

## O ENEM COMO REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

*Monike Gabrielle de Moura Pinto<sup>1</sup>*

*Ricardo de Aguiar Pacheco<sup>2</sup>*

### **Resumo**

Atualmente dois documentos principais direcionam a educação brasileira, de um modo geral, e a disciplina de História, de maneira específica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do ano de 1996; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997. Ambos remontam ao período em que ocorreu uma reforma educacional no País que buscou organizar um sistema de ensino que promovesse a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade social. Como desdobramento desse movimento, em 1998 surge o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que, em 2009, passa a ser a principal forma de acesso ao Ensino Superior. Desde então, a prova tem servido de baliza para os professores do Ensino Médio. Este artigo busca perceber, através da análise das questões que envolvem a dimensão temporal do Enem dos anos de 2010, 2011 e 2012, se o exame está em consonância com os objetivos da legislação educacional em vigor.

**Palavras-chave:** Currículo. Legislação Educacional. Ensino de História. Enem. PCN. LDBEM.

## ENEM USED AS REFERENCE FOR THE STUDY OF HISTORY

### **Abstract**

Currently two main documents drive the Brazilian education in general and the discipline of history, in specifically: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 1996; and the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997. Both date back to the period that education reform occurred in the country that sought to organize an education system that promotes the formation of critical subjects and conscious of their reality. As an outcome of this movement, in 1998 was created Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), which, in 2009, becomes the main form of access to higher education arises. Since then, evidence has served as a beacon for high school teachers. This article seeks to understand, through the analysis of the issues surrounding the temporal dimension Enem the years 2010, 2011 and 2012, if the examination is in line with the objectives of educational legislation.

**Keywords:** Curriculum. Educational legislation. Teaching of History. Enem. PCN. LDBEM.

---

<sup>1</sup> Licenciada em História – UFPE. Bolsista Capes – Observatório do Ensino de História em Pernambuco. Contato: monikegmp@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em História – UFRGS. Professor Adjunto – UFRPE. Contato: ricardopacheco@eded.ufrpe.br

## Introdução

Atualmente os dois documentos principais que direcionam a educação brasileira são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do ano de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997. Marcos de um período de reformulação da educação brasileira da década de 1990, esses documentos apontam para uma educação que esteja voltada para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, com consciência social, apontando que o ensino deve ir além da mera repetição de dados e conteúdos cristalizados. Para a História, essa legislação direciona uma postura docente que se preocupe com a formação de sujeitos conscientes de sua historicidade, que se percebam como agentes ativos de sua sociedade. Ao mesmo tempo, aponta a necessidade de se dar maior ênfase à história nacional e às características socioculturais das diferentes identidades.

Nesse quadro, surge, no ano de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Inicialmente empregado como um mecanismo de diagnóstico da situação do ensino no País, o Enem avaliava o desempenho dos alunos concluintes do Ensino Médio. Em 2004, o exame passou a ser utilizado para a distribuição de bolsas de estudo em universidades privadas do *Programa Universidade para Todos* (Prouni). Em 2009, a prova se transforma na principal porta de acesso para a educação superior por meio do Sistema de Seleção Unificado (Sisu). Para se legitimar nesse novo papel, foi publicada a Matriz de Referência do Enem, que apontou uma reformulação, dando maior clareza às habilidades avaliadas nas diferentes provas. Transformando-se na principal ferramenta da seleção para o Ensino Superior — tanto em instituições privadas como públicas —, o Enem se constituiu como o direcionador do currículo do Ensino Médio e progressivamente ocupa o lugar dos vestibulares das diversas universidades, que até então serviam de referência para as escolas.

Julgamos que o Enem, como instrumento de avaliação nacional, apresenta uma dada seleção de habilidades e competências que o professor do Ensino Médio deve trabalhar para que o estudante seja capaz de realizar de forma satisfatória o exame (CERRI, 2004). Isso porque, como sustenta Tomaz Tadeu da Silva, o currículo se constitui não apenas da listagem dos conteúdos, mas também dos conhecimentos e procedimentos diversos. Esse conjunto de saberes que a escola apresenta de forma mais ou menos explícita, originários de diferentes influências, contribui para a construção das identidades dos sujeitos escolarizados.

