura, produz um ambiente propício aos itens que exploram novas visões historiográficas. Não há um ordenamento explícito para que se utilize um autor ao invés de outros, mas a junção

de professores e suas experiências acadêmicas e pedagógicas e a matriz de referência cria essa possibilidade para a constante inovação dentro do ensino de história.

Por fim, no capítulo 5, ao fazer o levantamento e a análise dos itens acredito que o primeiro tópico que pode ser compreendido desse processo é a necessidade de aproximação de professores e estudantes com a matriz de referência do Enem e as respectivas competências e habilidades. Será neste documento oficial que as diretrizes de reflexão que devem nortear o ensino de história estão contidas. De modo que o conteúdo abordado cotidianamente em sala de aula a partir do currículo deve ser interpelado pelas competências e habilidades.

Ao ler as competências e as habilidades no documento da matriz de referência, o professor pode ter uma impressão vaga e pouco precisa dos seus objetivos. Mas ao cruzar uma habilidade com o seu respectivo item na prova, o conceito que norteia a aplicação dessa matriz de referência ganha sentido.

Existe uma intenção no documento por dotar de sentido e conferir ao ensino uma aplicação social e cidadã sobre o que está sendo discutido dentro de sala de aula. Nesse sentido, a elaboração de problemas cujas soluções passam por atitudes que mobilizam conhecimentos históricos são constantes nos itens.

O conhecimento histórico nos itens não estão a serviço de um saber enciclopédico e conteudista. O estudante não deve apenas conhecer sobre os atores da revolução francesa, das grandes datas nacionais ou saber o nome dos períodos históricos. A prova exige uma reflexão constante sobre o presente e o passado e as suas relações entre permanências e mudanças. As novidades tecnológicas do presente se conectam a aula de revolução industrial e a mentalidade protestante, por exemplo, como foi analisado em um dos itens.

Os debates sobre racismo, demarcação de terra dos povos originários está presente mobilizando diversas temporalidades históricas. Ao mesmo tempo que existem itens que procuram mobilizar discussões sobre como a constituição do Brasil passa pelas heranças africanas e indígenas. As visões dos grupos étnicos que formaram o Brasil não ficam mais circunscritas a violência, elas também demonstram as contribuições. O Enem, portanto, aplica a Lei 11.645/2008, e por indução acaba forçando esses debates dentro da sala de aula.

Nesse sentido, é muito relevante nos itens a noção do saber conceitual de agência e protagonismo. Demonstrando em diversos itens como os movimentos sociais brasileiros de diversas origens lutaram por conquistas e direitos ou resistiram a violência contra os seus

grupos. Contribuindo para uma visão mais cidadã, participativa e plural dos grupos da sociedade brasileira ao longo da história.

Existe, portanto, nos itens do Enem uma forte marca crítica ao abordar temas clássicos do ensino de história trazendo novas historiografias e complexificando visões acerca do passado nacional. A maneira como a escravidão vem sendo abordada nos itens é sintomática. O escravizado passa a ser visto como um ser humano. Ele estabelece diálogos, constitui família, utiliza instrumentos jurídicos, foge, se relaciona com a sociedade e interfere nela, produzindo cultura, política e tecnologia, entre outras.

Pelos debates suscitados nos itens, o professor tem a sua aula atravessada por novas perspectivas. As competências e habilidades interpelam a sua prática. Os temas abordados pelos itens, os conceitos mobilizados, devem estar presentes nesse processo de reflexão da prática docente.

O processo de “atualização” dos temas das aulas, parece ser a grande chave do Enem no processo de indução de currículo. Na medida em que o item e a avaliação acabam validando o conhecimento. Se um item do ENEM trabalha o racismo estrutural como gabarito, no ano seguinte este conceito terá que ser debatido em sala de aula. Do mesmo modo que os conceitos de povos originários, autóctones, saberes tradicionais, entre outros.

Para além dos temas em si, também é importante chamar atenção para a forma como eles são abordados. Desse modo retomo as reflexões anteriores suscitadas pelo pesquisador Antoni Zaballa (1999). Os conteúdos factuais, procedimentais, conceituais e atitudinais estão presentes nos itens do Enem. Analisar os itens por esta chave, permite ao professor utilizar uma série de repertório dentro de um só item.

