



**CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

EDIMAR GONÇALVES DA SILVA

**O DESCOMPASSO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO
BRASIL: DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE NA
ABORDAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL
(2009 – 2014)**

CAMPINA GRANDE – PB

2016

EDIMAR GONÇALVES DA SILVA

**O DESCOMPASSO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO
BRASIL: DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE NA
ABORDAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL
(2009 – 2014)**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de artigo apresentado ao Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

CAMPINA GRANDE – PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586d Silva, Edimar Gonçalves da
O descompasso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil: [manuscrito] : diversidade e identidade na abordagem do ensino de história local e regional (2009 - 2014) / Edimar Gonçalves da Silva. - 2016.
28 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Departamento de História".

1. História local. 2. História regional. 3. ENEM. 4. Currículo. 5. Cultura. 6. Identidade. 7. Ensino de história. I. Título. 21. ed. CDD 372.89

EDIMAR GONÇALVES DA SILVA

**O DESCOMPASSO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE NA ABORDAGEM DO ENSINO DE
HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL
(2009 - 2014)**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de artigo apresentado ao Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Aprovado em 11 / 05 / 2016

BANCA EXAMINADORA

Patrícia Cristina de Araújo

Prof.^a Dra. Patrícia Cristina Aragão Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

José Adilson Filho

Prof. Dr. José Adilson Filho (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria Lindaci Gomes de Souza

Prof.^a Dr^a. Maria Lindaci Gomes de Souza (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe Maria de Lourdes Luna da Silva (*in memoriam*), que pelas suas imprescindíveis, ternas e valorosas contribuições à minha performance enquanto humano, não poderia deixar de aqui ser lembrada.

A ela o meu desadornado agradecimento.

AGRADECIMENTOS:

Agradecer é a forma mais digna e necessária de completar uma ação ou um projeto pessoal, quando estes foram compostos pela participação de pessoas especiais, responsáveis pela inspiração transformada em linhas de conhecimento gerado.

A minha família teve esse papel fulcral. Eles, pela maneira como se portaram e se portam em conjunto, contribuíram sobremaneira na minha edificação intelectual inicial. Souberam me exibir valores e sentidos para a vida que em muito superam os desejos e as aspirações de cunho vaidoso e individualista, fazendo assim uma ponte entre as experiências de convívio íntimo e as de comportamento profissional. Também pelo suporte às minhas decisões, onde nunca puseram quaisquer obstáculos que impressionassem meus interesses na carreira de trabalho, talvez pela ciência de que enxergo a arte da docência para além de um profissão. É um ideal de vida.

Aos amigos de longa data, aqueles que brincaram comigo na hora do recreio escolar, que aguentaram firme meu jeito de pensar e de me relacionar, que estiveram presentes em momentos memoráveis, que torceram pelo meu bem-estar. Não ousaria citá-los pelo nome, pois a deslembração poderia atuar na importância de um ou mais deles. Apenas quero que saibam da minha grandiosa gratidão pelos instantes de felicidade e reflexão e pelos aprendizados absorvidos.

Aos colegas da graduação, pessoas que optaram pela mesma profissão que tanto me alegra e me satisfaz, que partilharam comigo as feridas e as cicatrizes das situações privativas, os sabores e dessabores do árduo processo de estadia no curso, as expectativas para a futura atuação como professores. Bricolamos, durante quatro inesquecíveis anos de comunhão, grandes histórias para futuramente conversarmos e rirmos em demasia.

A minha professora e orientadora Patrícia pelo seu jeito cortês de lidar com os alunos, além das indispensáveis contribuições para a feitura deste trabalho. Certamente, fará parte das doces memórias que acumulei ao longo da graduação e que darão suporte à minha carreira profissional.

