

A HISTÓRIA PARA OS “FERAS”: UMA ANÁLISE DOS TESTES DE HISTÓRIA NOS VESTIBULARES
DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE PERNAMBUCO.

ANDRÉ VICTOR CAVALCANTI SEAL DA CUNHA/ CE-UFPE

JOSÉ BATISTA NETO/ CE-UFPE

O “*acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*”, assim define o Artigo 4º, Inciso 5º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) para regulamentar o acesso ao nível superior de ensino: Mas como aferir esta capacidade individual? Na história da educação brasileira, o meio tradicionalmente utilizado para tal fim pelas instituições de ensino superior é o exame vestibular. Este representaria uma porta de entrada às “melhores” oportunidades formadoras da sociedade. Porém, a escolha do **mérito** como princípio que organiza o acesso aos estudos em nível superior parece, em uma sociedade na qual as oportunidades não são iguais para todos, tornar pouco provável que possamos, a partir dele, estabelecer critérios que possibilitem a democratização desse acesso. A idéia liberal do acesso pelo mérito, bem como os instrumentos de que se servem o Exame Vestibular confirmariam essa proposição.

Uma outra questão importante relaciona-se ao fato do Exame Vestibular influenciar os conteúdos do ensino em diferentes níveis da educação básica, em especial no nível médio. A partir da instituição dessa forma de acesso ao ensino superior, o Ensino Médio viu-se na contingência de abandonar suas especificidades formadoras para voltar-se, principalmente, ao preparo de candidatos ao Exame. Isso seria reforçado pelo fato do Vestibular configurar-se muito mais como uma **seleção** do que propriamente uma situação de avaliação.

De acordo com Romanelli (2001), esse tipo de relação entre a educação básica e a educação superior teve sua origem histórica no Império. Com a criação das faculdades em nosso país, o ensino secundário (que hoje representaria os níveis fundamental II e médio) adquire um caráter eminentemente propedêutico, ou seja, sua finalidade última seria a preparação de alunos para o ingresso no nível superior.

“A transformação que esses colégios sofreram no decorrer do século XIX, no sentido de se tornarem meros cursos preparatórios para o ensino superior, foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante, a fim de acelerar o preparo de seus filhos e interligá-los no rol dos homens cultos. Aos poucos, tanto liceus provinciais, quanto os colégios particulares foram-se convertendo em meros cursinhos preparatórios para o exame de admissão ao ensino superior” (2001, 49).

Desta forma, podemos perceber o grau de influência exercida por esses exames tanto sobre o currículo quanto sobre a prática pedagógica nos níveis básicos da educação escolar do passado.

Na atualidade, o quadro vem se perpetuando, uma vez que o exame vestibular continua a desempenhar um papel de forte *componente condicionante* do ensino médio e, por um efeito cascata, de toda a educação básica. No entanto, vale salientar que tal influência parece se exercer de forma diferenciada sobre os sistemas de ensino público e privado, com maior impacto sobre o segundo que sobre o primeiro, o que não significa dizer que o vestibular não exerce sua influência sobre ambos.

O efeito condicionante revela-se no momento em que as escolas adequam os conteúdos de ensino, bem como suas metodologias de ensino, aos conteúdos e competências requeridas pelo Exame, o resultaria no caráter propedêutico que assume o ensino médio.

Foi partindo da constatação de que o Vestibular representa um dos fatores condicionantes da educação básica, principalmente no nível médio, que buscamos refletir sobre seus efeitos no ensino de História. Que tipo de influência está exercendo? Em que sentido está condicionando o ensino dessa disciplina? As questões propostas em instrumentos de avaliação correspondem a qual paradigma historiográfico?

