

Literacia Histórica e Ensino Médio: a consciência histórica como um critério avaliativo no ENEM

▮ Paulo Raphael Feldhues *

Resumo

A ideia de uma literacia histórica surge entre os anos 70 e 80, associada à noção de consciência histórica, e requer uma compreensão do caráter particular da epistemologia da História e de sua cognição. Defende-se neste artigo que literacia histórica é objetivo a ser almejado ainda na Educação Básica e, portanto, critério para conclusão do Ensino Médio. Propõe-se um método hipotético-dedutivo para elaboração de avaliações de larga escala, onde questões de múltipla escolha tenham caráter qualitativo a partir do critério de desenvolvimento de alguma tipologia de consciência histórica. Tomando o ENEM de 2016 como exemplo para aplicação do método proposto, conclui-se que apenas 25% das questões de História mobilizaram algum tipo de consciência histórica pelo respondente, sugerindo descompasso entre a prática das políticas públicas educacionais voltadas ao Ensino Médio e a teoria das pesquisas recentes em ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de história. Literacia histórica. Consciência histórica. ENEM.

* Doutor em História, Universidade de Brasília – UnB. Pesquisador colaborador, Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; E-mail: raphaelfeldhues@gmail.com.

1 Introdução

Ao longo da Segunda Grande Guerra, investimentos em tecnologia revestiram-se com o perfil estratégico entre os principais países em disputa. A construção de um novo arranjo mundial pós-Nagasaki concederia, desse modo, um lugar de destaque à ciência. A corrida espacial empreendida entre Estados Unidos e União Soviética ainda nos anos 50 ilustra parte dessa perspectiva de mundo, onde a supremacia tecnológica conferiu elevado poder no jogo de potências internacionais. Pensar um modelo educacional de formação básica alinhado ao desenvolvimento científico e tecnológico significava trabalhar princípios gerais das ciências, antes restritos a laboratórios e grupos de pesquisa.

Em 1958 o termo literacia científica passou a figurar entre o público de língua inglesa a partir de um breve artigo do professor Paul DeHart Hurd, *Science Literacy: Its meaning for American Schools*, onde sugeria que a educação em nível escolar deveria contribuir para formar competências que viessem atender a contínua complexidade e sofisticação da sociedade contemporânea, em termos científicos e tecnológicos. Nas décadas seguintes o tema ganhou amplitude de debate, o que favoreceu a legitimação de uma educação em ciências em diversos países. Para um entendimento atual, tomemos o relatório 2015 do *Programme for International Student Assessment (PISA)* que define uma pessoa cientificamente letrada como “habilitada a se envolver em debates racionais sobre ciência e tecnologia. Isso requer competências para explicar cientificamente os fenômenos, avaliar e projetar a investigação científica e interpretar dados e evidências cientificamente” (OECD, 2016, p. 50)¹.

A ideia de uma literacia histórica, por sua vez, toma estruturação inicial a partir dos anos 70 e adquire corpo na década seguinte, associada à noção de consciência histórica. Literacia como perspectiva do ensino de História é o escopo deste estudo, o qual se apresenta dividido em três momentos: 1) literacia e consciência histórica, evolução das pesquisas e sua colaboração ao aprendizado escolar da disciplina; 2) as reformas no

¹ Criada em 1961, a OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) substituiu a Organização Europeia de Cooperação Econômica, nascida no contexto de reconstrução da Europa pós-guerra. Com sede na França, a organização é formada, atualmente, por 35 países membros. Alinhada aos princípios da democracia representativa e do livre mercado, a organização busca apresentar uma plataforma comparativa entre políticas econômicas capaz de auxiliar na solução de problemas comuns aos seus membros.

Ensino Médio ao longo das últimas décadas e o ensino de História sob o prisma oficial da legislação e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e 3) apresentação de uma proposta metodológica de avaliação de aprendizado a partir da mobilização da consciência histórica, utilizando o ENEM como exemplo.

Considerando que em avaliações escritas de história o caráter qualitativo está geralmente associado às respostas dissertativas; e ainda que a mobilização da consciência histórica pode ser critérios qualitativo do aprendizado histórico, questiona-se se seria possível utilizar a consciência histórica como um critério qualitativo também em questões de múltipla escolha. O objetivo deste artigo é, portanto, indicar um caminho metodológico como possibilidade de análise de questões objetivas cujo critério qualitativo seja a mobilização de uma consciência histórica pelo respondente. Frente à massificação das avaliações, o que torna inviável o uso do modelo dissertativo em exames como o ENEM, tal preocupação certamente possui seu lugar de relevância.