Entretanto, existe uma hierarquia entre eles. Ao olhar a matriz de referência podemos perceber pelos verbos de comando que os conteúdos factuais não são centrais no processo. Afirmar isso não implica abandonar o ensino factual de história, por exemplo. Qualquer reflexão que passe por um saber conceitual, procedural ou atitudinal deverá passar obrigatoriamente pelo saber factual. Entretanto, este saber não é mais a finalidade última do ensino de história.

Não é mais valorizado no principal vestibular do país o estudante que detém o conhecimento sobre todas as datas do Brasil colonial ou sabe definir as causas do processo de Inconfidência mineira. O que passa a ser valorizado é se esse estudante consegue estabelecer relação desses conhecimentos com o presente ou com o passado, mas a partir dos enunciados

propostos pelas habilidades e competências. Se esse saber serve a compreensão de questões que envolvem temas políticos, sociais, culturais e ambientais.

Ao mesmo tempo, que o próprio conteúdo factual é colocado em disputa na medida em que a história do continente africano, a história dos povos originários, a história dos subalternos no Brasil e no mundo vem sendo priorizada em detimentos de uma história ufanista, militar e dos grandes homens. O próprio conteúdo factual está presente, mas agora com novos temas e enfoques.

A prova do Enem, pelo que pude averiguar através das análises dos itens, ainda produz uma constante atualização do saber acadêmico de história, o que proporciona aos professores do ensino básico a manutenção de leituras de artigos e novas publicações acadêmicas. Muitas dessas novas publicações são fragmentos de textos base da prova. Dessa forma, acredito que o Enem contribua para uma melhoria da qualidade da educação básica na medida em que propõe aos professores e estudantes a atualização dos debates acadêmicos servindo de ponte entre o ensino superior e o ensino básico do país.

Além disso, acredito que a prova forjada num momento político atrelado ao neoliberalismo nos anos noventa, acabou na verdade se distanciando de qualquer ideal político neoliberal no que diz respeito à produção de conhecimento. Por ser extremamente crítica do ponto de vista das relações de trabalho no Brasil e no mundo, mas sobretudo por ser uma prova que debate os direitos e a cidadania levando esse debate à formação dos estudantes do ensino básico a partir dos conteúdos atitudinais.

Por fim, acerca das tentativas de intervenções políticas no Inep durante o governo Bolsonaro, vale destacar a solidez do Banco Nacional de Itens e dos servidores do Inep em conseguir frear ou minimizar a interferência política sobre a prova. Ainda carece de estudos e afirmações mais confiáveis sobre esse período, mas foi possível perceber nas questões sobre trabalho que o tom crítico permaneceu e as reflexões sobre questões chave da sociedade brasileira resistiram nos itens.

Portanto, gostaria de encerrar este texto, destacando que as ideias que tive quando comecei a pesquisa não apenas se confirmaram, mas se tornaram muito mais complexas. Os itens do Enem proporcionam aos professores de histórias inúmeras possibilidades didáticas. Mas, sobretudo, os itens de história do Enem libertam os professores para discutirem abertamente sobre temas que afligem a democracia, o cotidiano, o meio ambiente, o trabalho. A história dentro das ciências humanas ganhou novos temas e abordagens. Retomo aqui, o

trecho da entrevista da dissertação de Marcelo Ferro com a professora Cláudia Cruz: “O Enem é uma prova para o aluno alfabetizado em história.

Referência Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. Ensino Médio: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO Brasil/MEC, 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, vol.22, n.75, p.15-32, 2001.

_____ Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

_____ Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, vol.20, no.69, p.139-164, dezembro 1999.

_____ Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Revista Contrapontos*, Itajaí, SC., v. 7, n. 1, p. 11-22, mar. 2007.

BERGAMIN, Fabíola Matte Bergamin. Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares. Dissertação de mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2013, 193 f.

Brightenti, C. A. (2022). Revisitando a Lei 11645/2008: A Contribuição das Cosmologias Indígenas em Sala de Aula. *Revista Eletrônica História Em Reflexão*, 16(31), 3–21. <https://doi.org/10.30612/rehr.v16i31.14849>.

BONOTTO, Gabriele; FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. *Educação por Escrito*. v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14919/11497>

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

CERRI, L.F. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio. *Revista Brasileira de História*, vol. 24, nº 48, . São Paulo, 2004, p. 213-231.

