

UNEMAT Editora

Editor

Agnaldo Rodrigues da Silva

Revisor

Autores

Diagramação

Ricelli Justino dos Reis

Capa

Ricelli Justino dos Reis

Copyright © 2014 / Unemat Editora

Impresso no Brasil - 2014

Revista História e Diversidade/Expediente:

Coordenador /Organizador: Osvaldo Mariotto Cerezer

Marli Auxiliadora de Almeida

História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 4, nº. 1, (2014) . 274 p.

Modo de acesso:<<http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/>>Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN 2237-6569

1. História. 2. Diversidade Cultural. 1. Unemat Editora. Departamento de História de Cáceres.

CDU 94+304.4 (05)

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar/CRB1 2037



UNEMAT Editora

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil -

78200000

UNEMAT
EDITORA

Fone/Fax 65 3221-0000 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Revista



Dossiê: Ensino de história e história da educação: caminhos de pesquisa
(Volume I) - [2014/I]

SABERES HISTÓRICOS ESCOLARES ENTRE O CURRÍCULO E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (1998-2011)

Fabíola Matte Bergamin

Professora da rede municipal de São Paulo- SME-SP

Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP

RESUMO: Este artigo apresenta algumas reflexões realizadas na pesquisa de mestrado *Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares*, a qual cotejou as Competências e Habilidades para a disciplina escolar História presentes em questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). A análise das mudanças e permanências no período de 1998 a 2011 quanto à concepção da disciplina História presente nas provas, além das reformulações do ENEM pretendeu averiguar se ele pode ser considerado um instrumento que reflete a implementação dos PCNEM e PCN+ no território nacional.

Palavras-chave: Ensino de História- currículo- história das disciplinas escolares- Exame Nacional do Ensino Médio.

ABSTRACT: This article intends to introduce some reflections present in a master research which made a comparison between the competencies and skills for History as school subject existent in the National Evaluation of the Secondary Level — ENEM and the competencies and skills proposed by the National *Curricula* Standards (PCNEM and PCN+). The aim was to observe the changes and the endurances during 1998 to 2011, regarding the conception of History present in the exams, as well as analyze the National Evaluation of the Secondary Level — ENEM's reformulations in order to verify if it can be considered an instrument that reflects the implementation of the National *Curricula* Standards (PCNEM and PCN+).

Keywords: History teaching- curriculum- history of the school subjects- National Evaluation of the Secondary Level

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre alguns resultados apresentados na dissertação de mestrado denominada *Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares*, defendida em 2013 pelo Programa de Estudos Pós-graduandos em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP.¹

Neste sentido, é necessário demarcar a promulgação quase concomitante das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/ DCNEM (1998), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/ PCNEM (1999) e do Exame

1 A pesquisa teve o financiamento da CAPES.

Nacional do Ensino Médio/ENEM (1998), os quais faziam parte da política do presidente Fernando Henrique Cardoso e que incluía uma ampla reformulação do Ensino Médio. Em 2009, o MEC apresentou à ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) uma proposta de reestruturação do ENEM, como substituição ao vestibular, e assim, houve a mudança de sua finalidade como avaliador da qualidade da Educação Básica para a sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

Assim sendo, o objetivo do trabalho é realizar uma comparação entre as Competências e Habilidades para a disciplina escolar História presentes em questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as Competências e Habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+).

Pretendeu-se analisar os PCNEM e as PCN+, no que tange à disciplina História e cotejar com os conteúdos de História exigidos nas questões do ENEM a fim de verificar a integração entre as propostas, e observar as mudanças e permanências no que diz respeito à concepção da disciplina História presente nas provas de 1998 a 2011. Ademais, as reformulações do ENEM foram analisadas a fim de averiguar se o exame pode ser considerado um instrumento que reflete a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais no território nacional. Por fim, questiona-se se as reformulações do ENEM estão voltadas para as exigências do MEC, juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

Considerando os PCNEM, PCN+, dissertações e a análise ainda que superficial do ENEM, apontou-se como hipótese que, apesar de concebidas a partir de uma Matriz de Referência baseada em competências e habilidades, as questões do ENEM apresentariam conteúdos ainda distantes de contemplar os objetivos para a disciplina História contidos nos PCNEM e PCN+. A seleção do currículo avaliado (conteúdos cobrados por meio de provas e exames) mostrar-se-ia um tanto aleatória e, portanto, divergente das propostas de construção da identidade e do desenvolvimento de noções básicas como a de diferença, semelhança e de tempo histórico, aproximando-se assim do formato de um exame vestibular.

Haveria, além disso, modificações no conteúdo cobrado nas questões, as quais passariam a apresentar uma relação mais veemente com saberes históricos acadêmicos. Essas alterações estariam relacionadas à finalidade de “seleção de candidatos extremamente preparados” e assim seria “fundamental que o delineamento dos testes comportasse um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência” (BRASIL, 2009, p. 5, grifo nosso).

Questões teóricas acerca de currículo e disciplina escolar

Para fundamentar a análise documental, foram utilizados como referenciais teóricos os conceitos de *currículo* desenvolvidos por Goodson (2012), Gimeno

Sacristán (1998) e Apple (1982), além dos conceitos de *disciplina escolar* e *humanidades*, elaborados por Chervel (1999).