O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2001, p. 150)

Mesmo que não seja formalizado e oficializado como currículo, o Enem torna-se uma referência que, dada a conjuntura de ingresso no Ensino Superior promovida pelo *Programa Universidade para Todos* (Prouni)<sup>3</sup> e pelo *Sistema de Seleção Unificada* (Sisu)<sup>4</sup>, impactando a organização da escola de Ensino Médio.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/>.

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42)

Como parte das pesquisas realizadas pelo Observatório do Ensino de História em Pernambuco (Obehpe)<sup>5</sup>, o presente trabalho analisa os itens de avaliação que exploram a dimensão temporal da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, identificado a frequência dos períodos históricos (da História Geral e do Brasil) e a abordagem (sociedade, economia, cultura e política). Focamos as provas do triênio 2010, 2011 e 2012 por entendermos que, nesses anos, aplicou-se a nova Matriz de Referência. Com esses dados empíricos, discutimos se o Exame Nacional do Ensino Médio está seguindo os preceitos emanados pela legislação educacional em vigor — LDBEN, PCN e Matriz de Referência — no que tange à formação do sujeito e à construção da memória histórica.

### **Procedimentos metodológicos**

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize. (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008: 148)

A análise se iniciou com a seleção dos itens da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias — parte da prova do Enem que contém os objetivos ligados ao conhecimento histórico — dos anos de 2010, 2011 e 2012. Desses exames, recortamos as questões que tinham a dimensão temporal como tema por entendermos, como Marc Bloch, que “[...] a História é a ciência do Homem no tempo” (BLOCH, 2001: 55).

Objetivando perceber os períodos históricos e as abordagens que o Enem privilegiou nos anos em que se transformou na principal avaliação para ingresso no Ensino Superior, foi realizada uma categorização dos itens de avaliação. Analisamos atenciosamente cada questão e tabulamos qual período histórico e qual abordagem estavam sendo focados em cada questão que envolvia a dimensão temporal.

Por períodos históricos discriminamos: Pré-história, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea, América Pré-colombiana, América Colonial, América Independente, Brasil Pré-colonial, Brasil Colônia, Brasil Império, Primeira República, Era Vargas, República Nova, Regime Militar, Nova República. Já no que tange às abordagens, identificamos se a questão se centrava em aspectos da vida política, econômica, social ou cultural. Desse modo, chegou-se a uma quantificação de como esses objetos conceituais aparecem nas questões analisadas.

Alcançando esses dados, realizou-se o exercício analítico dos valores encontrados à luz do que a legislação educacional — LDBEN e PCN — preceitua para o ensino de História. Alicerçamos e enriquecemos nossa discussão com a utilização da literatura

---

<sup>5</sup> Disponível em: [www.obehpe.pgh.ufrpe.br](http://www.obehpe.pgh.ufrpe.br).

pertinente à temática educacional, como artigos científicos, livros e textos que abordam a temática do currículo do ensino de História na escola de Ensino Médio. Assim, evidenciamos pontos de congruência e divergência entre os objetivos do Ensino Médio e o instrumento de avaliação.

### **Ensino de História: políticas públicas e formação do currículo**

O ensino de História no Brasil passou por transformações ao longo dos séculos se modificando de acordo com a conjuntura política, cultural e social de cada época. Silva e Fonseca (2010: p. 15) afirmam que "[...] em diferentes contextos da história do Brasil, é possível dimensionar a preocupação do Estado com a institucionalização de currículos e programas de História para a Educação Básica". Nessa perspectiva, podemos aceitar que a História, como disciplina escolar (CHERVEL, 1990), foi alvo dos projetos políticos de cada época. Seu currículo foi moldado e redefinido de acordo com o sujeito histórico que se desejava formar em cada contexto, reescrevendo-se a versão histórica que se queria ver difundida.

Um dos empregos dados à História como disciplina escolar estava assentado na exposição de uma narrativa de grandes fatos e personagens criteriosamente selecionados para legitimar um projeto de nação e de Estado. Desse modo, o ensino de História utilizava mecanismos para inculcar no povo determinada ideologia de forte cunho nacionalista (LAVILLE, 1999). Variações desse modelo foram adotadas durante longos períodos na formulação dos currículos de referência da disciplina escolar de História.