Aos professores e profissionais da Universidade Estadual da Paraíba, gente séria e competente naquilo que se propõe a fazer. Os primeiros guiaram-me pelos bons rumos da seara do conhecimento, mostrando-me como os resultados positivos de uma empreitada intensiva e exclusiva são conquistados por intermédio de profunda

dedicação. Saberei guardar cada ensinamento profícuo, cada postura humanística, cada insight propositivo daqueles que mediaram uma graduação rendosa. E aos demais membros dessa instituição acolhedora, que no uso das suas atribuições, contribuíram direta ou indiretamente na efetivação de um ideal meu. Sigo em frente.

“Os cientistas cometem erros. Por isso, cabe ao cientista reconhecer as nossas fraquezas, examinar o maior número de opiniões, ser impiedosamente autocrítico. A ciência é um empreendimento coletivo com um mecanismo de correção de erro que frequentemente funciona sem embaraços.”

Carl Sagan

O DESCOMPASSO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE NA ABORDAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL (2009 - 2014)

Edimar Gonçalves da Silva¹

RESUMO:

As discussões realizadas no ensino de história, certamente, procuram entender o espaço educacional e suas conexões com o espaço social. Diante de tal proposição, o presente trabalho busca estabelecer os vínculos entre uma sociedade cada vez mais reconhecida pela sua pluralidade e, conseqüentemente, a dificuldade do Exame Nacional do Ensino Médio em estimular tal característica. Portanto, o nosso objetivo geral é analisar como o ENEM dificulta as abordagens acerca do ensino de história local e regional, a partir de uma observação das políticas curriculares organizadas a partir dos anos 1990, problematizando a questão do silenciamento das identidades locais e regionais a partir do Ensino Médio. Foram utilizados como aporte teórico as contribuições de (ABUD, 2007) no que toca ao ensino de história praticado durante a ditadura militar de 1964, (FONSECA, 2007) com uma análise sobre a docência praticada no século XXI e suas implicações sociais, (HALL, 2002) que versa sobre as construções identitárias no contexto da pós-modernidade, (PAIM, 2007) e suas considerações acerca do ensino de história local e regional no Ensino Médio, (MICELI, 2004) sobre o ensino de história e a problemática da cidadania social, (SANTOS, 2011) e sua análise sobre a instauração do ENEM no Brasil e (SOARES, 2012) que discute sobre o currículo prescrito e o praticado nas escolas públicas do Brasil. A metodologia utilizada para a realização das análises se deu através de procedimentos bibliográficos inseridos qualitativamente e quantitativamente em uma pesquisa documental. Foram utilizadas como fontes principais os cadernos de questões do ENEM entre os anos de 2009 e 2014, além dos relatórios anuais do exame elaborados pelo governo federal durante o mesmo recorte temporal. A partir de tal configuração pretendemos discutir e problematizar o ENEM enquanto mecanismo de seleção para o Ensino Superior no Brasil e suas deficiências em incluir o localismo e regionalismo nas suas questões.

PALAVRAS-CHAVE: História local e regional. ENEM. Currículo. Cultura. Identidade.

INTRODUÇÃO:

O presente artigo propõe uma análise sobre o Exame Nacional do Ensino Médio enquanto principal mecanismo de seleção para o Ensino Superior das universidades públicas do Brasil, a partir da constatação de que o seu caráter nacional

¹ Graduando do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: edimarkalel@gmail.com

de distribuição e aplicação, dadas as verificações, implicam em uma significativa perda da disposição dos conteúdos de história local e regional nas questões respondidas pelos discentes durante a realização da prova. O objetivo geral do trabalho é analisar como o ENEM impossibilita abordagens acerca do ensino de história local e regional, a partir de uma averiguação das políticas curriculares organizadas a partir dos anos 1990, através de uma problematização sobre a questão do silenciamento das identidades locais e regionais a partir da modalidade educacional do Ensino Médio.

No que tange aos seus objetivos específicos, o trabalho primeiramente procura descrever a organicidade do ensino de história nos currículos escolares brasileiros e a sua importância social no âmbito da educação pública, analisar o ENEM enquanto política pública e seus relacionamentos teóricos com o currículo de História para o Ensino Médio, assim como problematizar como o ensino de história local e regional é precípuo na efetivação das identidades individuais dos discentes do Ensino Médio e, como o ENEM, dada a sua formatação nacional, contribui para o declínio das mesmas, sendo esta a principal problemática utilizada para a feitura do trabalho.