De acordo com Goodson (2012), a dimensão histórica do currículo deve se fazer evidente, senão corre-se o risco de mistificar e reproduzir o currículo “tradicional”, tanto na forma como no conteúdo. Para isso, conceber estudos sobre a construção social do currículo prescrito é imprescindível. O que foi desenvolvido na fase pré-ativa não é necessariamente o que é desenvolvido na fase interativa, entretanto, isto não implica o abandono dos estudos sobre prescrição como formulação social, e a adoção da prática, como forma única. Nas palavras do autor (2012): “Devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação.” (p. 78).

Gimeno Sacristán propõe o conceito de *currículo avaliado*, a seleção de conteúdos cobrados por meio de provas e exames, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao avaliarem o domínio dos conteúdos pelos alunos. Segundo Bittencourt (2005), este conceito de currículo incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada.

Apesar de abordar o currículo avaliado no que tange aos métodos de aferir o desempenho dos alunos desenvolvidos pelos professores em sala de aula, Gimeno Sacristán traz algumas contribuições importantes para pensar as avaliações externas como uma forma de inspecionar se o currículo está sendo desenvolvido nas instituições escolares:

A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido por meio da regulação administrativa que ordena como deve ser a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo através da inspeção ou por meio de uma avaliação externa dos alunos (GIMENO SACRISTÁN, 1998: 118).

O conceito de *currículo avaliado* auxilia na reflexão proposta neste trabalho na medida em que, dada a sua natureza distinta, é concebido a partir de parâmetros (e interesses) os quais podem convergir ou divergir dos que compõem o currículo formal e o currículo em ação. Deste modo, há o questionamento se o currículo avaliado compreendido no ENEM reflete o currículo prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ainda, podemos pensar se a mudança da finalidade do ENEM, como instrumento de seleção para as universidades públicas federais implicou alguma modificação neste currículo avaliado. Por fim, a discussão sobre quais exigências e interesses este currículo está a serviço parece oportuna, e uma análise comparativa entre os currículos pode fornecer algumas indicações.

Outro teórico importante que forneceu elementos de análise ao trabalho é Apple (1982). De acordo com o autor, a educação deve ser vista como uma seleção

e organização de todo conhecimento social disponível em uma determinada época. Uma vez que essa seleção é organizada, traz opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes.

A análise de Apple (1982) complementa a análise de Goodson e de Gimeno Sacristán no sentido de não considerar o currículo como algo neutro, mas como uma construção que serve a diversos interesses. Entretanto, o autor fornece mais ênfase à questão da hegemonia cultural a que o currículo se presta, determinando quais conteúdos são considerados importantes e desprezando outros, e assim, é preciso atentar para os interesses sociais e políticos orientadores da seleção e da organização do currículo. Destarte, Apple auxilia refletir sobre a legitimação de determinados conteúdos através do currículo e das avaliações externas. Neste particular, pode-se questionar se o ENEM seria uma forma de verificar se a implementação dos PCNEM está sendo realizada, e, portanto, uma forma de legitimá-los.

As pesquisas sobre disciplinas escolares também sofreram uma renovação teórica assim como os estudos sobre currículo. De acordo com Bittencourt (2003), houve um crescimento de pesquisas sobre a disciplina escolar que, entre outros problemas, possuíam em comum a preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização.

Contrapondo a concepção de “transposição didática” de Yves Chevallard, que compreendia os conteúdos escolares como subordinados ao conhecimento acadêmico-científico, e, por conseguinte, dependentes da didática para criar maneiras de vulgarizar este conhecimento ao público escolar, as reflexões de André Chervel avançam no sentido de conceberem as disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas. Deslocam-se, assim, as decisões das influências e de legitimações exteriores em direção à escola inserindo o saber por ela produzido no interior de uma cultura escolar. As disciplinas escolares se formam no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das ciências de referência. As disciplinas escolares, nesse contexto, não podem ser entendidas como simplesmente metodologias (BITTENCOURT, 2003).

O conceito de *Humanidades*, por exemplo, tem uma trajetória particular, com objetivos e finalidades alterados historicamente. De acordo com Chervel (1999), as humanidades clássicas apresentavam-se não somente como estudos, como uma instrução, mas como educação do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma. A educação clássica era, assim, uma formação do espírito que tinha como objetivo desenvolver um certo número de qualidades, ou seja, a clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadeamento das ideias e de proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à ideia (CHERVEL, 1999: 2-4). Entretanto, este modelo de humanidades clássicas foi contestado pela valorização da ciência e da razão. O princípio das humanidades científicas consistia em dar à nova geração uma educação científica, baseada no estado mais completo dos conhecimentos.

As colocações de Chervel (1999) e Bittencourt (2003) parecem pertinentes às reflexões propostas na dissertação de mestrado e apresentadas neste artigo: em que

medida se pode falar de humanidades no ensino médio nos dias atuais? Qual a concepção da História ensinada, tributária das humanidades e posteriormente autonomizada em disciplina, na contemporaneidade? Quais saberes ela mobiliza, posto que as mudanças curriculares articulam os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência e as transformações pelas quais a sociedade têm passado?