2 Literacia e consciência histórica

Paralelamente à consolidação de uma ideia de literacia científica centrada nas ciências naturais, estudos na Europa em torno do ensino de História caminhavam para o entendimento de uma literacia histórica. Mostrava-se pertinente a proposta de que ensino de História não poderia se limitar a apresentar fatos cronologicamente organizados, deveria habilitar o estudante a perceber o mundo historicamente, conectando passado, presente e expectativa de futuro numa atividade mental lógica e coerente. Todavia, o contexto intelectual em que se desenvolveu a noção de literacia histórica apresenta particularidades. Se a proposta de literacia exige uma clareza dos princípios teórico-metodológicos da ciência a qual se pretende desenvolver o letramento, pode-se dizer que esse foi o principal desafio da ciência Histórica entre os anos 70 e 80. O mal-estar epistemológico decorria das críticas de teóricos da *linguistic turn*. Hayden White, um dos expoentes do movimento, afirmava que o produto último do trabalho historiográfico é o texto e, por isso, seus resultados estão condicionado às circunstâncias linguísticas. Para White, o texto historiográfico caracteriza-se pela narrativa ficcional,

composta por um enredo e personagens. Tratava-se, portanto, de uma representação, de uma **meta-história** (WHITE, 1992)².

Embora ainda hoje o relativismo radical e o irracionalismo consigam seduzir parcela de acadêmicos, as respostas oferecidas por Frank Ankersmit e Jörn Rüsen em início da década de 80 reconduziram a plausibilidade à natureza do conhecimento histórico. Para Ankersmit, o texto histórico se caracteriza pela relação entre o nível da fala – uma verdade empírica ancorada em fontes e evidências – e o nível da fala sobre a fala – uma verdade analítica, a partir de conceitos linguísticos. Assim, embora a explicação histórica seja uma modalidade de representação do passado mediada pela linguagem, seu instrumental teórico responde à questão epistemológica sobre a relação entre o real e a língua. A narrativa histórica, portanto, não é um vale-tudo, mas obedece a regras que lhe conferem maior ou menor credibilidade (ANKERSMIT, 2012).

Rüsen, por seu turno, defende que a competência teórica e metodológica na produção do conhecimento histórico confiável deve estar na base da própria competência narrativa. O encanto da palavra não dispensa o rigor do seu conteúdo: “A cientificidade no âmbito das operações da consciência histórica e no âmbito da narrativa histórica consiste, por conseguinte, na regulação metódica dessas operações, desse narrar histórico. **Ciência é método**” (RÜSEN, 2001, p. 98). Conforme defendeu o filósofo e historiador alemão, não se pretende determinar um método específico, mas propor uma regulação do pensamento em que se possa assegurar a pretensão de validade das sentenças.

A colocação de Rüsen é particularmente interessante ao nosso propósito, uma vez que define o caráter científico da História sem qualquer pretensão de igualá-la às ciências da natureza, ao mesmo tempo em que rejeita o radicalismo relativista de White. Em meados da década de 80, portanto, tem-se um ambiente favorável a estudos sobre uma literacia histórica, visto que, de um lado, as respostas ao relativismo radical ofereceram maior clareza à natureza do conhecimento histórico, e do outro, a ideia de literacia científica mostrava-se atrativa a uma revisão no ensino de história. Observando por esse

² Cabe dizer que o que se convencionou chamar de pós-modernidade atingiu não apenas a ciência histórica, mas todo o campo científico, impulsionando um forte movimento de revisionismo epistemológico a partir de críticas ao racionalismo moderno. No campo das ciências humanas e sociais é particularmente significativo observar como as obras do filósofo francês Michel Foucault ecoaram sobre a produção acadêmica brasileira nas últimas décadas.

ângulo, pode-se dizer que as reflexões empreendidas por Ankersmit e Rüsen foram inicialmente reações à crítica oriunda do **linguistic turn** e que, como desdobramento, contribuíram para um ambiente propício aos estudos em literacia histórica ao retomar as bases epistemológicas do conhecimento histórico.

A contribuição de Rüsen aos estudos em ensino de História não pode ser dimensionadas sem considerar suas pesquisas em torno do conceito de consciência histórica, definido pelo autor como a “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Estas pesquisas influenciaram Peter Lee, que desenvolveu na Inglaterra, conjuntamente com Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, o projeto investigativo CHATA, o qual o levaria à formulação da noção de literacia histórica³. Lee entendeu que a consciência histórica, tal como percebida por Rüsen, deveria ser desenvolvida ainda no ensino escolar, oferecendo aos estudantes um sentido prático ao conhecimento em História. Literacia histórica, portanto, pode ser entendida como o conjunto de competências avançadas que permite ao indivíduo realizar uma leitura do mundo à sua volta, inserindo-o neste e projetando alguma forma de futuro, à luz de experiências humanas passadas (BARCA, 2008). Pode-se dizer ainda, seguindo o entendimento de Lee, que a literacia histórica se refere à formação de sujeitos ‘historicamente letrados’, de modo a conseguir minimamente: (a) construir uma imagem do passado que lhes permitam orientar-se no tempo; e (b) desenvolver uma explicação e narrativa do passado a partir de conceitos de segunda ordem que contribuam para organizar o passado entendido e tornar esse conhecimento do passado possível (Idem)⁴.