DEZEMONE, Marcus; Ronaldo Goulart Duarte (UERJ) . Avaliação em Ciências Humanas na Educação Básica: considerações a partir do vestibular de Medicina para uma universidade privada no Rio de Janeiro. In: Eduardo Chagas Oliveira; Ivana Libertadoira Borges Carneiro.(Org.). *Avaliação e práticas no campo das Humanidades*. 1ed.Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018, v. 1, p. 45-72.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília, 2013. http://www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1_competenciasehabilidades.pdf

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FERRO, Marcelo. Os impactos do Novo Enem na prática docente do professor de História do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

MARINS, Cosme Freire. Currículo de História no Ensino Médio e avaliação de egressos: a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os exames oficiais (Enem e Vestibulares) – 2009-2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MACEDO, Ester Pereira Neves. As diferentes fases do Enem: olhar o passado para pensar o futuro. EM ABERTO (Brasília), v. 34, n.112, p.109-112, set./dez. 2021.

MACHADO, Nilson José. Interdisciplinaridade e contextuação. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005. p. 41-53. [xa.yimg.com/kq/.../interdisciplinaridade+-+Texto+Nilson+José+\(1\).pdf](http://xa.yimg.com/kq/.../interdisciplinaridade+-+Texto+Nilson+José+(1).pdf)

MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. Tempo [online]. 2006, vol.11, n.21, pp. 49-64. <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf>

MAGALHÃES, M. de S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação de professores. Tempo, Vol. 11, nº 21, Rio de Janeiro, 2006, p. 59-74.

Motta, Maryangela Mattos da. Porque ninguém escuta a gente! : jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar, entre significados e sentidos/ Maryangela Mattos da Motta. – 2019. 230 f.

MORRONE, M. L.; CESANA, M. R.. O Exame Nacional do Ensino Médio e seus pressupostos. In: IV Congresso Ibero Americano de Política e 115 Administração da Educação, 2014, Porto – Portugal. Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Íbero-Americana, 2014. v. 18.

MORRONE, Maria Lucia. O Exame Nacional do Ensino Médio: Democratização do ensino superior e regulação do sistema escolar.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-31, 2017.

OLIVEIRA, Z. A. Saberes e práticas avaliativas no Ensino de História: impactos dos processos seletivos (PAIES E Vestibulares/UFU e do Enem na Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio. 215p. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

PERRENOUD, Phillip. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.htm>.

PERRENOUD, Philippe. Construir as Competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. [Entrevista concedida a] Paola Gentile e Roberta Bencini. Revista Nova Escola, São Paulo, p.19-31, set. 2000.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, v.1, n.17, p.8-12, 2001.

PERRENOUD, Philippe et al. As competências para ensinar no século XXI:a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

PINTO, M.G. de M.; PACHECO, R. de A. O Enem Como Referência Para O Ensino De História. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 8 v.8 n.15, p. 76-85, jul-dez 2014

RIO DE JANEIRO (Estado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro; OBSERVATÓRIO SOCIAL DA OPERAÇÃO SEGURANÇA PRESENTE (OBSOSP/ UERJ). Segurança Presente: história e linhas de força. Oswaldo Munteal, et al (orgs.). Rio de Janeiro: OBSOSP/UERJ, 2022.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 19. Set/dez, 2008, pp. 545-554. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. FAVACHO, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). 1^a ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VELASCO, Diego Bruno. Narrativas de História do Brasil no ENEM: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar/ Diego Bruno Velasco – rio de janeiro, 2018. Tese de Doutorado. 276 f.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. EstadoAvaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 31, n. 3, p. 493 - 510, jun. 2016.

SERRAZES, K.E. A História do Brasil no Currículo do Ensino Médio da rede estadual paulista: um estudo sobre as políticas e os discursos curriculares na disciplina escolar história. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Universidade estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2016.

SOUZA, K.L.G.M. de. Consensos e Assimetrias Nas Políticas Curriculares Para a Disciplina História No Ensino Médio Brasileiro (1998- 2012). Tese Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SOUZA, K.L.G.M. de ; STAMATTO, M. I. S. A História Do Tempo Presente No Exame Nacional Do Ensino Médio (1998-2012): Um Mapa De Conceitos, Competências e Habilidades. Cadernos do Tempo Presente, n. 16, maio/julho, p. 12-25, 2014.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação**. 2011. p. 1-13.

Abdala, J. O. N. & Loos, M. J. (2019). Os impactos da reforma trabalhista para o trabalhador, empresas e sindicatos: Uma análise da lei 13.467/2017. *Journal of Perspectives in Management – JPM*, 3(1), p. 29-40.

ALENCASTRO, L. F. de. Proletários e escravos: imigrantes portugueses e cativos africanos no Rio de Janeiro, 1850-1872. *Novos Estudos – Cebrap*, São Paulo, n. 21, 1988, p. 30-56.