A despeito do trabalho não ter o objetivo de explorar a questão da História como disciplina acadêmica, existe a preocupação nesta pesquisa em entender a configuração específica da disciplina escolar História. Martins (2000) sustenta que a história das disciplinas escolares permite maior clareza na demarcação das diferenças entre a ciência como pesquisa acadêmica e a ciência ensinada nas escolas de níveis fundamental e médio.

A constituição da disciplina História, na escola e nas universidades a partir do século XIX, permite verificar também aproximações entre a História escolar e a dos historiadores. Henri Moniot conclui que seu ensino, no fim do século XIX, asseverou a existência da História universitária, e a divisão da História em grandes períodos- Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea-; criada para organizar os estudos históricos escolares, acabou por definir as divisões das “cadeiras” ou disciplinas históricas universitárias assim como as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa.

Herdeiros da tradição francesa, os primeiros cursos universitários de História no Brasil organizaram-se sob os mesmos princípios. Essa divisão é a que predomina nos cursos de História tanto do bacharelado quanto de licenciatura e que se tem mantido desde a reformulação decorrente da Lei de Diretrizes e Bases de 1962, quando foi estabelecido o currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação, composto de História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil, além de corresponder à maioria das propostas curriculares do ensino fundamental e médio e estar presente nos livros didáticos. (BITTENCOURT, 2003).

A articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. Ademais, as disciplinas escolares não se estabelecem no currículo escolar de maneira pacífica, conformando-se às orientações oficiais, mas ao contrário, guardam relações conflituosas com as teorizações acadêmicas e as recomendações oficiais, ora acatando-as, ora resistindo a elas, ora reformando-as ou deformando-as.

Neste intercâmbio de legitimações, questiona-se o processo de conformação da disciplina escolar História com as avaliações externas: a disciplina que consta no ENEM corresponde aos PCNEM e PCN+, ou seus objetivos no exame, relacionados às exigências do governo e das universidades federais, diferem dos parâmetros curriculares, impondo outros conteúdos que passaram a apresentar uma relação mais veemente com saberes históricos acadêmicos?

Deste modo, é preciso retomar a conjuntura de concepção dos PCNEM e PCN+. Bittencourt (2000) propõe um roteiro de análise dos documentos oficiais

que compreende uma leitura contextualizada dos documentos a fim de localizar o “momento de produção” do documento curricular. Portanto, segundo a autora, pretende-se reconstituir as relações de poder que estiveram em jogo durante o processo de elaboração e implantação do documento e identificar e localizar a multiplicidade de sujeitos envolvidos nesse processo.

Além disso, a fim de investigar o currículo avaliado (conceito apresentado por Gimeno Sacristán) compreendido no ENEM, suas mudanças e permanências, é imprescindível analisar as questões relativas à disciplina de História, desde a sua primeira versão, em 1998, até 2011. Tratam-se de documentos que explicitam o currículo examinado pelo ENEM, determinando os conteúdos selecionados e fornecendo elementos para o entendimento dos padrões de operações mentais exigidas para sua resolução (MELLO, 2000).

Desse modo, espera-se investigar os temas mais frequentes, os temas excluídos, as abordagens e interpretações historiográficas privilegiadas, além de abordar aspectos metodológicos das questões, em particular sobre o uso de recursos como textos, imagens, gráficos.

Tendo em vista as discussões de autores como Goodson (2012), Apple (1982) e Gimeno Sacristán (1998), as avaliações externas também estão inseridas nos processos de seleção que social e historicamente definem aquilo que os alunos deveriam ou não aprender, sendo um dos elementos do processo de seleção que caracteriza o construto curricular (Mello, 2000).

O cotejamento do estudo da documentação oficial (currículo prescrito, segundo concebem Goodson e Apple) e da análise das questões do ENEM (currículo avaliado, conceito apresentado por Gimeno Sacristán) visa elucidar suas possíveis relações e contradições, as mudanças e permanências, além de explicitar os embates e articulações entre os vários sujeitos envolvidos na constituição de uma disciplina e de um currículo, as relações de poder e condições sociais que os produziram e os mantêm e os modificam, conforme a discussão realizada nos estudos de Chervel e Compere (1999) e Martins (2000).

O currículo proposto e o avaliado

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja primeira edição se deu em 1998, é tido como um instrumento da política de implementação da reforma do ensino médio, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

De acordo com Minhoto (2003), o primeiro objetivo específico do ENEM visava oferecer uma referência para a autoavaliação, tendo em vista a escolha entre o ingresso no mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos. O segundo objetivo específico era oferecer uma modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o mundo do trabalho. Expressa, portanto, uma finalidade prática que evidencia o estreito vínculo estabelecido entre os fins educacionais relacionados com o mundo do trabalho. Por fim, o terceiro objetivo específico era oferecer uma modalidade alternativa ou complementar de acesso aos cursos profissionalizantes e ao ensino superior.

O exame era constituído por um instrumento único contendo 63 (sessenta e três) questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação, atendendo à Matriz de Competências e Habilidades especialmente desenvolvida para estruturar o exame.

Conforme explicitado na Fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005), são utilizados três eixos organizadores na elaboração dos itens da prova: a contextualização, a situação-problema e a interdisciplinaridade.