No Brasil, estudos em cognição, literacia e consciência histórica tomaram fôlego sobretudo nos departamentos universitários onde as obras de Rüsen e Lee adquiriram maior inserção. A qualidade do ensino e aprendizado de História na educação básica

³ O projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*) era parte do programa *Innovation and Change: the quality of teaching and learning*, promovido pelo *Economic and Social Sciences Research Council*. Em 1996 foram publicados os primeiros resultados da pesquisa na revista *Teaching History*, editada pela *Historical Association* de Londres. Cf. LEE; DICKINSON; ASHBY, 1996.

⁴ Por conceitos de segunda ordem entendem-se aqueles que se referem à natureza do conhecimento histórico, como: interpretação, memória, evidência, consciência histórica, etc. Nesse sentido, os conceitos de segunda ordem se diferenciam dos conceitos substantivos, os quais se referem a conteúdos, como: Revolução Francesa, coronelismo, democracia ateniense, nazismo, etc.

tornou-se então objeto de investigação sob a perspectiva da ideia de literacia histórica e consciência histórica. A preocupação dos pesquisadores já não se encontra na quantidade de fatos conhecidos pelo estudante de História, mas na qualidade da explicação narrativa que permite explicitar uma consciência histórica. Literacia histórica, portanto, pressupõe mobilização da consciência histórica. Nesse processo cognitivo, a narrativa torna-se a condição pela qual a consciência histórica se expressa, agregando as dimensões de experiência, interpretação e orientação próprias do aprendizado histórico⁵.

Vejamos que narrativa e consciência histórica estão relacionadas à proposta de literacia histórica. Pode-se acrescentar que do mesmo modo que as narrativas apresentam variações qualitativas, o aprendizado histórico expressa diferentes tipos de desenvolvimento da consciência histórica. Retomando os estudos de Rüsen pode-se identificar quatro tipologias da consciência histórica, as quais expressam formatos do aprendizado histórico (RÜSEN, 2001). São elas:

(A) **tradicional.** A moral aparece como a própria tradição, expressando uma estabilidade sem questionamento do modo de viver e de modelos culturais, tidos para além das vicissitudes do tempo. A vida prática se orienta em termos de tradições, que sustentam a obrigação moral dos valores. As experiências, portanto, são processadas em tradições que possibilitam e conduzem as ações no presente.

(B) **exemplar.** As experiências são interpretadas como casos gerais que representam regras para a conduta humana. A moralidade de um sistema de valores, culturalmente materializado, é mostrada através da capacidade de generalização de casos que permitem orientar a vida prática, estendendo-se para além de seu tempo.

(C) **crítica.** A experiência temporal é usada para anular o uso prático de sua interpretação. Apresenta uma contranarração visando desprestigiar a narrativa previamente estabelecida; nega orientações temporais predefinidas; força uma identidade pela negação. Valores morais estabelecidos são confrontados com evidências históricas de suas origens e ainda de suas consequências imorais.

⁵ Quando se indica a narrativa como condição de expressão da consciência histórica, pode-se ir além dos estudos em literacia e estabelecer aproximações outras, buscando diálogos mais amplos em torno das concepções de tempo, experiência e narrativa. Dentro da fenomenologia desenvolvida por Paul Ricoeur, a narrativa constrói um sentido ao mundo percebido em sua dimensão temporal (RICOEUR, 1994). Aliás, a experiência do tempo vivido apenas encontra inteligibilidade na narrativa. Em Agostinho, o tempo é experiência íntima, passa-se na alma, é incomunicável enquanto tal: “Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quiser explicar a quem indaga, já não sei” (SANTO AGOSTINHO, 2000, p. 322). Daí que ao pensar a ciência da história, através de seu objeto de estudo – a experiência humana no tempo –, percebe-se que a narrativa é ferramenta central.

(D) **genético**. A experiência histórica é considerada em sua dinâmica temporal, levando a concepção de identidade como processo de desenvolvimento. A orientação temporal emprega produtivamente a assimetria entre o entendimento do passado e a expectativa de futuro. Aceita o passado reconhecendo que o presente apresenta novas circunstâncias e exige nova postura. Permite que a história faça parte do passado, mas lhe oferece novo futuro. Entende a vida social em sua complexidade de temporalidades.

Observa-se que o ensino de História, dentro da perspectiva até aqui apresentada, assume um interesse nuclear pela qualidade da narrativa histórica, indicando os sentidos da orientação temporal construídos e internalizados pelo estudante. Cabe, todavia, uma melhor delimitação do problema, buscando aproximação prática do que foi tratado até então em teoria. Nesse sentido, uma investigação sobre a última edição do Exame Nacional do Ensino Médio, em 2016, pode nos ajudar a exemplificar a capacidade deste modelo avaliativo em mensurar o aprendizado histórico através da mobilização da consciência histórica. Antes, uma breve revisão do percurso deste exame.