A metodologia aqui utilizada foi construída a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, através de uma análise de conteúdo qualitativa e quantitativa a respeito da historicidade do exame e da constituição das questões de História do ENEM entre os anos de 2009 e 2014, observando a intensidade das temporalidades abordadas, os principais temas escolhidos e a recorrência dos mesmos ao longo dos anos. O conceito de identidade, principalmente a partir da perspectiva analítica do teórico cultural e sociólogo Stuart Hall, será utilizado no sentido de fundamentar as discussões produzidas a partir do problema sugerido e, certamente, contribuirá para construção de novos conhecimentos acerca dos relacionamentos entre o ensino praticado nas escolas públicas do Brasil e a modelagem social e cultural dos discentes a partir das suas experiências escolares cotidianas.

As discussões sobre a constituição dos currículos escolares são importantes quando se faz necessário entender os diferentes níveis de organização do saber institucionalizado, principalmente no que toca às configurações dadas aos conteúdos programáticos que são selecionados e apropriados pelos sistemas educacionais no sentido de construir os seus respectivos roteiros de ensino e aprendizagem. Há ideologias identificáveis nas suas elaborações e, nesse sentido, aptas a serem

decodificadas pedagogicamente para o aperfeiçoamento dos conhecimentos gerados em tal campo de saber. As práticas curriculares estão integradas às redes de poder e de saber que perpassam a constituição social próxima a ele, logo, são projetadas no sentido de estabelecer efeitos de verdade ligados a análogas e variadas redes de interesses.

É possível também compreender, através das mais recentes discussões acerca do tema, que a amplitude do conceito de currículo escolar tendeu nos últimos anos a crescer em termos de significação. O simples ordenamento de diferentes conteúdos não reflete a real dimensão daquilo que se constitui uma proposta curricular, pois os referidos conteúdos não são os únicos fatores que fornecem às políticas educacionais uma alternativa de produção para as teias curriculares. Devemos estar atentos aos fatores interiores e exteriores que implicam na elaboração do currículo ministrado nas escolas do ensino básico e a correlação entre os métodos de seleção e ingresso no ensino superior, neste caso específico, o Exame Nacional do Ensino Médio.

Certamente, a composição de uma proposta curricular escolar não está alijada da influência cultural que a cerca, sendo assim, da mesma forma devem ser diagramadas as suas reflexões e análises teóricas. Elas refletem o seu contexto de produção, que envolve as movimentações que se dão no âmbito do corpo social, nas práticas políticas organizadas pelos governos vigentes, bem como as principais tendências educacionais que se fazem influentes ou marcantes em dada temporalidade.

É a partir de citados eixos norteadores que este artigo se propõe a tratar sobre a temática do ENEM e a perceptível deficiência da participação da história local e regional, principalmente nas questões postadas na área da História, propondo uma reflexão histórica e pedagógica de como essa deficiência incorre no enfraquecimento das identidades individuais dos alunos da educação básica que cursam o Ensino Médio.

É, inclusive, o que a LDB² propõe na constituição dos seus eixos temáticos norteadores: que os currículos escolares brasileiros contemplem as discussões sobre história e cultura local e regional. Além das mesmas estarem intimamente ligadas ao universo existencial próximo do aluno, já que agiram no sentido de formatar a

² A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que tem como lastro legal o texto da Constituição de 1988, regulamenta a organização da educação brasileira nos seus diferentes níveis de ensino.

sociedade e cultura íntimas a ele, podem ser apropriadas também na obtenção de respostas aos seus questionamentos mais intrincados. Sendo assim, os professores não podem, segundo aponta o professor e historiador Paulo Miceli, deixar de lado as discussões que prezem pelo contato dos alunos com as suas realidades experimentadas no cotidiano das suas vivências dentro e fora da escola, pois estas são geradoras de um caráter cidadão da própria educação. Segundo ele:

Uma das principais regras indicadas para o bom desempenho da função docente é aquela que recomenda a valorização da experiência cotidiana dos alunos. Sobre isso, pode-se perguntar quais experiências cotidianas do aluno podem servir ao professor de História, para que ele cumpra seu papel formador? Mais ainda, como considerar a aplicação dessa vivência para fortalecer as bases da cidadania, desde os anos iniciais de estudo? (MICELI, 2012, p. 38).