Assim, percebe-se a relação *a priori* existente entre o currículo comum – PCNs –, a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases) – Lei nº 9.394/96 – e o sistema nacional de avaliação por meio do ENEM, no que tange aos seus fins, objetivos, competências e habilidades comuns. Os Parâmetros padronizariam os conteúdos e as competências conquistadas pelos estudantes, e as avaliações do final de escolaridade representariam, então, o instrumento que o Estado utiliza para diagnosticar, se os objetivos foram alcançados ou não, com vistas à re/orientação de suas políticas.

Em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do ENEM e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, passando a ser chamado de novo ENEM. Assim, além da média de desempenho obtida pelo estudante ser o passaporte para pleitear uma vaga nas IES (públicas e privadas) que adotarem o exame como ferramenta de seleção, seja de maneira integral ou parcial; de continuar a servir como referência para uma autoavaliação sobre o Ensino Médio e qualidade do ensino; de ser utilizada como critério de seleção de bolsas de estudo no Programa Universidade para Todos (ProUni); o ENEM promoveria também a certificação de jovens e adultos no Ensino Médio e, teria como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Ademais, o documento Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior acena para a prova como uma forma de reestruturação do currículo de ensino médio, pois apontaria claramente para as orientações curriculares de cada área do conhecimento. Contudo, uma função do Novo ENEM salientada no documento é a seleção de candidatos *extremamente preparados*, de *altíssima proficiência*:

Um cuidado especial deverá ser tomado quanto à complexidade dos itens que comporão os testes. Tendo por base a finalidade de seleção que o Enem assumirá e uma expectativa de candidatos extremamente preparados, é fundamental que o delineamento dos testes comporte um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência. Isso significa que os testes devem ser muito informativos também para a faixa superior da escala. (BRASIL, 2009: 5)

O novo exame passa a ser composto por perguntas objetivas em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemáticas e suas tecnologias. Cada grupo de testes, aplicados em dois dias, contém 45 itens de

múltipla escolha. Em relação ao conjunto de conteúdos, este seria construído em parceria com a comunidade acadêmica, neste caso específico, as IFES.

Deste modo, a Nova Matriz de Referência para o ENEM, aprovada pelas representações da ANDIFES e do MEC reunidas em 13 de maio de 2009, foi reformulada, passando também a apresentar uma listagem de “objetos de conhecimento relacionados à matriz de referência”, semelhante às listas de conteúdos a serem cobrados em exames vestibulares.

A princípio, algumas competências e habilidades expressas nos PCNEM aparentam se relacionar com as habilidades propostas para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (até 2009), e com a Matriz de Referência concebida em 2009, expressando objetivos para a disciplina História, o que expressa uma tentativa de consonância entre as propostas. Contudo, após uma análise mais acurada, é possível apreender que a Matriz de Referência para o Novo Enem aprofunda certas habilidades que são apresentadas de forma genérica nos PCNEM.

Ademais, faz-se necessário elucubrar como estas matrizes, competências e habilidades e os “objetos de conhecimento relacionados à matriz de referência”, são apresentados e cobrados nas provas do ENEM.

A identificação das questões de História nas provas do ENEM não é uma tarefa simples, posto que não estão apontadas como questões estritamente voltadas para a disciplina; pelo contrário, articulam conhecimento histórico com elementos gerais das “humanidades”, de acordo com a proposta de áreas presente nos PCNEM. Deste modo, foram consideradas como questões referentes à disciplina História as que mobilizavam conhecimentos históricos (informações ou conceitos) para a resolução do enunciado (Cerri, 2004). Essa distinção precisa ser feita porque muitas das questões envolvem temas históricos (o que pode ser interpretado como um esforço no sentido de praticar a interdisciplinaridade enunciada nos PCNEM), mas apenas na condição de pano de fundo, ou seja, seus enunciados não demandam conhecimento histórico para a resolução do que se pede, remetendo na verdade a conhecimentos de outras disciplinas, como a Matemática ou a Geografia.

Observa-se, portanto, uma regularidade na distribuição de questões de História ao longo dos anos, chegando a representar aproximadamente 10% das questões da prova (mesmo após 2009), excetuando as edições de 2004 e 2005:

TABELA 1: nº de questões reservadas à disciplina

Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Nº de Questões	5	6	6	6	7	7	3	2	8	8	9	26	21	18

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Entretanto, esta proporção não se apresenta quando as questões são analisadas de acordo com a divisão “História Geral, História do Brasil e História da América”, além de questões de caráter Teórico; as que exploram conteúdos relativos ao Patrimônio Histórico-cultural; e também as que comparam conteúdos ou períodos:

TABELA 2: nº de questões concernentes à História Geral, História do Brasil e História da América

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
História Geral	2	6	5	4	1	1	2	1	3	2	5	9	6	4	51
Hist. América	1						1		1		2	2			7
Hist. do Brasil	2			1	3	2		1	4	4	2	10	13	13	55
Teórica				1	3	2									6
Comparação			1			2				1		5	2	1	12
Patrimônio										2					2

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Atenta-se para o fato de que conteúdos relacionados ao Patrimônio histórico-cultural, apesar de apontados na Matriz de Referência, são preteridos, indo de encontro aos pressupostos dos PCNEM de debater sobre o conceito de preservação das obras humanas:

A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”. (BRASIL, 1999: 26-27).