Os Paradigmas e o Ensino de História

Desde o último século, tivemos em presença três grandes referenciais teóricos na historiografia: o positivismo, o marxismo, a Nova História. O modelo tradicional de ensino de História foi engendrado a partir da historiografia positivista, que buscava conferir à disciplina o estatuto de ciência. Para tanto, o historiador deveria adotar critérios de cientificidade em suas investigações, como a neutralidade, a objetividade e a imparcialidade. Em decorrência, é eleita como fonte privilegiada de pesquisa o documento oficial e escrito, que não poderia ser interpretado, mas apenas transcritas as informações nele contidas, pois na documentação a História já estava “dada”. Como consequência da utilização de tais fontes, a temática excessivamente presente é a dos grandes feitos cívicos, com seus heróis e personalidades ilustres. A noção de progresso, pedra angular do edifício positivista, gerou um ordenamento cronológico, linear e etapista, no qual o passado foi domesticado, apassivado, tornando-se “bem comportado”. Esse é o modelo da História dos vencedores, cujo estudo metódico dos documentos dedicou-se à produção de um conhecimento caracterizado pela descrição de fatos, com suas relações de causa e efeito, constituindo-se em uma “História-Museu”, construída para a contemplação e a manutenção do *status quo* (Reis, 1996).

Uma “*História linear, causal, evolutiva, política, dos vencedores, dos heróis*” (Rocha, 1996, 56) adequa-se perfeitamente a uma pedagogia domesticadora. A confluência na sala de aula desses dois paradigmas - A História Positivista e a Pedagogia Tradicional - engendra um determinado modelo de ensino de História, que estamos denominando de “*Ensino de História Tradicional*”, cuja marca primordial está na “memorização de datas e fatos” (Rosa, 1984, 130), transmitidos pela via da exposição oral, para serem reproduzidos pelos alunos nos “famosos” questionários, “*com respostas admissíveis apenas no âmbito fixado pelo Manual do Professor*” (Bittencourt, 1998, 23).

A entrada em cena de uma historiografia marxista propôs uma outra relação com o passado, superando a mera contemplação. Surge a concepção de uma história crítica, instrumento de luta revolucionária, da práxis, concebida para dar vez e voz aos explorados. A centralidade nos grandes heróis e seus feitos é abandonada, cedendo lugar para o processo histórico e as categorias de análise, como modos de produção, classes sociais, etc. Passa a ser rejeitada a visão da História como sucessão de acontecimentos, partindo seu corte epistemológico da realidade vivida, sendo esta concebida de forma dialética (Machado, 1999). No entanto, sua visão teleológica da evolução dos modos de produção, através da luta de classes, que inexoravelmente conduziria a uma sociedade sem exploração, manteve a perspectiva linear da História, substituindo o esquema quadripartite¹ sem alterar sua essência. A opção por uma periodização continua seqüencial, etapista, com relações de causa e efeito passa a nortear os acontecimentos (Caimi, 1999).

Segundo Zamboni (1990, 193), tais pressupostos, orientam a prática pedagógica do professor para a “*transmissão de conteúdos prontos exteriores ao aluno*”. Vemos que o paradigma do Ensino de História Marxista não provocou modificações nas concepções tradicionais de educação, por ser ele também tributário da concepção positivista de ciência. O resultado reflete-se na prática pedagógica do professor, com a manutenção do “Ensino Tradicional de História”.

A partir da década de 1970, um novo modelo de ensino de História começa a configurar-se, com a emergência de novas tendências paradigmáticas. Na Historiografia surge a “Nova História” e, no campo educacional, aparece o “Construtivismo”, este buscando elucidar os processos de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Le Goff (1998, 29), a “Nova História” origina-se do debate que promovem historiadores da Universidade de Strasbourg, França, que fundam a Revista “*Annales d’histoire économique et sociale*”. Questionando as perspectivas da historiografia tradicional, esses historiadores propunham a aliança com as ciências sociais (Reis, 1996). A perspectiva dos Annales contribuiu significativamente para abrir novas fronteiras à historiografia. Toma-se como desafio a busca por respostas a questões de interesse do presente. As fontes de pesquisa são diversificadas e os métodos de investigação tornam-se plurais. A interdisciplinaridade é eleita como instrumento desejável. Surgem novas

concepções de tempo histórico. Consequência dessa mudança epistemológica no campo da História: dilata-se o campo de investigação histórica, com a emergência de novos objetos de estudo e de múltiplas possibilidades temáticas. A História agora é plural, policêntrica, com novos métodos, novos objetos, novas perspectivas. (Caimi, 1999).

Nos dias atuais, o ensino de História vive um momento importante, peculiar, no qual “conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente” (Bittencourt, 1998, 12). A partir desses novos paradigmas surgiram, nas reflexões acadêmicas sobre o ensino de História, uma série de propostas de renovação, de reinvenção. Com base na análise de novas propostas curriculares para a disciplina, surgidas a partir de 1985, Bittencourt afirma que todas possuem “críticas comuns quanto ao que denominam de *ensino tradicional de História*” (Bittencourt, 1998, 16) e colocam-se como alternativas ao modelo de ensino constituído.