3 O ENEM e as reformas do Ensino Médio

A partir de 1996 o ensino médio passou por um conjunto de reformas que se iniciou com a Lei de Diretrizes e Bases daquele ano, seguida pelas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio em 1998, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 2000, pelos PCN+ (complemento ao PCNEM) em 2002, e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio em 2006. Nessa conjuntura, foi criado em 1998 o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), visando auxiliar na elaboração de políticas públicas para a educação e que, paulatinamente, passou a ser utilizado como critério para ingresso no ensino superior.

No conjunto destas reformas o ensino médio tornou-se parte final da educação básica, agrupando suas disciplinas em áreas de conhecimento. Nas chamadas “Ciências Humanas e suas tecnologias”, estão a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia, que compartilham como objeto central de estudo as ações e elaborações intelectuais que os seres humanos constroem na esfera das relações sociais. Valendo-se deste eixo, os PCNEM propõem conceitos estruturadores (identidade, poder, cultura, trabalho, relações sociais, dominação e ética) que devem perpassar a análise de todas as disciplinas da área, com o objetivo que o estudante desenvolva uma visão interdisciplinar de temas comuns. A partir destes conceitos é que se estabelecem as competências para o ensino/aprendizado de História no ensino médio.

Os PCN+ esclarecem que a competência **representação e comunicação** refere-se à capacidade de crítica, análise e interpretação de fontes de natureza diversa; pela competência **investigação e compreensão**, espera-se que o estudante seja capaz de relacionar e identificar continuidades e mudanças nos processos históricos, habilitando-o a construir um conhecimento sobre si e sobre os demais pelo reconhecimento de semelhanças e diferenças, mudanças e permanências nas relações sociais, em épocas e lugares variados; na competência **contextualização sociocultural** espera-se que o estudante esteja apto a posicionar-se diante de questões presentes a partir da interpretação de relações com o passado.

Quanto ao objetivo do ensino de História, os PCN+ sugerem o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que permita ao estudante se apropriar do conceitual científico da disciplina para interpretar sua própria realidade e construir novos conhecimentos (BRASIL, 2002, p. 74-77). Este entendimento foi revisto em 2006 pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), onde temos que o principal objetivo do ensino de História é a apropriação crítica do conhecimento (OECD, 2016, p. 72).

Passados 20 anos do início das reformas e às vésperas de outra⁶, cabe refletir se o estudante concluinte da educação básica no Brasil consegue mobilizar uma consciência histórica, permitindo que caminhemos a uma literacia nesta disciplina. De outro modo, deve-se pensar sobre o desafio de empreender um ensino capaz de proporcionar aprendizado qualitativo em larga escala. Desse modo, ao considerar que no ENEM de 2016 o Ministério da Educação registrou mais de 8,6 milhões de inscritos⁷, convém indagar de que forma uma avaliação de massa pode oferecer um resultado qualitativo sobre o aprendizado em História. Tem-se, portanto, uma aparente contradição. De um lado, sabe-se que a qualidade do aprendizado histórico pode ser mensurada pela narrativa, observável em questões dissertativas. Do outro lado, avaliações de massa, como o ENEM, tornam as questões de formato dissertativo inviáveis, sendo substituídas por questões de múltipla escolha. O ganho

⁶ Em fevereiro de 2017, o Presidente Michel Temer sancionou a Lei de Reforma do Ensino Médio que, em linhas gerais, pretende flexibilizar a grade curricular ao mesmo tempo em que estabelece uma estrutura mínima comum e obrigatória às escolas brasileiras, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O novo formato ainda não está em funcionamento e aguarda a elaboração e homologação da própria BNCC.

⁷ Consideram-se apenas as inscrições confirmadas após pagamento da taxa, correspondendo ao número de 8.627.194 inscritos, segundo o Ministério da Educação. Portal Brasil. *MEC anuncia mais de 8,6 milhões de estudantes inscritos no ENEM 2016* [online]. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/05/mec-anuncia-mais-de-8-6-milhoes-de-estudantes-inscritos-no-enem-2016>>. Acessado em: 3 mar. 2017.

quantitativo seria assim o preço a se pagar pela redução na qualidade avaliativa do aprendizado. Defende-se aqui que tal contradição pode ser revisada a partir da perspectiva de consciência histórica, tornando possível assegurar o aspecto qualitativo da avaliação também em questões de múltipla escolha.

A seguir, propõe-se uma metodologia para análise de questões de múltipla escolha, tal como as trabalhadas pelo ENEM, a partir da perspectiva da consciência histórica.