CAVALCANTI, Tiago Muniz. Sub-humanos: o capitalismo e a metamorfose da escravidão. 1 ed. São Paulo. Boitempo, 2021.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHALHOUB, S.; SILVA, F.T. da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cadernos AEL*, v. 14, n. 26, p. 14-47, 2009.

FARIAS, J., GOMES, F., e XAVIER, G. Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2012.

FORTES et al. Na luta por direitos-Estudos recentes em História social do Trabalho. Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

GOMES, F. e NEGRO, A. Além das senzalas e das fábricas: uma história social do trabalho. *Tempo Social*, 18, n.1, 2006.

GOMES, . de C. Questão social e a historiografia no Brasil do pós 1880: notas para um debate. *Estudos Históricos*, 34 (2004), p.157-186.

GOMES, . de C. A invenção do trabalhismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

HALL, M. M. & PINHEIRO, P. S. Alargando a história da classe operária. *Remate de Males*, v.5, p. 96-120, 1985.

LARA, S. H. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. *Projeto História*, São Paulo, n. 16, p. 25-38, fev. 1998.

MAMIGONIAN, Beatriz. Revisitando a “transição para o trabalho livre”: a experiência dos africanos livres. In: FLORENTINO, Manolo. *Tráfico, cativeiro e liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MARSHALL, T. H. *Cidadania e Classe Social* [Ed. atual trad. e rev. Por EaD/CEE/MCT], 2. ed. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

MATTOS, Hebe. História e movimentos sociais. IN. CARDOSO, Ciro Flammarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MATTOS, M. B. Escravizados e livres – experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: contribuições à história social do trabalho no Brasil. *Estudos Históricos*, v. 29, n. 59, p. 607-626, set.-dez. 2016.

SINGER, Paul. Cidadania para todos. In: *A história da cidadania*. PINSKEY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

POPINIGIS, Fabiane. Todas as liberdades são irmãs. *Estudos Históricos* Rio de Janeiro, vol. 29, no 59, p. 647-666, setembro-dezembro 2016.

Popinigis, Fabiane; Terra, Paulo Cruz. Classe, Raça e a História Social do Trabalho no Brasil (2001-2016). *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), Volume: 32, Número: 66, Publicado: 2019

SADER, E., PAOLI, M. C. e TELLES, V. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico. *Revista Brasileira de História*, n. 6, 1983.

THOMPSON, E. P. 1981. *A Miséria da Teoria ou Planetário de Erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Trad. Waltelsir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar.

_____ *A Formação da Classe Operária Inglesa*. 1987. (3 vols.) Trad. Denise Bottmann (vols. I e III); Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida (vol. II). São Paulo, Paz e Terra.

Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. In. *Sociologias*, Volume: 23, Número: 57, Publicado: 2021.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. IN: CARDOSO, Ciro Flamaron. VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). Dominios da historia :ensaios de teoria e metodologia - Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VISCARDI, C. Direitos políticos e representação no Brasil Republicano (1891-1934). Revista Mundos do Trabalho, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 49-62, 2018. DOI: 10.5007/1984-9222.2017v9n18p49. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2017v9n18p49>. Acesso em: 13 jun. 2023.

Documentos oficiais:

Constituição: BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

LDB: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

DCN: BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 1998b. Seção 1, p. Resolução CNE/CEB, março de 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf.

PCN: MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

ENEM: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: documento básico. Brasília, DF: Inep, 2002. 27p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf.

INEP: BRASIL, INEP, Guia de elaboração e revisão de itens. Brasília, DF. 2010. Disponível em:

http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf

MEC: Portaria Normativa MEC nº 02/2010 institui e regulamenta o SISU. Portaria Normativa MEC nº 21/2012 dispõe sobre o SISU.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Entenda a sua nota no Enem: guia do participante. Brasília, DF: INEP, 2021

Links:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/09/material-que-originou-fake-news-sobre-kit-gay-apareceu-em-2010-entenda.shtml>

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>

<https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2020/O-direito-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil>

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff11069921.htm#:~:text=A%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,internacional%20nos%20pr%C3%BCximos%20dez%20anos.>

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/enem-2023-tem-60-redacoes-nota-mil-apenas-4-sao-de-candidatos-da-rede-publica-de-ensino/>

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf >

<https://doi.org/10.1590/0102-4698161036> acesso em 16/01/2024 PROMESSAS E LIMITES: O SISU E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>