Vestibular e Ensino de História: Adesão Paradigmática.

Considerando nosso interesse em explicar em que sentido o Vestibular está condicionando o ensino de História, buscamos saber se as questões presentes nos instrumentos usados por esse exame seletivo são formuladas segundo antigos paradigmas e contribuem, portanto, com a manutenção do modelo de Ensino Tradicional de História ou demonstram vinculações com o novo paradigma historiográfico, colaborando assim com a efetivação do “Novo Ensino de História”²?

Neste sentido, buscamos analisar as questões das provas de História aplicadas nos Vestibular das duas Universidades Federais de Pernambuco (UFPE-UFRPE³). Selecionamos as provas dos cinco últimos anos (1999-2003) e procuramos estabelecer a vinculação paradigmática de cada questão, classificando os dados por ano e por fase⁴. Ao final, construímos um quadro estatístico geral do período.

Procuramos identificar componentes nas questões de revelassem a vinculação a determinado paradigma. Desta forma, consideramos a presença de temas, problemas, conceitos, explicações, expressões, característicos de cada abordagem teórica. Assim, consideramos como vinculadas ao paradigma Positivista às questões que contivessem referências exclusivas a fatos, datas, nomes, em que estivesse presente um conceito de tempo linear, com o quadro explicativo estabelecendo relações verticais de causa e efeito, com ênfase temática no aspecto político e descontextualizada dos demais fenômenos sociais.

As questões nas quais as referências a categorias e conceitos marxistas eram o principal instrumento explicativo e que davam ênfase a estrutura econômica como fator determinante, consideramos como sendo adesas ao paradigma Marxista. As questões que apresentavam outra concepção de tempo histórico (longa duração), que expressavam referência aos objetos e as temáticas propostas pela escola de Annales, demonstrando relação com os problemas colocados pelas ciências sociais, tais como o cotidiano, a vida privada, as mentalidades, consideramos como vinculadas ao paradigma da “Nova História”.

Os resultados foram bastante expressivos, fornecendo respostas, sempre parciais, às nossas indagações. Na análise das provas, percebemos que, de forma geral, a organização das questões seguia o esquema quadripartite, partindo da Pré-História à Idade Contemporânea, da História do Brasil Colônia ao Brasil Republicano, reproduzindo assim a organização dos conteúdos dos livros didáticos mais tradicionais. Questões que tratavam de Teoria da História apareceram em pequeno número, sendo sempre colocadas no início da prova, o que reforça a hipótese da reprodução.

O quadro 1⁵ mostra a distribuição dos conteúdos históricos segundo a periodização por “Idades”:

Vemos que, as questões estão distribuídas segundo a periodização tradicional, isto é, etapista e linear. Observa-se uma maior preocupação com a verificação de conteúdos relativos à Idade Contemporânea, ao Brasil Colonial e ao Brasil Republicano, bem como uma menor presença de questões sobre temas conteúdos da Pré-História e de Teoria da História. Porém se comparamos tal quadro com dados de outros estados, como por exemplo com os do vestibular do

Rio Grande do Sul, verificamos que lá a ênfase é muito maior em períodos mais próximos, com as questões da Idade Contemporânea oscilando entre 57% a 74% das provas (Weimer, 2002, 201).

Podemos observar que existem oscilações anuais (quadro 2) ⁶, com maior ou menor ênfase em determinado período, mas de forma alguma há grandes discrepâncias entre períodos como no caso do Rio Grande do Sul. A distribuição constatada sugere uma preocupação consciente dos elaboradores da prova em abordar os conteúdos de todos os períodos históricos, dando um corte bastante abrangente ao exame, não privilegiando excessivamente nenhum período. Resta saber se o corte abrangente é dado apenas de forma horizontal, isto é, se resulta em um tratamento superficial dos assuntos ou se ele incide de forma vertical, permitindo o aprofundamento das discussões e conhecimentos históricos. Refletindo sobre essa problemática nos adverte Padrós (1997, 33-34): “*Considerando-se absurdo manter um nível de exigência muito acima do que é possível esperar da média dos alunos da rede, também o é de desprezar o compromisso de exigir níveis condizentes com o que se espera dos egressos do 2º grau classificados no processo de seleção*” ⁷. Essa é uma questão que exige dos avaliadores bom senso e conhecimento da realidade do ensino médio em lugar de decisões de inspiração elitista ou que reforcem a mediocridade.