As provas também prescindem de conteúdos de base mais teórica, como questões relacionadas às diversas concepções de tempo, tema bastante enfatizado nos PCNEM e ausente na Matriz de Referência.

Uma análise mais aprofundada das questões sugere pistas a respeito das mudanças e permanências no que tange aos seus conteúdos, quais são mais privilegiados e os ausentes; e se estão em conformidade com os pressupostos dos PCNEM e da Matriz de Referência, que revela as exigências das universidades federais. Identificou-se, por conseguinte, uma discrepância na distribuição tanto no número de questões por períodos, como por conteúdos.

Há o privilégio de conteúdos referentes à História Moderna e Contemporânea, em detrimento da História Antiga e Medieval, negligenciadas ao longo das diversas edições do ENEM. No que tange à História Moderna, há a seleção de conteúdos variados, mas que tendem para a ênfase no Renascimento, Absolutismo e Iluminismo.

TABELA 3: nº de questões por periodização

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Antiga			1								2	2	1		6
Medieval		1		1					1		1			1	5
Moderna		1	2	1		1			1	1			1	2	10
Contemporânea	2	4	1	2			2	1	1	1	3	7	4	1	29
América	1								1		1	2			5
Colônia				1	1	2						3	2	3	12
Império	1				1		1		1	2	1	2	3	2	14
República	1				1			1	2	1	1	5	8	8	28
Teórica			1	1	4	2									8
Comparada			1			2			1	1		5	2	1	13
Patrimônio										2					2
Total	5	6	6	6	7	7	3	2	8	8	9	26	21	18	

Fonte: Inep. Análise e organização dos dados da autora.

Nas questões concernentes ao Renascimento, percebe-se uma continuidade no conteúdo, posto que discorrem acerca de suas características, como o racionalismo e o naturalismo (estudo da natureza), ou seja, a valorização da razão humana como instrumento transformador da natureza, da sociedade e da política, e que também se estendeu para a arte. Atenta-se ainda para o uso de documentos escritos e textos acadêmicos, tendência predominante ao longo das diversas edições das provas, e enfatizada no novo formato, a partir de 2009.

No caso da História Contemporânea, a seleção mostra-se patente, já que as questões tratam de conteúdos referentes à Guerra Fria, desdobramentos da Revolução Francesa, conflitos europeus no século XX e regimes totalitários. Conteúdos como “A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa e Revolução Cubana”, apesar de constarem nos objetos de conhecimento do ENEM, estão ausentes na prova.

Já com relação à História do Brasil, enfatizam-se os conteúdos relativos à História do Império e da República. No que tange aos conteúdos de História do Brasil Colonial, questões que versam sobre o contato entre indígenas e europeus são uma constante, de acordo com o objeto de conhecimento do ENEM “A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial”. Contudo, outros temas que antes de 2009 estavam presentes, como a Invasão Holandesa, desapareceram da prova.

Quanto aos conteúdos de Brasil Império, questões sobre escravidão, principalmente seus aspectos sociais, são uma permanência forte; porém, os temas relacionados à Independência do Brasil e Primeiro Reinado foram retirados do ENEM.

A História do Brasil República, não obstante, foi, sem dúvida, a mais cobrada no ENEM, destacando-se questões sobre Era Vargas (tanto Estado Novo como a presidência), e o Regime Militar, conteúdos que perpassam as diversas edições da prova. As mudanças no conteúdo a partir de 2009 estão relacionadas com o aparecimento

de questões sobre a Primeira República, especificamente o Coronelismo e revoltas como a da Chibata e a da Vacina, e também o período após a Ditadura Militar, como a Constituição de 1988.

A respeito das questões sobre o governo de Getúlio Vargas, é possível perceber que no ano de 1998, a resolução baseia-se na leitura de textos de comparação de opiniões sobre a figura contraditória de Vargas:

1998

A figura de Getúlio Vargas, como personagem histórica, é bastante polêmica, devido à complexidade e à magnitude de suas ações como presidente do Brasil durante um longo período de quinze anos (1930-1945). Foram anos de grandes e importantes mudanças para o país e para o mundo. Pode-se perceber o destaque dado a Getúlio Vargas pelo simples fato de este período ser conhecido no Brasil como a “Era Vargas”. Entretanto, Vargas não é visto de forma favorável por todos. Se muitos o consideram como um fervoroso nacionalista, um progressista ativo e o “Pai dos Pobres”, existem outros tantos que o definem como ditador oportunista, um intervencionista e amigo das elites. Considerando as colocações apresentadas, responda à questão seguinte, assinalando a alternativa correta:

- 40 Provavelmente você percebeu que as duas opiniões sobre Vargas são opostas, defendendo valores praticamente antagônicos. As diferentes interpretações do papel de uma personalidade histórica podem ser explicadas, conforme uma das opções a seguir. Assinale-a.
- a) Um dos grupos está totalmente errado, uma vez que a permanência no poder depende de idéias coerentes e de uma política contínua.
 - b) O grupo que acusa Vargas de ser ditador está totalmente errado. Ele nunca teve uma orientação ideológica favorável aos regimes politicamente fechados e só tomou medidas duras forçado pelas circunstâncias.
 - c) Os dois grupos estão certos. Cada um mostra Vargas da forma que serve melhor aos seus interesses, pois ele foi um governante apático e fraco - um verdadeiro marionete nas mãos das elites da época.
 - d) O grupo que defende Vargas como um autêntico nacionalista está totalmente enganado. Poucas medidas nacionalizantes foram tomadas para iludir os brasileiros, devido à política populista do varguismo, e ele fazia tudo para agradar aos grupos estrangeiros.
 - e) Os dois grupos estão errados, por assumirem características parciais, e às vezes conjunturais, como sendo posturas definitivas e absolutas.**