Na década de 1990, vários países colocaram em prática a revisão de suas legislações educacionais acerca da formulação dos currículos para a Educação Básica (BITTENCOURT, 2004). No Brasil, esse processo teve início com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996, seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997.

Esses aparatos legais, que desde então direcionam a educação brasileira, primam pela preparação para a vida social e política, pela formação de sujeitos capazes de problematizar sua realidade e ter um olhar crítico e reflexivo sobre a sociedade. Segundo eles, a educação deve estar atrelada não só à formação específica, por meio de conteúdos e dados cristalizados da cultura chamada erudita, mas também contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos, imbuídos de uma dada responsabilidade social.

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (BRASIL, 2002: 9)

Nesse contexto, o currículo de História, como disciplina escolar, passou por transformações. Afastando-se da tarefa de contar os fatos do passado, procedimento próprio da história factual, espera-se que o professor assuma o papel de levar os educandos a refletirem sobre o seu presente e as condições históricas que os condicionam, de forma a perceber com criticidade os elementos da atualidade social e política em que estão inseridos como cidadãos.

Além disso, tal aparato legal alerta para a ênfase que deve ser dada ao ensino da

História do Brasil em comparação com a História Geral, a história local em relação aos grandes eventos históricos. Com esse movimento, espera-se dar maior significado ao conteúdo para os estudantes, que, assim, poderão perceber as relações entre os fatos de outros tempos com a realidade em que vivem. Os PCN de História para o Ensino Médio orientam que:

A ênfase em conteúdos de História do Brasil — como reza a LDB —, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autorreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. (BRASIL — Parte IV, 2000, p.12)

Diante disso, percebe-se um movimento das políticas públicas de colocar em prática um ensino de História voltado para a formação de cidadãos críticos, agentes ativos capazes de atuar em sua realidade social objetiva, cidadãos com uma dada consciência da historicidade de sua comunidade local e nacional. Rompendo, dessa maneira, com a lógica conteudista do ensino tradicional centrado na História quadripartida (antiga, média, moderna e contemporânea), de caráter fortemente eurocêntrico.

Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos. (BITTENCOURT, 2004: 106)

É nesse cenário de modificação da realidade educacional brasileira que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) aparece. Surgindo no ano de 1998, o Enem inicialmente se configurou como uma ferramenta de análise da situação da educação no País, avaliando o desempenho dos alunos ao término do Ensino Médio, como forma de obter indicadores que apontassem o nível da educação nacional e as necessidades de melhoria nos sistemas de ensino (BRASIL, 1998).

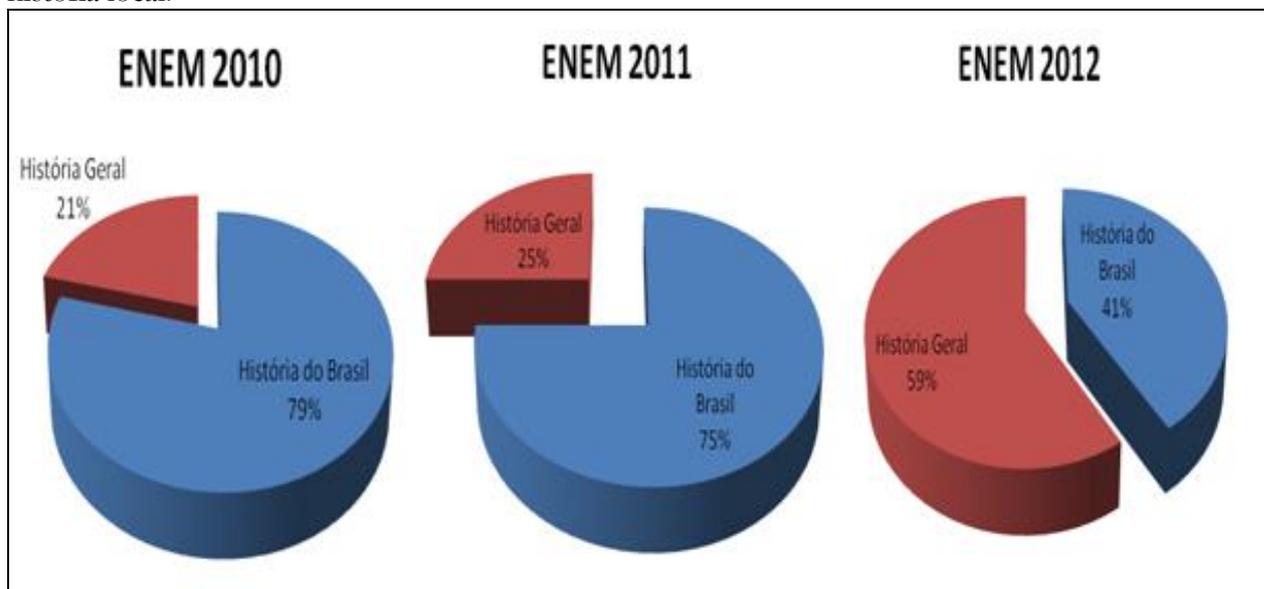
No ano de 2009, o exame passa a ser a principal porta de acesso ao Ensino Superior, através do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) (BRASIL, 2010), e adquire uma proporção gigantesca no cenário educacional brasileiro. Desse modo, a avaliação nacional acabou se tornando um referencial para a atuação dos professores em sala de aula e para a formulação dos currículos do Ensino Médio, que buscam preparar os educandos para o ingresso no Ensino Superior através da prova do Enem, e não mais para os vestibulares.