No tocante a organização deste artigo o primeiro tópico denomina-se *“História local e regional: uma abordagem história do campo do ensino no Brasil”*, onde realizamos uma discussão sobre o campo do ensino de história local e regional efetuado legalmente a partir dos discursos historiográficos e das políticas educacionais dos anos 1990. O segundo tópico *“Política pública de seleção para o Ensino Superior: a historicidade do ENEM”* escrutina o ENEM a partir da sua efetivação enquanto método de seleção unificado de estudantes para o Ensino Superior.

Ao término, com o tópico *“O ENEM e o Ensino Médio: identidade e o ciclo final da educação básica”*, buscamos problematizar como o ensino de história regional não pode ficar de fora dos mecanismo de seleção para o Ensino Superior, pois, efetivado inclusive no Ensino Médio, cumpre a função de preservar a riqueza cultural eivada no âmbito local e regional. Nele serão analisadas brevemente as questões de História do exame entre 2009 e 2014. Esperamos que a problemática sujira novas reflexões sobre a temática, no sentido de constante aprimoramento da educação pública brasileira.

1 – HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DO CAMPO DO ENSINO NO BRASIL

Art. 26º. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 1996).

O trecho da LDB sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que no seu bojo traz as principais colocações a serem direcionadas à organização institucional do ensino no Brasil, nos apresenta claramente um dos objetivos curriculares a serem alcançados pelo ensino fundamental e médio: a presença do ensino de história local e regional na prática docente.

Tendo em vista que a educação é um organismo de consumo³ e, neste caso os consumidores primeiros são os alunos, se faz necessário na sua estruturação curricular constantes análises e revisões sobre a eficácia do ensino para os diferenciados tipos de receptores do conhecimento ministrado nas escolas. Diferentes consumidores requerem diferentes abordagens sócio históricas e recortes culturais que direcionem as tematizações às realidades adjacentes de quem as recebe, por exemplo.

Agora pensemos no currículo escolar. Ele não é apenas um aglomerado imparcial de conhecimentos a serem repassados ou transmitidos a outrem, pois está associado a disposições sociais, culturais e políticas que o condicionam na sua produção, fazendo-o ser um projeto executável a partir de concepções de elaboração interessadas. Sendo assim, não podemos encaixar uma única definição possível na sua existência funcional, pois as pretensões daqueles que o produziram se conectam profundamente com o tempo e o espaço em que o mesmo foi emergido.

Quando os especialistas da área educacional, aqueles voltados ao entendimento da elaboração dos currículos escolares, se debruçam em tal tarefa profissional, preocupam-se em analisar as diferentes associações entre a sociedade e as teorias e temáticas que compõem a construção das peças, observando como os conteúdos são organizados e selecionados. Sabemos, inclusive, que uma proposta curricular possui um direcionamento específico, pois ela é resultante de uma pesquisa proposital, atrelada a interesses que agem na sua composição.

Na grande maioria dos casos, em se tratando da realidade educacional do Brasil, é perceptível como o currículo é composto, ou imposto, a partir da oficialidade educacional. Mesmo com as normas governamentais brasileiras orientando estados

³ Segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman o consumo é uma prática constituinte do existir humano, que está atrelada a diferentes atividades realizadas pelo indivíduo. Sendo assim, a educação, enquanto espaço de elevação intelectual humana, configura-se como espaço de saber institucionalizado necessário às faculdades de consumo individual.

e municípios a produzirem suas propostas curriculares, o que indica uma preocupação com a preservação das especificidades culturais de cada região do Brasil, é possível inferir que apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que estabeleceu a competência das escolas na produção dos seus currículos, houve uma significativa produção curricular voltada a atender as demandas de ensino de história local. A diversidade e a pluralidade de temáticas certamente ganharam espaço na construção dos currículos que seriam utilizados nas escolas públicas do país.