Com relação ao nível de dificuldade, no caso das federais de Pernambuco, as questões propostas na segunda fase são de maior complexidade. No entanto, observamos que a simplificação almejada na primeira fase acaba por marcar as questões por um certo reducionismo histórico, com a reprodução de esquemas, de clichês, de chavões da historiografia positivista e principalmente da marxista, revelando uma forte vinculação com esses dois paradigmas.

A análise dos dados gerais sobre a vinculação paradigmática, revela que a maioria das questões estão situadas em paradigmas anteriores ao da História policêntrica, como vemos no quadro 3 ⁸:

Como podemos observar, os números revelam uma preferência por questões cujos conteúdos são inspirados do paradigma marxista (70,625%), secundadas de longe pelo paradigma positivista (21,25%). Esse dois paradigmas somados representam 91,8% das questões. O paradigma da “Nova História” esteve presente em apenas 6,8% das questões analisadas.

Consideramos vinculada ao paradigma positivista questão como a de número 11, do Vestibular de 2003, segunda fase. Vejamos seu enunciado: “*Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal (1699-1782), dirigiu durante 27 anos a vida política e econômica de Portugal, como ministro do Rei D. José. Em razão da atuação de Pombal, é correto fazer as seguintes afirmações*”. Esse enunciado é bastante revelador do culto a personalidade. A menção expressa de todo o nome do Marquês de Pombal é emblemática. Além disso, a simples referência a atuação do Marquês já seria o bastante para dar conta da explicação dos processos históricos do período, com ênfase no aspecto político.

Um bom exemplo de vinculação ao paradigma marxista podemos encontrar na primeira questão da prova da segunda fase, 2001. Esta referia-se a antigüidade do Oriente Próximo. No enunciado estão presentes os conceitos de “excedente econômico”, “camadas sociais”, “classes superior”, “intermediária” e “inferior”, que são oriundos do marxismo. A proposição que abre a referida questão, utiliza o conceito de “servidão coletiva”, característico do modo de produção asiático, que seria um sub-estágio variante ao modo de produção escravista, segundo certa classificação marxista. “*A maior parte das populações do Oriente Próximo desenvolveu atividades agrícolas em regime de servidão coletiva, por exemplo: a da Mesopotâmia e a do Egito*” (grifo nosso). Vale salientar que este conceito há muito já vinha sendo questionado pela própria ortodoxia marxista. Na obra “História da Antigüidade”, publicada no Brasil na década de 1960, Diacov e Kovalev (1965, 118) argumentam que o “*acadêmico V. Struvê teve o imenso mérito de pôr fim à teoria do modo de produção asiático, e de provar o caráter escravista das relações sociais na Mesopotâmia, no Egito e entre os Hititas*”. Na questão acima, a proposição referida é considerada como “verdadeira”.

As questões inspiradas do paradigma da “Nova História” obedecem a duas vertentes. Uma ligada a temáticas específicas colocadas a partir da associação às ciências sociais, que introduziram novos problemas e novos objetos de

estudo. Outra referente a questões que discutiam a Teoria da História, contestando os conceitos ligados aos paradigmas anteriormente constituídos. Na prova da segunda fase de 2003, vemos no enunciado da primeira questão a afirmação: “o acontecimento histórico é passível das mais diferentes interpretações”. Ora, nem a historiografia positivista, nem a de orientação marxista, colocavam a relativização do conhecimento produzido dentro de suas fronteiras, pois sua vinculação ao paradigma geral da ciência cartesiana não permitiria. Esta é uma perspectiva eminentemente da “Nova História”. Na segunda proposição, temos a afirmativa, considerada falsa, que “*A História, apesar de ser alvo de muita polêmica, estabelece verdades comprovadas, que têm como base os documentos*”. Critica-se, dessa forma, a historiografia tradicional, principalmente a orientação positivista. Essa historiografia é criticada explicitamente na primeira questão da primeira fase do ano de 2001, quando, discutindo o conceito de Pré-História, a alternativa considerada correta afirma que os “*historiadores que defendem a escrita como único critério que diferencia a História da Pré-História reafirmam a tradição positivista da História*” (grifo nosso). Ali, a referência à “tradição positivista” assume um tom nitidamente pejorativo. O interessante é perceber que as concepções de História rejeitadas nas questões que discutem a temática “teoria”, são plenamente hegemônicas nas provas, pois os conteúdos vinculados aos paradigmas Positivista e Marxista são os mais contemplados.