Em 2009, por sua vez, há a visível cobrança de conteúdo sobre o populismo e o programa “Hora do Brasil”, em que há o esforço para ressaltar a imagem de Vargas como o “pai dos pobres”.

2009

QUESTÃO 62:

A partir de 1942 e estendendo-se até o final do Estado Novo, o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio de Getúlio Vargas falou aos ouvintes da Rádio Nacional semanalmente, por dez minutos, no programa “Hora do Brasil”. O objetivo declarado do governo era esclarecer os trabalhadores acerca das inovações na legislação de proteção ao trabalho.

GOMES, A. C. A invenção do trabalhismo.
Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice. São Paulo:
Revista dos Tribunais, 1988 (adaptado).

Os programas “Hora do Brasil” contribuíram para

- A) conscientizar os trabalhadores de que os direitos sociais foram conquistados por seu esforço, após anos de lutas sindicais.
- B) promover a autonomia dos grupos sociais, por meio de uma linguagem simples e de fácil entendimento.
- C) estimular os movimentos grevistas, que reivindicavam um aprofundamento dos direitos trabalhistas.
- D) consolidar a imagem de Vargas como um governante protetor das massas.**
- E) aumentar os grupos de discussão política dos trabalhadores, estimulados pelas palavras do ministro.

Essa disposição é reforçada em 2010, em que o examinando necessita saber o conteúdo sobre o contexto político dos anos 1930 para a resolução da questão.

2010

QUESTÃO 36:

Os generais abaixo-assinados, de pleno acordo com o Ministro da Guerra, declaram-se dispostos a promover uma ação enérgica junto ao governo no sentido de contrapor medidas decisivas aos planos comunistas e seus pregadores e adeptos, independentemente da esfera social a que pertençam. Assim procedem no exclusivo propósito de salvarem o Brasil e suas instituições políticas e sociais da hecatombe que se mostra prestes a explodir.

Ata de reunião no Ministério da Guerra,
28/09/1937. BONAVIDES, P.; AMARAL.
R.Textos políticos da história do Brasil, v. 5.
Brasília: Senado Federal, 2002 (adaptado).

Levando em conta o contexto político-institucional dos anos 1930 no Brasil, pode-se considerar o texto como uma tentativa de justificar a ação militar que iria

- a) debelar a chamada Intentona Comunista, acabando com a possibilidade da tomada do poder pelo PCB.
- b) reprimir a Aliança Nacional Libertadora, fechando todos os seus núcleos e prendendo os seus líderes.
- c) desafiar a Ação Integralista Brasileira, afastando o perigo de uma guinada autoritária para o fascismo.
- d) instituir a ditadura do Estado Novo, cancelando as eleições de 1938 e reescrevendo a Constituição do país.**
- e) combater a Revolução Constitucionalista, evitando que os fazendeiros paulistas retomassem o poder perdido em 1930.

Por fim, a questão de 2011 é mais complexa, pois requer do estudante a reflexão sobre a memória constituída sobre a Revolução de 1930, que, para os seus defensores, era vista como uma nova ordem política e modernizadora, rompendo assim com a república dos coronéis. Deste modo, observa-se a tendência de eleger textos acadêmicos como base para as questões a partir de 2009.

2011

QUESTÃO 26:

É difícil encontrar um texto sobre a Proclamação da República no Brasil que não cite a afirmação de Aristides Lobo, no Diário Popular de São Paulo, de que “o povo assistiu àquilo bestializado”. Essa versão foi relida pelos enaltecedores da Revolução de 1930, que não descuidaram da forma republicana, mas realçaram a exclusão social, o militarismo e o estrangeirismo da fórmula implantada em 1889, isto porque o Brasil brasileiro teria nascido em 1930.

(MELLO, M. T. C. A república consentida: cultura democrática e científica no final do Império. Rio de Janeiro: FGV, 2007 (adaptado).

O texto defende que a consolidação de uma determinada memória sobre a Proclamação da República no Brasil teve, na Revolução de 1930, um de seus momentos mais importantes. Os defensores da Revolução de 1930 procuraram construir uma visão negativa para os eventos de 1889, porque esta era uma maneira de

- a) valorizar as propostas políticas democráticas e liberais vitoriosas.
- b) resgatar simbolicamente as figuras políticas ligadas à Monarquia.
- c) criticar a política educacional adotada durante a República Velha.
- d) legitimar a ordem política inaugurada com a chegada desse grupo ao poder.**
- e) destacar a ampla participação popular obtida no processo da Proclamação

A História da América, por sua vez, foi a mais relegada, sendo tratada ao longo das diversas edições da prova, a partir da sua relação com a Europa por meio da colonização. Os objetos de conhecimento “A Conquista da América”, “História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira”, “As lutas pela conquista da independência política das colônias da América”, “Ditaduras políticas na América Latina” não são abordados nas questões em nenhum momento. A ausência desses conteúdos relacionados à História Política pode indicar uma despolitização do conteúdo das questões, principalmente no que diz respeito a demandar do examinando a inserção do Brasil num contexto histórico e político mais amplo, relacionando-o com o outros eventos do continente americano.