Ao mencionar a absorção dos currículos pelas escolas é necessário dizer que no Brasil diferentes propostas curriculares foram experimentadas pelos estudantes daqui. Nas décadas de 1960 e 1970 por exemplo, período em que ditadura militar administrou o governo federal, as políticas educacionais federais e a composição e seleção dos conteúdos e teorias que faziam parte dos currículos entregues às escolas públicas estavam condicionadas aos interesses de tal grupo político, prezando por saberes tecnicistas na vida escolar do alunato. Sobre as linhas básicas do ensino de história efetuado durante o período ditatorial iniciado no Brasil a partir de 1964 a historiadora Kátia Abud (2014) explicita que:

As determinações curriculares para o ensino de história incluíam a formação cívica e o controle social. De acordo com a letra b do art. 2º da Resolução CFE 8/71, os objetivos dos Estudos Sociais eram o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo em que não deve apenas viver como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva do seu desenvolvimento. (ABUD, 2014, p. 66).

Como o movimento de redemocratização da política nacional ganhou força e obteve êxito em meados da década de 1980, novas tendências curriculares passaram a fazer parte do universo escolar público do Brasil. Neste período foram implementadas abordagens temáticas no sentido de suprir deficiências históricas proporcionadas por modelos político-administrativos pouco interessados em incluir as diferenças, por exemplo, locais e regionais que compõem o amplo território nacional. Porém, mesmo assim, tais mudanças foram capitaneadas por estados da região Sudeste e Sul, que impuseram, de certo modo, um padrão curricular aplicado em todo o Brasil.

Nos anos 1990, mutações mais profundas nos modos de fazer dos currículos escolares puderam ser sentidas no Brasil, pois a sociedade brasileira clamava por

mudanças na política e na vida pública e estas precisavam estar presentes, também, nas escolas públicas. O contexto internacional, a citar as novas economias globalizadas e o advento de novas tecnologias, certamente influenciou esses novos rumos que a educação do país estava a tomar, no sentido de promover a inclusão das minorias sociais na composição dos conteúdos que fariam parte dos currículos, além de prover um reconhecimento ao multicultural, ao plural.

Um avanço significativo nas políticas educacionais voltadas ao ensino público no Brasil foi a criação de referenciais norteadores para a produção dos currículos escolares. Os PCN⁴ (Parâmetros Curriculares Nacionais), os RCN⁵ (Referenciais Curriculares Nacionais), além das DCNs⁶ (Diretrizes Curriculares Nacionais) são documentos que trazem no seu seio propostas de ensino e aprendizagem compostas com base nas mais recentes tendências educacionais.

Tendências que prezam pela reflexão crítica da realidade em que se ensina e se aprende, que interligam temáticas no sentido de proporcionar novas abordagens ao docente e novas significações ao discente, que recepcionam e avaliam o aluno de maneira diagnóstica. Portanto, diante das citadas novas políticas públicas educacionais direcionadas para o aperfeiçoamento e valorização de currículos escolares menos homogeneizantes e incompatíveis com uma visão mais franca da sociedade, a história local e regional pôde ganhar espaço dentro da sala de aula. Tratemos agora brevemente sobre a sua adequada estruturação específica para o Ensino Médio.

Além das séries que compõem o Ensino Fundamental I e II, o Ensino Médio não pode ser um período educacional de esquecimento ou abandono do ensino de história local e regional, mesmo que os principais documentos oficiais que legislam sobre a sua diagramação prezem pela sua efetivação fulcral nas primeiras séries do Ensino Infantil, onde as noções de tempo e espaço começam a ser mostradas aos alunos na perspectiva do micro que leva ao macro. É no Ensino Médio onde o trabalho

⁴ Conjunto de textos, cada um sobre uma área de ensino, que serve para nortear a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Os PCN não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas, mas são propostas nas quais as secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino.