A outra vertente de questões, cuja vinculação paradigmática caracteriza-se pela presença dos novos conteúdos, aparece de forma bastante discreta nos anos analisados. Tratava de temas como a religião na vida pública e privada do Antigo Egito (3º questão, 1ª Fase/2001 e 3º questão, 2ª fase/2002). No entanto, a primeira fase do ano de 2003, constituiu uma exceção, como poderemos ver no quadro 4⁹.

De acordo com os dados apresentados, poderemos verificar a presença ínfima de questões inspiradas do novo paradigma historiográfico. Em 50% das provas, sua presença chega a ser inexistente. Na primeira fase de 2001, temos a primeira alteração no padrão que vinha sendo seguido. Porém, é na primeira fase de 2003 que encontramos os índices mais elevados relativos a presença de questões abordando temáticas ainda não exploradas, como vida privada da mulher romana (2º questão) e a História da medicina medieval (3º questão). Nesse caso, a inovação não se constituiu tanto pela quantidade de questões, ainda em número bastante discreto, mas pela inserção de novos conteúdos. A repercussão dessa pequena mudança foi enorme, infelizmente em sentido pejorativo, pois resultou em forte reação dos profissionais que trabalham nos cursos preparatórios, os famosos cursinhos pré-vestibulares. Registrou-se inclusive a publicação de uma matéria paga na imprensa escrita local, em protesto contra essas questões, o que seria de se esperar, já que esses professores desenvolvem seus trabalhos baseados nos padrões seguidos nos exames anteriores.

A análise dos testes revelou ainda outras informações interessantes. No que se refere às habilidades e competências exigidas pelo exame vestibular, verificamos que as questões requerem dos (as) candidatos (as) o domínio de informações históricas, e até mesmo, a memorização de datas, fatos, nomes e conceitos, em detrimento da compreensão dos processos históricos. A ênfase na memorização pode ser bem ilustrada com a questão 16, da primeira fase/1999. Ao referir-se ao fato de, no Brasil, diversos vice-presidentes terem assumido o governo, pede o enunciado: “*relacione o nome dos vice-presidentes aos respectivos presidentes da república a que substituíram*”. Coloca-se a seguir a lista dos nomes “ilustres”. Já a exigência do simples domínio de informações históricas revela-se quando, como na questão 8, da segunda fase/1999, tratando da conquista da “Terra Brasilis” a segunda proposição afirma “*Uma expedição comandada por Duarte Pacheco Pereira foi autorizada pelo rei D. Manuel a sair de Portugal e dirigir-se ao Brasil, em 1498*”. Outro exemplo poderemos encontrar na questão 11 da mesma prova. Ao referir-se a produção cultural brasileira do século XVIII, particularmente a de Minas Gerais, a segunda proposição afirma que “*Manuel Francisco de Lisboa é identificado como o grande renovador da arquitetura mineira, cujo trabalho tem continuidade na obra de seu filho, Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho*”. Que compreensão dos processos históricos é requerida com essas afirmativas? Basta ao candidato (a) saber se a informação histórica é verdadeira ou falsa.

Um dado ilustrativo é que no que tange às questões sobre a cultura, todas ou fizeram referência ao tema a partir de uma perspectiva tradicional, como ocorreu acima, com a memorização de nomes e estilos, ou trabalharam a partir do quadro explicativo do marxismo, com os processos econômicos determinando as produções culturais.