O Enem, tendo como instrumento de avaliação e observação do nível de qualidade da educação nacional no nível médio, observa principalmente as habilidades e competências dos estudantes (BRASIL, 2009), e não mais a memorização de datas e fatos marcantes do passado. A implementação da avaliação por habilidades tem provocado os professores da Educação Básica a uma prática que prepare o alunado para a avaliação nacional de forma diferente do que era avaliado nos vestibulares.

## Confronto entre o Enem e a legislação educacional: análise da avaliação nacional em relação à LDB e aos PCN

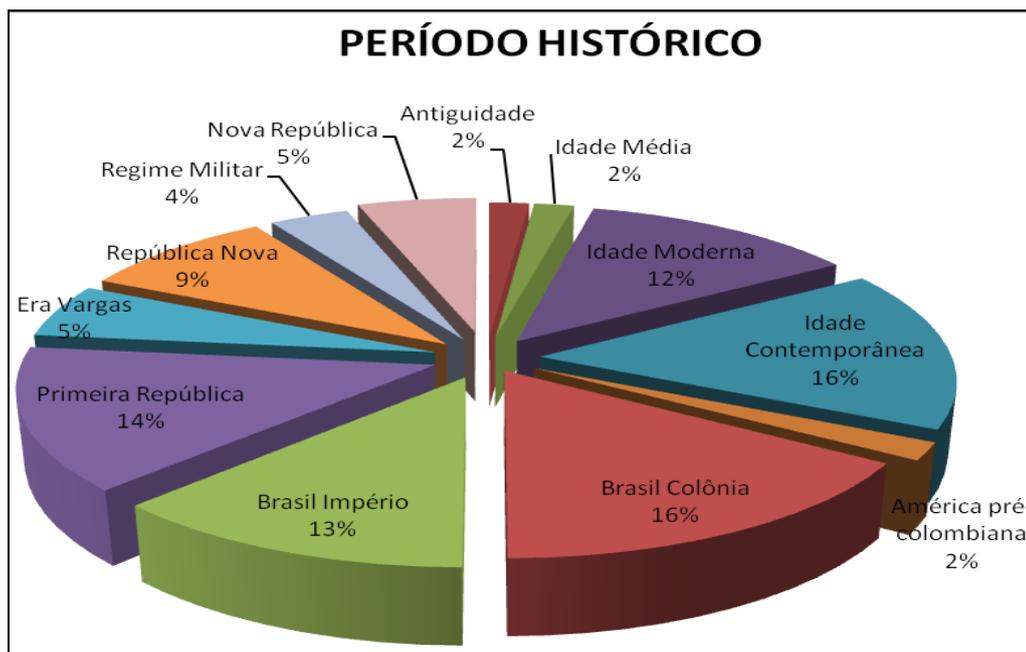
Quando confrontamos as características das questões de História presentes no Enem e as orientações legais da LDB e dos PCN, o primeiro ponto a ser observado diz respeito ao espaço dado à História do Brasil e à História Geral no exame. Podemos perceber que o movimento do Enem no que tange à ênfase dada à História do Brasil, vai de encontro ao que é solicitado pela legislação educacional, uma vez que o espaço dado à história nacional foi diminuindo com o passar do triênio analisado (*Vide* fig. 1).