⁵ Conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores, instituídos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Os RCN foram desenvolvidos para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

⁶ São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

docente deve estar focado nos processos globais de transformação da sociedade, da economia e da política, entretanto sempre no movimento de conexão entre as realidades exteriores ao universo dos discentes ao seu núcleo existencial aproximado, ou seja, o seu espaço de produção cultural e identitária.

A proposta do ensino de história atual, diagramado a partir de fundamentos teóricos que primam pela valorização das especificidades individuais, pela exploração ampla do social e do cultural na construção de um processo político democrático pressupõe a exaltação àqueles que historicamente estavam alijados do mesmo, com o sentido de equilibrar desníveis de reconhecimento por parte de uma população que é, justamente, plural. E a principal forma institucional de mudança que a educação brasileira pôde instaurar para dar voz aos excluídos, certamente foi a mudança curricular no ensino básico.

Uma das novas possibilidades curriculares emergidas a partir dos anos 1990 foi a efetivação de uma história local e regional forte no sentido de aproximar os estudantes da disciplina de História, fazendo-os perceber que o país em que vivem não é uma unidade cultural indivisível e pronta para ser analisada, escrutinada como um todo, mas sim um espaço de heterogeneidades que devem ser exploradas dentro da sala de aula a partir dos seus próprios sentidos existenciais. Assim como defende Ângelo Priori (1999) ao mencionar que:

Sob esses pontos de vistas é que a produção do conhecimento histórico nos âmbitos local e regional é capaz de evitar a veiculação de uma memória nacional como algo homogêneo. No caso do Brasil, as diferenças entre regiões, entre estados e, inclusive, as diferenças entre regiões dentro do mesmo estado devem ser ressaltadas e estudadas. (PRIORI, 1999, p. 608).

No Ensino Médio caberia ao docente, portanto, a constante associação entre as temáticas de amplitude global com os processos históricos mais próximos das realidades dos estudantes, não para com isso anular as memórias ou as identidades coletivas que representam a coletividade nacional, mas para fortalecer ação edificadora de elevar o aluno a categoria de um agente histórico ativo nas suas funções sociais, partindo do micro para chegar ao macro.

O ensino de história local e regional não pode estar preso a amarras tal como o livro didático, que tende a possuir um caráter homogeneizante na sua produção e disposição dos conteúdos históricos, assim também como os processos de seleção

para o Ensino Superior, que delegam aos professores a tarefa de aprofundar determinados padrões de apropriação para os conteúdos ministrados em sala. Colaborando com tais proposições, Elisson Antônio Paim (2007) aponta que:

Ensinar História para os alunos do Ensino Médio significa apresentar a estes possibilidades de pesquisa histórica escolar e bibliografias que os situem dentro de uma visão mais crítica sobre o contemporâneo, assim, podem desenvolver uma maior autonomia intelectual. É também objetivo do ensino de história a construção de identidades, porém surge aqui certa dificuldade, ou um desafio de entender as relações existentes entre o local e o mundial. (PAIM, 2007. p. 114).

Todavia, mesmo percebendo que a organização curricular da educação básica nacional tem agido no sentido de incluir e preservar as diferenças locais e regionais, assim como versa a proposta do presente artigo, não podemos deixar de questionar sobre o ingresso dos estudantes brasileiros nas universidades públicas e os relacionamentos entre história local e regional e a elaboração das provas utilizadas como mecanismo seleção nesse processo. O enfoque será dado a seguir a partir do ENEM.