4 Método hipotético-dedutivo e análise de questões do ENEM

Pesquisas em consciência histórica no ambiente escolar costumam partir de questões dissertativas, onde são analisadas as narrativas construídas por estudantes (BARCA, 2010; SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011). Considerando que a avaliação de História do ENEM é formada integralmente por questões de múltipla escolha, a opção metodológica a ser empregada demanda revisão. O desafio, portanto, é desenvolver um instrumental metodológico capaz de identificar a mobilização da consciência histórica também em questões objetivas.

Tomamos como objeto de análise as questões de História apresentadas na prova do ENEM, onde o critério utilizado para qualificá-las foi a mobilização de uma consciência histórica enquanto condição para responder corretamente ao que se pede no enunciado. Vejamos que não se trata de identificar se alguma consciência histórica perpassa a questão, mas de saber se aquela é pré-requisito para solução desta, exigindo uma operação mental (narrativa histórica) de interpretação das mudanças no tempo capaz de posicionar o próprio indivíduo. Em questões de múltipla escolha, como as do ENEM, a construção de uma narrativa pelo respondente nem sempre é suprimida pela escolha objetiva de uma resposta. Desconsiderar a complexa operação por trás do simples assinalar de um “X” na alternativa correta é como resumir o jogo de xadrez a um mero empurrar de peças.

O instrumental que se propõe aqui parte da hipótese de que é possível identificar os percursos da narrativa histórica (como operação mental), a partir de critérios para sua mobilização contidos no enunciado e na alternativa correta de resposta. Tais critérios funcionam como marcadores de narrativa que indicam o percurso pelo qual a narrativa histórica deve necessariamente passar. Estes marcadores são sinalizações do período

histórico, do local, do contexto sociopolítico, econômico ou cultural, de personagens, de fatos, de fenômenos históricos ou de conclusões pontuais.

Para uma exemplificação, tomemos o tema Estado Novo no Brasil. As possibilidades de narrativas históricas a respeito são muito amplas, permitindo aos estudantes enveredarem por variados caminhos e formas. Todavia, pode-se sugerir uma espécie de percurso obrigatório à narrativa elaborada, a partir de marcadores. Alguns marcadores possíveis neste exemplo são: trabalhismo, autoritarismo, DOPS, Segunda Guerra, sindicatos, Getúlio Vargas, 1937, 1945. Vejamos que embora os marcadores não definam de modo engessado a narrativa a ser construída, eles sinalizam um percurso mínimo pelo qual a narrativa deve passar. As questões objetivas, portanto, podem condicionar seu êxito à elaboração de uma narrativa histórica pelo respondente. Embora esta narrativa não se explicita na forma de texto dissertativo, ela está presente de modo implícito como operação mental necessária para o sucesso do estudante na questão (considerando que este não assinalou a resposta de forma aleatória).

Trata-se de um instrumental metodológico pautado na análise de marcadores narrativos. Ainda que a observação aos marcadores para a análise da qualidade de narrativas histórica demonstre ser uma possibilidade em avaliações objetivas, a proposta se apresenta como um método hipotético-dedutivo, em que a validade das conclusões depende da capacidade da hipótese em resistir a testes de falseabilidade. Nesse sentido, é preciso partir da teoria à prática.

Em 2016, o ENEM apresentou 16 questões relacionadas à disciplina de História, as quais submetemos ao instrumental metodológico acima descrito. O resultado demonstrou um padrão entre algumas questões que nos permite agrupá-las em três categorias, tomando como critério as exigências para sua resolução. Temos então as questões interpretativas, em que o respondente deve formular o entendimento a partir de dados contidos exclusivamente no enunciado. De outro modo, temos as questões informativas, cuja resolução exige do respondente uma informação complementar ao enunciado. Por fim, identificamos as questões mobilizadoras de consciência histórica, as quais exigem para sua resolução a construção de uma narrativa histórica capaz de inserir o próprio respondente na dinâmica temporal. Nesta narrativa, que pode assumir qualquer das tipologias descritas por Rüsen, o respondente necessita apresentar

informações que estão além do enunciado. A seguir, apresentamos um exemplo de cada categoria identificada na avaliação do ENEM, onde o instrumental de análise de marcadores narrativos é utilizado.

a) QUESTÃO INTERPRETATIVA.

Abaixo, tem-se uma representação de São Benedito apresentada em uma das questões. Seguindo-se à imagem temos o texto:

FIGURA 1 - Imagem de São Benedito



Fonte: Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (BRASIL, 2016).

Os santos tornaram-se grandes aliados da Igreja para atrair novos devotos, pois eram obedientes a Deus e ao poder clerical. Contando e estimulando o conhecimento sobre a vida dos santos, a Igreja transmitia aos fiéis os ensinamentos que julgava corretos e que deviam ser imitados por escravos que, em geral, traziam outras crenças de suas terras de origem, muito diferentes das que preconizavam a fé católica.