Outra descoberta realizada foi a presença das chamadas “cascas-de-babana”, bem como com erros de formulação. Encontramos questões em que seus enunciados estavam propositadamente truncados, com a utilização de expressões ambíguas, polissêmicas. Também identificamos questões com informações trocadas, como no caso da número 13, segunda fase/1999, com relação ao fim do tráfico de escravos, sua quarta proposição afirma “*O Bill Aberdeen, aprovado pelo parlamento inglês, concedia à **marinha brasileira** o direito de revistar os navios ingleses suspeitos de tráfico negreiro*” (grifo nosso). Que tipo de conhecimento histórico se está querendo aferir quando é trocada a marinha inglesa pela brasileira? Nos parece que esse tipo de estratégia se presta muito mais a prejudicar o (a) candidato (a) que sabe a informação, mas que pode ser induzido ao erro se cometer falta de atenção.

A História para os “Feras”: Nossas Conclusões.

A partir das análises realizadas, podemos retomar nossas indagações. Em que sentido o vestibular está condicionando o ensino de História? As questões estão situadas nos paradigmas anteriores, portanto contribuindo com a manutenção do modelo de ensino tradicional de História? Ou demonstram vinculações com o novo paradigma, colaborando assim com a efetivação do “Novo Ensino de História”?

Verificamos que, em sua maioria, as questões apresentam a vinculação com os paradigmas anteriores ao da História policêntrica, ligadas por tanto aos saberes específicos (históricos) pertencentes ao modelo de “Ensino Tradicional de História”. As habilidades e competências exigidas pelo exame dão ênfase ao domínio de informações e a memorização, secundarizando a compreensão de processos, o que reforça os saberes pedagógicos associados a Pedagogia Tradicional, portanto ao modelo de ensino de História acima referido. A própria organização das questões reproduz a distribuição dos conteúdos históricos dos livros didáticos tradicionais. Desta forma, podemos concluir que o exame vestibular das universidades federais de Pernambuco vem condicionando o ensino de História no sentido da manutenção do antigo modelo de ensino dessa disciplina.

Referências bibliográficas

- Bittencourt, Circe. *Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História*. In **Bittencourt, Circe (org.), O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo, Contexto, 1998.
- Caimi, Flávia Eloísa. *Os Paradigmas da História*. In **Diehl, Astor Antônio (Org.) O livro Didático e o Currículo de História em Trasição**. Passo Fundo, Ediupf, 1999.
- Diacov, V. e Kovalev, S. **História da Antigüidade**. São Paulo, Fulgor, 1965.
- Fonseca, Selva Guimarães. *A Formação do Professor de História no Brasil: Novas Diretrizes, Velhos Problemas* GT-Formação de Professores\ANPED, 2002, <http://www.anped.org.br>
- Le Goff, Jacques. **A História Nova**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- Machado, Ironita A. P. “O Ensino de História sob uma Nova Perspectiva”. In Diehl, Astor Antônio (Org.) **O livro Didático e o Currículo de História em Trasição**. Passo Fundo, Ediupf, 1999.
- Reis, José Carlos. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo, Ática, 1996.
- Rocha, Ubiratan. “*Reconstruindo a História a partir do Imaginário do aluno*”. In Nikitiuk, Sônia (org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo, Cortez, 1996.
- Romanelli, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 25ª edição, 2001.

Rosa, Zita de Paula. “Um bom começo...”. In Marcos A. da Silva (Org.). **Repensando a História**. 2ª Edição. São Paulo, Marco Zero-ANPUH, 1984.

Weimer, Rodrigo de Azevedo. *Ensino de História e Vestibular: Uma Reflexão*. In Berenice Corsetti et all. **Ensino de História- Formação de Professores e Cotidiano Escolar**. Porto Alegre, EST, 2002.

Zamboni, Ernesta e Galzerani, Maria Carolina. “Sabores e Dissabores do Ensino de História”. In Silva, Marcos Antônio (Org.). **História em Quadro-Negro - Escola, Ensino e Aprendizagem**. São Paulo, Editora Marco Zero-ANPUH, 1990.

Notas

¹ O esquema “quadripartite” foi criado pela Historiografia tradicional Francesa, dividindo a História Humana em quatro grandes períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea. Ver Caimi, Flávia Eloísa. “Os Paradigmas da História”. In Diehl, Astor Antônio (Org.) **O livro Didático e o Currículo de História em Transição**. Passo Fundo, Ediupf, 1999.