2 – POLÍTICA CURRICULAR PARA SELEÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: A HISTORICIDADE DO ENEM

Ao observarmos o panorama dos alunos matriculados no Ensino Médio da educação básica brasileira, recortando temporalmente o período entre 1980 a 1998, ano este em que o ENEM é implantado pelo governo federal, depreendemos que tal ingresso se constitui excessivamente deficiente em relação à população potencialmente ativa do país no período. O quadro a seguir, baseado em dados captados no site do INEP⁷, nos apresenta os números:

QUADRO 1 – Matriculados no Ensino Médio da educação pública entre 1980 e 1998

Ano:	Matrículas iniciais no Ensino Médio:	População brasileira segundo o IBGE:

⁷ Fundado no ano de 1937, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é um órgão federal vinculado ao Ministério da Educação responsável pelo desenvolvimento de estudos, pesquisas e avaliações a respeito do sistema educacional brasileiro, no sentido de atuar na implementação de novas políticas públicas a nível nacional.

1980	2.819.182	119.002.706
1991	3.772.668	146.825.475
1995	5.374.831	146.825.475*
1998	6.968.531	146.825.475**

* Número baseado no senso 1991

** Número também baseado no senso 1991

FONTE: Site INEP e IBGE

Deste modo é possível inferir que o acesso ao Ensino Médio durante o período destacado, apesar de um constante crescimento detectado, não alcançava o grande número de potenciais estudantes do país aptos a cursá-lo. Uma indelével característica sócio histórica da nossa educação básica, que não se apresentou inclusiva até pouco tempo atrás. Todavia, quando atentamos para o número de estudantes matriculados em 1998, ano de implantação do ENEM pelo governo Fernando Henrique Cardoso, visualizamos um notável crescimento de matrículas em relação às duas décadas passadas, o que implica de maneira correlata a necessária ampliação das vagas para o estágio subsequente da educação: o Ensino Superior. A próxima tabela nos apresenta o número de concluintes do Ensino Médio dentro do mesmo recorte temporal:

QUADRO 2 – Concluintes do Ensino Médio entre 1980 e 1998

Ano:	Matrículas iniciais no Ensino Médio:	Concluintes do Ensino Médio no Brasil:
1980	2.819.182	545.643
1991	3.772.668	666.334
1995	5.374.831	917.298*
1998	6.968.531	1.853.343**

* Número baseado no senso 1991.

** Número também baseado no senso 1991.

FONTE: Site INEP e IBGE.

Ao atentarmos para o ano de 1998, segundo os dados do INEP, o número de concluintes do Ensino Médio cresceu em considerável proporção em relação, por exemplo, à década anterior. O que influenciou reflexões do poder público em relação

à necessidade de alargamento do número de vagas nas instituições de Ensino Superior no Brasil. Paulatinamente, o que vimos nos últimos anos foi uma progressiva utilização nas principais instituições de Ensino Superior em substituição ao tradicional vestibular elaborado de maneira específica pelas mesmas. Os mesmos vestibulares que, em termos de história local e regional, ainda traziam questões próximas das realidades históricas, sociais e culturais dos alunos. A próxima tabela nos apresenta a crescimento desse uso pelas universidades e institutos de ensino de ensino superior entre 1998 e 2010:

QUADRO 3 – Instituições de Ensino Superior que utilizaram o ENEM entre 1998 e 2010

Ano:	Instituições que aderiam ao ENEM:	Número de participantes presentes no dia da prova:
1998	1	115.575
2000	199	352.487
2009	263	2.426.474
2010	374	3.242.776

FONTE: Site INEP.

Agora, já em um movimento de discussão sobre a finalidade programática do exame pelo governo federal, certamente, podemos inferir que o ENEM surgiu em 1998 com a proposta de avaliar a qualidade da educação pública do país, mas não somente. Veio com a proposta de substituir a curto e médio prazo os métodos tradicionais de seleção ao Ensino Superior e, progressivamente homogeneizá-los. É, inclusive, a partir do ano de 2009 que o exame passa a ser a ferramenta de seleção oficial do governo para os concluintes do Ensino Médio que tinham por meta a entrada nas universidades públicas do país. O objetivo do governo federal, na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, seria a curto prazo uma unificação dos vestibulares organizados pelas universidades públicas, no sentido de otimizar os ingressos realizados pelos estudantes por meio de um único processo seletivo. Padronização e homogeneização da seleção, certamente, são termos-chave de tal processo. A prova, que é elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, condensa conteúdos de todos os componentes curriculares que fazem parte do ensino público brasileiro, prezando também por uma

questão de redação onde o aluno produz, geralmente, um texto dissertativo sobre um tema relevante para a comunidade nacional.