Então, pede-se: **Posteriormente ressignificados no interior de certas irmandades e no contato com outra matriz religiosa, o ícone e a prática mencionada no texto estiveram desde**

o século XVII relacionados a um esforço da Igreja Católica para.

A alternativa indicada como correta diz: **cristianizar a população afro-brasileira.**

Observa-se que entre a imagem do santo negro e o texto apresentado constrói-se uma narrativa que dá significado à função dos santos na relação entre Igreja Católica e escravos. Existem, no enunciado, expressões de uma consciência histórica já dada, não é o respondente que a desenvolve. Os marcadores da narrativa estão todos presentes no enunciado: Igreja Católica no século XVII; escravidão; São Benedito é um santo negro

(imagem); santos atraem novos devotos; escravos traziam outras crenças; escravos deveriam imitar o exemplo dos santos.

Ora, a narrativa histórica subjacente já está definida pelos marcadores, cabendo ao respondente apenas confirmá-la entre as alternativas. Vejamos que a afirmação de que santos negros foram parte de um esforço da Igreja Católica para cristianizar a população afro-brasileira é uma conclusão que o estudante chega por sugestão/manipulação de narrativa, e não via elaboração (como operação mental) de uma consciência histórica.

O tema abordado dialoga com conceitos estruturadores indicados nos PCNEM, como identidade, poder, cultura, dominação e ética, e talvez isso justifique a questão perante os organizadores do exame. Se, por outro lado, o objetivo era testar aquele cidadão crítico egresso do ensino médio, como sugerido em documentos oficiais (LDB; PCNEM; PCN+; OCEM), o enunciado desmerece o estudante ao fazê-lo tão somente o repetidor de uma crítica imposta, que se legitima pela exigência de sua confirmação entre as alternativas de resposta, independente se a crítica possui validade ou não.

Questões interpretativas, portanto, não mobilizam qualquer consciência histórica no respondente, sendo necessária apenas a habilidade de interpretação textual para se chegar à resposta.

b) QUESTÃO INFORMATIVA.

Em outra questão do ENEM 2016 temos o seguinte enunciado:

O que ocorreu na Bahia em 1798, ao contrário das outras situações de contestação política na América Portuguesa, é que o projeto que lhe era subjacente não tocou somente na condição, ou no instrumento, da integração subordinada das colônias no império luso. Dessa feita, ao contrário do que se deu nas Minas Gerais (1789), a sedição avançou sobre a sua decorrência.

Então, pede-se: **A diferença entre as sedições abordadas no texto encontrava-se na pretensão de.**

A alternativa indicada como correta informa: **abolir a escravidão africana.**

Diferentemente do exemplo anterior, nesta categoria de questão as informações oferecidas no enunciado não permitem, por si só, chegar à resposta correta. Em questões informativas é necessário que algum tipo de conhecimento histórico seja acrescentado pelo

respondente. Todavia, se a mobilização de uma consciência histórica exige algum tipo de conhecimento histórico, não é possível afirmar que o acúmulo deste produza aquele. Isso fica demonstrado quando observamos a questão acima.

O que se espera do respondente é que saiba que diferente da Conjuração Baiana (Revolta dos Alfaiates), a Inconfidência Mineira não contestou a escravidão. Ora, não há indícios de que para responder corretamente esta questão seja necessária qualquer operação mental capaz de elaborar uma narrativa histórica. Não há, portanto, mobilização de consciência histórica. A crítica ao aprendizado por memorização (PCNEM; PCN+; OCEM) é ignorada neste modelo de questão, pois privilegia o candidato que memorizou as costumeiras tabelas com as características dos movimentos de contestação do período colonial, própria das antigas apostilas de cursinhos pré-vestibular, sem indícios de que consiga desenvolver uma consciência histórica a respeito.

Em questões informativas, a condição para se chegar a uma resposta exitosa não é a mobilização de uma consciência histórica, mas o conhecimento histórico apreendido.

c) QUESTÃO MOBILIZADORA DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

Numa outra questão tem-se a imagem a seguir, a qual aparece junto ao enunciado: **No anúncio, há referências há algumas transformações ocorridas no Brasil nos anos 1950 e 1960. No entanto, tais referências omitem transformações que impactaram segmentos da população, como a.** Na resposta indicada como correta lê-se: **intensificação da desigualdade regional.**

Nesta questão, uma narrativa histórica perpassa o problema desde o enunciado à alternativa de resposta, exigindo do respondente conhecimentos e habilidades que se integram numa operação mental mais elaborada. Observa-se que as delimitações do espaço-tempo e tipo

FIGURA 2 - Publicidade comercial



Fonte: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2016).

de fenômeno a ser pensado aparecem como marcador de narrativa no enunciado textual: transformações no Brasil dos anos 50 e 60.