Na prova do primeiro ano observado, 2010, computamos que 79% das questões de História eram do Brasil, cumprindo com o que a LDB e os PCNEM orientam: garantir a predominância da história nacional em relação à História Geral. Já no ano seguinte, 2011, essa percentagem caiu para 75%, o que podemos considerar uma pequena queda que ainda manteve o cumprimento do maior espaço da História do Brasil. Contudo, na prova de 2012, a queda foi mais acentuada, e apenas de 41% das questões remetiam à História do Brasil. Isso fez com que o espaço reservado à História Geral fosse maior (59%) que o da história nacional, contrariando os documentos oficiais que regem a educação nacional, os quais pleiteiam do docente um currículo centrado na história nacional e em temas ligados à história local.



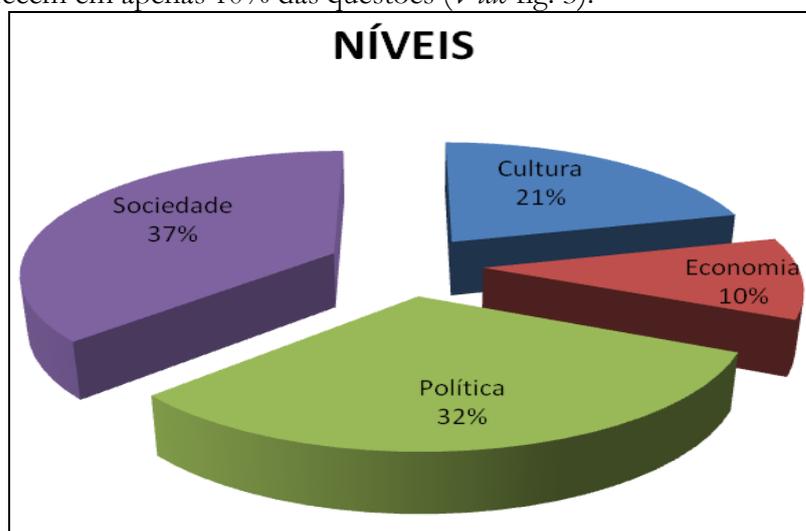
**Figura 1.** História Geral/História do Brasil: percentual de questões de História Geral e História do Brasil nas provas do Enem de 2010, 2011 e 2012.

Outro indicador observado foi o do espaço temporal que aparecia em cada questão, isto é, o período histórico trabalhado nos itens das provas. Percebemos que períodos mais distantes do tempo presente apareceram em menor escala em relação a períodos próximos, como, por exemplo, a História Contemporânea, quando se fala em História Geral, e Brasil República, em História do Brasil. Considerando a totalidade dos itens presentes nas provas dos três anos analisados, não foi apresentada nenhuma questão envolvendo a Pré-história; já a Antiguidade e a Idade Média apareceram, cada uma delas, em apenas 2% das questões. (*Vide* fig. 2)



**Figura 2.** Períodos Históricos: percentagens de cada período histórico de acordo com seu emprego nas questões do Enem nos anos de 2010, 2011 e 2012.

Debruçando-nos sobre as abordagens discutidas nas questões, chegamos à conclusão de que temas ligados à sociedade e política têm lugar de destaque. Temas da História Social aparecem em 37% das questões, já os temas da História Política são o foco de 32%. Os temas da História Cultural representam 21%, e assuntos da História Econômica aparecem em apenas 10% das questões (*Vide* fig. 3).



**Figura 3.** Abordagens: percentagens de cada abordagem histórica de acordo com seu emprego nas questões do Enem nos anos de 2010, 2011 e 2012.