Outro aspecto importante a ser discutido é que questões acerca de conceitos históricos como tempo, presentes em edições anteriores a 2009 e muito enfatizados nos PCNEM e PCN+, desapareceram por completo da prova, não sendo mencionados nem nas habilidades e nem nos objetos de conhecimento do Novo Enem.

As questões do ENEM relacionadas ao tempo tratam este conceito levando em consideração a sua complexidade, conforme apregoa os PCNEM, ultrapassando assim sua apreensão a partir das vivências pessoais, psicológicas ou fisiológicas, mas também como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços. Pode-se afirmar, ademais, que as questões a respeito de Patrimônio histórico-cultural tem destino semelhante, apesar de constar nos objetos de conhecimento.

Quanto aos recursos utilizados nas questões, os quais seriam documentos

escritos, imagens, textos acadêmicos, textos sem referência, tabelas e gráficos, documentos de outra natureza (jornais, sites, crônicas, textos literários), ou questões que integram mais de um tipo de documento, conclui-se que há uma ênfase patente em documentos escritos e textos sem referência ao longo das diversas edições do exame. A utilização de iconografia para embasar as questões é inconstante, tornando-se um pouco mais evidente (porém não numerosa) a partir de 2009. A mudança mais significativa, contudo, expressa-se na utilização copiosa de textos acadêmicos nas edições de 2009, 2010 e 2011.

A padronização dos itens após 2009, e a ênfase na utilização de textos acadêmicos, é mais evidente ao se comparar com as questões da edição de 2011 da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), um vestibular tradicional para o ingresso na Universidade de São Paulo (USP): de 10 questões que podem ser consideradas da disciplina História, 7 apresentam o padrão “texto-base, enunciado, alternativas” e 6 utilizam textos acadêmicos como texto-base.

A aproximação das tipologias das questões do ENEM e da FUVEST, além da preferência pela utilização de textos na elaboração dos itens, corroboram para a indicação de uma “vestibularização” do ENEM, ou seja, a inserção do ENEM nos padrões de vestibulares tradicionais como a FUVEST, a fim de atender às exigências das universidades federais. Essa padronização do Exame nos moldes de concursos vestibulares pode implicar uma espécie de treinamento dos examinandos para esse tipo de prova, acarretando uma visão utilitarista da disciplina escolar História, estritamente condenada pelos PCNEM e PCN+.

Essa tendência se assevera se for considerado o privilégio de determinados conteúdos em detrimento de outros, posto que o ENEM pode tornar-se um guia para balizar tanto as práticas pedagógicas dos professores quanto os estudos dos examinandos, visto que exclui conteúdos e conceitos claramente enfatizados nos PCNEM e PCN+, tais como tempo e memória, conceitos fundamentais para se pensar historicamente o mundo. Há, portanto, o risco de se cair numa instrumentalização da disciplina com vistas a se obter sucesso no exame por meio de uma acumulação de conhecimentos de caráter enciclopédico.

A análise reitera, ademais, que muitos conteúdos conceituais enfatizados nos PCNEM e PCN+ não constituem uma clara referência para a elaboração das questões, não obstante afirmá-los como norteadores da concepção do exame. Observa-se, destarte, uma incoerência no discurso que expressa as convergências entre os objetivos de avaliação do ENEM e os objetivos formativos dos PCN.

Saberes históricos escolares a serviço da avaliação?

Este trabalho teve como hipótese inicial a ideia de que as questões do ENEM, apesar de concebidas a partir de uma Matriz de Referência baseada em *Competências e Habilidades*, apresentariam conteúdos que ainda estão distantes de contemplar os objetivos para a disciplina História contidos nos PCNEM e PCN+. A seleção do currículo avaliado (conteúdos cobrados por meio de provas e exames) mostrar-se-ia um tanto aleatória e, portanto, divergente das propostas de construção da identidade e do desenvolvimento de noções básicas como a de diferença, semelhança e de tempo

histórico, aproximando-se assim do formato de um exame vestibular. Após a análise foi possível esboçar conclusões que corroboram a hipótese inicial, porém com algumas e importantes ressalvas.

A seleção do conteúdo avaliado não é aleatória, mas apresenta diversas permanências que não devem ser ignoradas. A presença de conteúdos recorrentes pode acabar orientando a prática e seleção por parte dos professores, o que contraria os pressupostos dos PCNEM de liberdade de seleção de conteúdo conforme o entendimento do professor.

Deste modo, mais do que verificar se o currículo está sendo implementado nas escolas, o ENEM acaba atuando na reestruturação do currículo de ensino médio, fazendo a seleção de conteúdos que os PCNEM não fizeram, e de certa forma, questionando as propostas apresentadas nos documentos, como a organização curricular por eixos temáticos e os princípios estruturadores (tempo, memória), os quais não são abordados no novo formato da avaliação.