Quanto à imagem, a identificação dos marcadores exige um refinamento maior, pois são acessíveis via interpretação dos elementos ali representados, necessitando de algum conhecimento histórico. Desse modo é que a imagem de um carro, associada ao marcador transformações no Brasil anos 50 e 60, permite interpretar que o surgimento da indústria automobilística no país seja uma destas transformações. Os marcadores da narrativa presentes na imagem são: construção de Brasília (modernização), indústria automobilística (industrialização) e emancipação feminina (democracia).

Percebemos que os contornos de uma narrativa histórica sobre os chamados Anos Dourados, no governo Kubitschek (1956-1961), são dados, mas não permitem por si só responder corretamente ao que se pede: identificar outras transformações que impactaram segmentos da população no período e que não aparecem como referência no anúncio. A resposta correta (intensificação da desigualdade regional) é o último marcador que deve ser integrado para fechar o ciclo narrativo. O que se exige do respondente é se que possa, como operação mental, desenvolver uma narrativa em que os Anos Dourados sejam lidos dentro de um processo de mudanças do Brasil nos anos 50 e 60, contemplando o aspecto contraditório da desigualdade regional. A consciência histórica mobilizada nesta operação é predominantemente genética, pois compreende diferentes perspectivas do processo de mudança em destaque dentro de uma narrativa abrangente de desenvolvimento comum (coletivo). Não há contranarrativa, o passado é reconhecido em suas contradições, integrando-as em um entendimento mais amplo da vida social em sua complexidade de temporalidades.

Ao todo, a avaliação do ENEM de 2016 mostrou que apenas quatro das 16 questões são mobilizadoras de algum tipo de consciência histórica como exigência para a resolução do problema proposto, o que corresponde a 25% das questões da disciplina de História daquela edição. Dentre as 12 questões restantes, seis são respondidas tão somente pela competência interpretativa e as outras seis podem ser solucionadas com algum tipo de conhecimento histórico, sem que para isso se exija do respondente o desenvolvimento de alguma consciência histórica.

Quanto ao instrumental metodológico testado, ainda que tenha demonstrado validade na identificação de questões mobilizadoras de consciência histórica, é necessário fazer ponderações. Uma reflexão válida é pensar em que medida pode-se avaliar, por meio destas mesmas questões mobilizadoras de consciência histórica, o entendimento do estudante sobre conceitos de segunda ordem. Observa-se que pelo fato dos marcadores narrativos estarem previamente estabelecidos, o mapeamento da operação mental através da narrativa fica limitado ao exposto pela questão. Necessário, portanto, criarmos alternativas que compensem este *deficit*. Uma possibilidade é pensar não mais em termos de habilidades por unidade de questão, mas no aspecto global do exame, aquilo que o estudante é capaz de desenvolver no conjunto das questões. Assim, além das questões mobilizadoras de consciência histórica, caberia na mesma prova questões de natureza epistemológica, centradas especificamente sobre a compreensão a respeito de conceitos de segunda ordem, como evidência histórica, memória, interpretação e explicação histórica, fonte histórica etc. Vejamos que o objetivo é ter como critério de aprendizagem um conjunto de habilidades em torno da consciência histórica capaz de ser avaliado em questões de múltipla escolha.

Se pelo instrumental de análise dos marcadores narrativos podemos construir questões mobilizadoras de consciência histórica, por outro lado, de forma complementar, as questões epistemológicas podem indiciar a compreensão dos conceitos de segunda ordem. Desse modo, no plano global do exame, as avaliações de múltipla escolha podem adquirir caráter qualitativo conforme os critérios aqui perseguidos.

5 Considerações finais

Voltando à pergunta levantada ainda na introdução deste artigo, questionou-se se seria possível utilizar a consciência histórica como um critério qualitativo também em questões de múltipla escolha. O uso do instrumental de análise de marcadores narrativos demonstrou a ocorrência de três categorias de questões na edição do ENEM de 2016 (exemplificadas no tópico 4), permitindo identificar aquelas cuja resolução exige a mobilização de uma consciência histórica pelo respondente.

Ainda que possamos responder positivamente à questão proposta, tomando o ENEM como exemplo, cabe ressaltar que não se propõe a substituição de avaliações

dissertativas por aquelas de caráter objetivo. O interesse faz-se pela busca de alternativas qualitativas para avaliações do aprendizado de História quando o formato dissertativo se mostra inviável. Este parece ser um desafio que se impõe aos teóricos do ensino de História, considerando a galopante massificação do ensino e seu desdobramento a partir de avaliações de larga escala.