Também constatamos que a maior parte dos quesitos que apresentavam a política e a sociedade envolve discussões acerca de cidadania, direitos, movimentos sociais e tantos outros conceitos que remetem a uma reflexão crítica e ativa perante a realidade. Para exemplificar esse processo ocorrido no exame, apresentamos a questão 3, da prova modelo

azul, aplicada no ano de 2011 (Fig. 4). Nela, discute-se um movimento social ocorrido durante a Nova República utilizando como fonte documental uma fotografia que apresenta o *Movimento dos Caras-pintadas*. Tendo uma abordagem da História Social, a questão solicita do candidato uma reflexão sobre a ação desse movimento. Esse item envolve claramente a habilidade de “Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder” (Habilidade 13 da Matriz de Referência).

**QUESTÃO 03**

**Movimento dos Caras-Pintadas**



Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 17 abr 2010 (adaptado).

O movimento representado na imagem, do início dos anos de 1990, arrebatou milhares de jovens no Brasil.

Nesse contexto, a juventude, movida por um forte sentimento cívico,

- A aliou-se aos partidos de oposição e organizou a campanha Diretas Já.
- B manifestou-se contra a corrupção e pressionou pela aprovação da Lei da Ficha Limpa.
- C engajou-se nos protestos relâmpago e utilizou a internet para agendar suas manifestações.
- D espelhou-se no movimento estudantil de 1968 e protagonizou ações revolucionárias armadas.
- E tornou-se porta-voz da sociedade e influenciou no processo de impeachment do então presidente Collor.

**Figura 4.** Enem 2011: Ciências Humanas e Suas Tecnologias, questão 03, prova azul.

Percebemos que os temas e debates das questões focadas na História Política e na História Social aparecem com mais destaque por estarem relacionados à postura cidadã e à reflexão crítica sobre o processo histórico e a realidade social vivida pelos estudantes. Dessa forma, constatamos a preocupação por parte do exame de avaliar o senso crítico do estudante sobre uma dada realidade sociopolítica, trazendo para a prova a discussão sobre a cidadania tal como solicita a LDB e os PCN.

### Considerações finais

O Enem se constitui em instrumento de inegável importância na observação e análise da qualidade da educação nacional. A massa de informações que os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) oferece permite

inúmeros cruzamentos e abordagens. Aqui nos limitamos a perceber as questões que têm o tempo como categoria central, observando a frequência com que aspectos gerais do conhecimento histórico surgem, período focado e a abordagem feita. E a coerência desta frequência com as definições curriculares da legislação educacional em vigor.

No que diz respeito à valorização da história nacional, o Enem tem se afastado do estudo de aspectos locais das organizações sociais, voltando a se concentrar na história eurocêntrica — o que se percebe ao se observar o recuo gritante que ocorreu no exame aplicado no ano de 2012. A História do Brasil, e por conseguinte a história local, acabou perdendo espaço no exame que direciona a formulação dos currículos da Educação Básica. Isso contrasta não apenas com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, percebemos que o Enem, ao valorizar questões de História Geral, retornou ao primado da história eurocêntrica, distanciando-se do contexto social dos alunos.

Por outro lado, os itens têm privilegiado temas da História Política e da História Social, afastando-se da História Econômica e incorporando muito pouco os temas da História Cultural, foco da produção historiográfica mais recente — que evidencia um esforço de efetivar as orientações legais que valorizam a formação cidadã e a preparação para a política na sociedade, solicitando a formação de um sujeito crítico, reflexivo e consciente de seu papel político.

Com o estudo quantitativo das provas e a análise qualitativa das questões de História do Enem no triênio 2010-2012, percebemos recuos e avanços desse instrumento de avaliação do Ensino Médio frente aos direcionamentos colocados pela LDB e pelos PCN. Enquanto a legislação prega a proximidade dos conteúdos de História com o cotidiano dos alunos, dando ênfase à História do Brasil; o Enem caminha na direção oposta, aumentando o espaço dado à História Geral. Por outro lado, tem avançado no que tange a temas e discussões que possibilitam e corroboram a construção da cidadania e da postura crítica dos educandos.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. Apologia da História: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – parte IV – Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Matriz de Referência do Enem. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada.

CERRI, Luiz Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: nota sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200010&script=sci_arttext)>. Setembro de 2013. Doi: 10.1590/S0102-01882004000200010.

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

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAVILLE, Christian. Debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

SILVA, Marcos Antônio.; FONSECA, Selva. G. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>. Setembro de 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, p 177-229, 1990.