As modificações no conteúdo cobrado nas questões passariam a apresentar uma relação mais veemente com saberes históricos acadêmicos. Essas alterações estariam relacionadas à finalidade de “seleção de candidatos extremamente preparados” e seria “fundamental que o delineamento dos testes comportasse um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência” (BRASIL, Ministério da Educação, Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2009: 5).

Este formato de avaliação pode estar vinculado à responsabilidade assumida pelas IFES como “protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana” (BRASIL, Ministério da Educação, Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2009: 3).

Contudo, ao vincular a disciplina História à seleção de alunos de altíssima proficiência para o ensino superior, estas proposições para o novo ENEM iriam de encontro ao papel educativo da disciplina História apregoado nos PCNEM, que seria “possibilitar um Ensino Médio de caráter humanista capaz de impedir a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares” (BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Brasília, 1999: 20).

Verifica-se, por conseguinte, uma contradição presente na política de avaliação proposta pelo ENEM no que tange à disciplina História e os pressupostos promulgados pelos PCNEM e PCN+, que vai ao encontro das reflexões de Apple (1982), Gimeno Sacristán (1998), Goodson (2012) e Chervel (1999) que serviram de referência para esta análise. Deste modo, constata-se um embate quanto ao projeto curricular (e por conseguinte, de Ensino Médio) entre o proposto pelos PCNEM, PCN+ e o concebido pelo MEC, juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

Ao participarem do processo de elaboração do ENEM, as universidades federais alterariam o currículo avaliado (Gimeno Sacristán, 1998), pois tem exigido

os conteúdos que consideram importantes para o ingresso na universidade e continuidade da vida acadêmica do examinando, excluindo outros conteúdos menos relevantes. Ademais, a mudança no próprio formato das questões, apresentando textos acadêmicos extensos, evidenciariam o caráter eliminatório do exame, aproximando-o das disciplinas acadêmicas, tornando-o um instrumento selecionador para a academia.

A despeito da proposta dos PCNEM que apregoa a autonomia docente em selecionar o conteúdo a ser trabalhado, e apesar da aparente inspiração nas competências e habilidades, o ENEM após a reformulação em 2009 exige conteúdos pontuais em suas questões. Neste particular, as questões de teor progressivamente conteudista acabam, ademais, por confundir o professor a respeito dos parâmetros a serem seguidos. Em suma, o ENEM acaba por fim atuando como uma forma de seleção cultural hegemônica, conforme concebe Apple (1982).

Além do caráter elitista e excludente do ENEM, há implicações no próprio trabalho docente. Ciampi (2009), apropriando-se de Tardif e Lessard, discute essa questão, ao atentar para a rearticulação do papel do Estado na educação contemporânea, o qual passa de provedor a administrador e, no limite, avaliador. O Estado central se limita à elaboração de políticas, notadamente no plano curricular (símbolo da integridade de um “sistema” educativo), repousando o mais possível sobre amplos consensos e, pela instalação de mecanismos de avaliação, controla a conquista dos alvos e objetivos determinados. Assiste-se, por conseguinte, a um aumento do controle do Estado sobre o trabalho do professor e das escolas, quer seja pelo estabelecimento de um currículo mínimo quer seja pela implementação de exames nacionais.

Há a convivência de uma postura centralizadora, na definição das políticas públicas para a educação por meio do Estado, e uma descentralização no seu papel de executor, delegando aos gestores, professores e alunos, a tarefa de aprender como executar, da melhor maneira possível, o que foi definido no plano curricular. Será avaliada não a capacidade do governo na implantação de políticas públicas, mas a capacidade de os executores, nas escolas, se aproximarem/distanciarem dos objetivos pretendidos por elas. Isso demandará um crescente controle da escola por ela mesma e não apenas pelos agentes estatais, responsáveis apenas por regular as formas de aprendizagens.

No caso do Brasil, contudo, trata-se de uma questão complexa, pois se a avaliação nacional extrapola as “orientações”, “sugestões” curriculares que levam em consideração a “problematização e significação dos conhecimentos sobre sua prática” de gestores e professores, o papel do professor não é apenas de mero executor do currículo. Refém da avaliação nacional, a qual cada vez mais obtém importância e funções, o docente torna-se responsável por apreender o conteúdo exigido nessas avaliações, e trabalhar de forma eficiente com seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: Edusf,

2003.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

_____. Matriz de Referência para o ENEM. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: SEMTEC, 1999.

_____. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: SEMTEC, 2002.

_____. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília, 2009.

CERRI, L. 2004. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, nº48. Disponível na World wide web: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a10v24n48.pdf>

CIAMPI, Helenice et al. 2009. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, v. 29, n. 52. Disponível na World wide web: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>

CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.2.

CHERVEL, A. COMPERE, M.M. 1999. As humanidades no ensino. Educação e Pesquisa- Revista da FE/USP, São Paulo, v. 25, nº2. Disponível na World wide web: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27826/29598>

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

MARTINS, Maria do Carmo. 2000. A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? Tese de Doutorado em Educação, Campinas, SP, FE/UNICAMP.

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

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. 2003. Avaliação educacional no Brasil: Crítica do exame nacional do ensino médio. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduado em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.