Deve-se ponderar ainda que consciência histórica ou literacia em momento algum são conceitos que aparecem nos documentos oficiais do ensino médio elaborados pelo Ministério da Educação e, portanto, esperar que o ENEM utilize uma abordagem naquele sentido pode parecer excessivo. Quanto a este entendimento, pode-se perguntar qual o papel da pesquisa acadêmica que, mesmo subsidiada pelo Estado, não possui aplicabilidade no setor público. Ou seja, embora as pesquisas em ensino de história tenham avançado nas últimas décadas, seu resultado parece ainda ser ignorado por gestores de políticas educacionais (ao menos na esfera federal, como visto). Considerando que na edição de 2016 poucas questões do ENEM mobilizaram algum tipo de consciência histórica, pode-se dizer que os estudos em literacia histórica têm até aqui baixo poder de influência na avaliação oficial do ensino médio. Há, portanto, um amplo espaço para melhoria do nosso modelo avaliativo a partir de uma maior aproximação entre as pesquisas em consciência histórica e políticas públicas educacionais.

Pensar em literacia histórica como um produto desejável da Educação Básica no Brasil é apostar em um ensino capaz de fomentar no estudante a capacidade de ler historicamente seu mundo em volta, inserindo-se nele, e tomando o desenvolvimento da consciência histórica enquanto critério de aprendizado. Eis, portanto, um desafio em avaliações de larga escala que merece maior atenção.

Referências

ANKERSMIT, F. R. *A Escrita da história: a natureza da representação histórica*. Londrina: Eduel, 2012.

BARCA, I. Narrativas e consciência histórica dos jovens. enseñanza de las ciencias sociales. *Revista de Investigación*, Barcelona, 2010. p. 22-28. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248889>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. v. 3

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

_____. *PCN+ Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

_____. *Exame Nacional do ensino Médio – ENEM*. Brasília, DF: MEC, 2016.

HURD, P. D. Science literacy: its meaning for american schools. *Educational Leadership*, [S.l.], v. 16, p. 13-16, 1958. Disponível em: <http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_195810_hurd.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, I. (Org.). *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Uminho, 2008.

_____; D. A.; ASHBY, R. Project Chata: concepts of history and teaching approaches at kay stage 2 and 3 – children’s understanding of ‘because’ and the status of explanation in history. *Teaching History, Historical Association*, London, n. 82, p. 06-11, 1996. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/43260097>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

OECD. PISA 2015 Results: excellence and equity in education. *PISA, OECD Publishing*, Paris, 2016. v. 1. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed.UFPR, 2011.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994. Tomo I.

RÜSEN, Jörn. *História viva – teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. *Reconstrução do passado – teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. *Razão histórica – teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

SCHMIDT, M. A. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, v. 12, p.81-96, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/viewFile/1945/1537>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

WHITE, H. *Meta-história: a imaginação histórica no século XIX*. São Paulo: Edusp, 1992.

Recebido em: 19/06/2017

Aceito para publicação em: 07/11/2017

Historical Literacy and High School: Assessing historical consciousness by the Brazilian High School National Exam

Abstract

The idea of historical literacy emerges in the 1980s, associated with the notion of historical consciousness and requires an understanding of the particular character of the epistemology of this science and its cognition. It is argued in this article that historical literacy is an objective still to be pursued in Basic Education and, therefore, criterion for the conclusion of High School. A hypothetical-deductive method is proposed for the elaboration of large-scale exam, with qualitative multiple-choice questions, based on the criterion of the development of some type of historical consciousness. It is concluded that in the Brazilian high school national exam of 2016, only 37.5% of the History questions mobilized some kind of historical consciousness by the respondent, suggesting a mismatch between the practice of public policies aimed at secondary education and the theory of recent research in History teaching.

Keywords: History teaching. Historical literacy. Historical consciousness. High School National Exam.

Literacia Histórica y Enseñanza Media: la conciencia histórica como un criterio de evaluación en la selectividad ('Enem' en su original)

Resumen

La idea de una instrucción histórica surge entre los años 70 y 80, asociada a la noción de conciencia histórica, y exige una comprensión del carácter particular de la epistemología de la historia y de su cognición. Se defiende, en este artículo, que la instrucción histórica es objetivo anhelado aún en la Educación Básica y, por lo tanto, criterio para la conclusión de la Enseñanza Media. Se propone un método hipotético-deductivo para elaborar evaluaciones a gran escala, donde los planteos de opción múltiple tengan carácter cualitativo a partir del criterio de desarrollo de alguna tipología de conciencia histórica. Tomando la Selectividad del 2016 en Brasil (Examen de ingreso Nacional de Enseñanza Media – ENEM) como ejemplo de aplicación del método propuesto, se concluye que sólo

el 25% de los planteos de Historia activaron algún tipo de conciencia histórica por parte del encuestado, sugiriendo un desajuste entre la práctica de las políticas públicas educacionales orientadas a la Enseñanza Media y a la teoría de las investigaciones recientes sobre enseñanza de Historia.

Palabras clave: Enseñanza de historia. Instrucción histórica. Conciencia histórica. Selectividad (ENEM).