² Expressão utilizada por Fonseca para sintetizar as propostas de renovação do ensino de História. Ver Fonseca, Selva Guimarães. “A Formação do Professor de História no Brasil: Novas Diretrizes, Velhos Problemas”, GT-Formação de Professores/ANPED, 2002. [http \ www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

³ Optamos por restringir nosso objeto as provas das universidades federais de Pernambuco, pois verificamos que também a análise dos testes da universidade de Pernambuco(UPE) ultrapassaria os limites desse artigo.

⁴ Os vestibulares das duas universidades federais de Pernambuco (UFPE e UFRPE) são realizados, de forma integrada, em duas fases. A prova da primeira fase é composta de questões de múltipla escolha e a segunda de questões de proposições múltiplas.

QUADRO 1

TOTAL DE PORCENTAGEM POR PERIODIZAÇÃO		
ASSUNTO	QUANT. DE QUESTÕES	PORCENTAGEM
TEORIA DA HISTÓRIA	2	1,25%
PRÉ-HISTÓRIA	9	5,625%
HIST. ANTIGA	15	9,375%
HIST. MEDIEVAL	14	8,75%
HIST. MODERNA	21	13,125%
HIST. CONTEMPORÂNEA	25	15,625%
BRASIL COLÔNIA	28	17,5%
BRASIL IMPÉRIO	16	10%
BRASIL REPÚBLICA	28	17,5%
PRÉ-HISTÓRIA DO BRASIL	1	0,625%
Total de Questões Analisadas	160	100%

FONTE: Exame Vestibular UFPE e UFRPE, 1999-2003.

6

QUADRO 2

PORCENTAGEM DOS PERÍODOS POR ANO										
PERÍODOS HISTÓRICOS										
HISTÓRIA GERAL								BRASIL		
Ano	Fase	Teoria	Pré	Antiga	Média	Moderna	Contemp.	Colônia	Império	Repúb.
1999	1. ^a	0	0	6,25	12,5	12,5	18,75	31,25	6,25	12,5
	2. ^a	0	6,25	6,25	12,5	12,5	12,5	25	12,5	12,5
2000	1. ^a	0	6,25	12,5	12,5	18,75	25	12,5	6,25	6,25
	2. ^a	0	6,25	6,25	6,25	18,75	12,5	18,75	18,75	12,5
2001	1. ^a	6,25	6,25	12,5	6,25	12,5	6,25	12,5	18,75	18,75
	2. ^a	0	0	12,5	6,25	6,25	25	25	0	25
2002	1. ^{a*}	0	12,5	6,25	6,25	6,25	18,75	12,5	12,5	18,75
	2. ^a	0	12,5	12,5	6,25	12,5	6,25	18,75	12,5	18,75
2003	1. ^a	0	6,25	6,25	6,25	18,75	12,5	12,5	12,5	25
	2. ^a	6,25	0	12,5	12,5	18,75	18,75	6,25	0	25

* Neste ano há a introdução de uma questão sobre a pré-história brasileira que corresponde a 6,25% do total das questões da prova.

⁷ Padrós, citado por Weiner (2002,204-2005)

8

QUADRO 3

TOTAL DE PORCENTAGEM POR PARADIGMA		
PARADIGMA	QUANT. DE QUESTÕES	PORCENTAGEM
PP – Paradigma Positivista	34	21,25
PM – Paradigma Marxista	113	70,62
PNH – Paradigma da “Nova História”	11	6,87
PNI – Paradigma Não Identificado	2	1,25
Total de Questões Analisadas	160	100

FONTE: Vestibulares UFPE-UFRPE, 1999-2003.

9

QUADRO 4

PORCENTAGEM PARADIGMÁTICA POR ANO ¹					
ANO	FASE	PP	PM	PNH	PNI
1999	1. ^a	18,75%	81,25%	0%	0%
	2. ^a	31,25%	62,50%	6,25%	0%
2000	1. ^a	31,25%	68,75%	0%	0%
	2. ^a	18,75%	81,25%	0%	0%
2001	1. ^a	12,5%	68,75%	18,75%	0%
	2. ^a	12,5%	87,5%	0%	0%
2002	1. ^a	25%	68,75%	0%	6,25%
	2. ^a	12,5%	68,75%	12,5%	6,25%
2003	1. ^a	31,25%	43,75%	25%	0%
	2. ^a	18,75%	75%	6,25%	0%

Fonte: Vestibulares UFPE-UFRPE, 1999-2003.