Produto de um modelo educacional organizado a partir da década de 1990, o ENEM deveria, portanto, prezar pela franca abordagem da história nacional e a preocupação com a evidenciação das diferentes características que compõem a sociedade brasileira, atentando para a formação das distintas identidades locais e regionais. Portanto, o que interessa a este trabalho é uma exibição da composição curricular do ENEM, para que se possa constatar se de fato o exame cumpre com as citadas disposições propostas pelos novos referenciais educacionais nacionais, que atentam para os movimentos acontecidos no corpo social e as novas tendências na seara pensante da educação. Principalmente através das questões de História dispostas na prova.

3 – O ENEM E O ENSINO MÉDIO: IDENTIDADE E O CICLO FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O INEP desde o ano de 1999 até os dias atuais utiliza a seguinte matriz de referência para estabelecer os eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento inseridas no exame:

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

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural; (INEP, 2015, p 33).

Ao atentamos para o item V da matriz de referência do ENEM constatamos que é levada em consideração pelo exame a criticidade dos alunos em relação a diversidade sociocultural, trazendo inclusive o conceito de realidade para expor a ideia de preservação e respeito aos valores humanos. A referida proposição nos leva a iniciar a discussão problematizadora deste tópico final do artigo, que tentará expor como no âmbito local e regional, espaço de vivência dos alunos, portanto sua realidade próxima, é basilar na questão das identidades produzidas neste meio. Podemos perceber, inclusive, que a ausência de questões relativas ao local e regional, além de constituir um obstáculo à prática docente direcionada para esse sentido, afeta a preservação das especificidades presentes nos diferentes espaços que compõem uma nação como a brasileira, marcada pelo pluralismo cultural.

Aqui, preliminarmente, utilizaremos as considerações sobre o conceito de identidade por meio da ótica analítica de Stuart Hall (2002). Segundo os estudos acerca do conceito de identidade propostos pelo sociólogo jamaicano, a identidade não deve ser aprendida apenas simploriamente pela tradicional conceituação de que a mesma é definida pelo pertencimento rígido e imóvel a determinado espaço ou âmbito cultural do passado, pois para ele, pelo contrário, um processo nunca completado e em constante mutação a define. Para o teórico, a identidade é gestada a partir dos discursos que permeiam a vida do indivíduo, fazendo-o ou tornando-o aquilo que ele é, além de como ele vem a ser representado por si mesmo e pelo outro. Hall (2002) aponta que:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (HALL, 2002, p. 109).

Deste modo, já relacionando a discussão proposta pelo autor à temática trabalhada pelo presente artigo, não seria difícil compreender como o processo identitário presente na vida dos estudantes da educação básica é, também, produto das práticas discursivas presentes no fazer escolar. Através da prática de ensino vigente e instrumentalizada em sala, por meio de atividades, seminários, avaliações

dos mais variados tipos e formas, o docente contribui ou, no sentido contrário, silencia nas questões relativas à preservação do pertencimento local e regional dos seus alunos. Como já discutimos anteriormente, agir no sentido de salvaguardá-las, até mesmo no Ensino Médio, é o que propõe as principais políticas educacionais públicas emergidas nos anos 1990, todavia não é o que o ENEM e sua estruturação de questões da área de humanidades vem apresentando aos concluintes do Ensino Médio no Brasil entre o recorte temporal situado entre 2009 e 2014.

Ao recorrermos aos cadernos de questões do ENEM elaborados entre os anos citados, no sentido de captar a filosofia de produção e distribuição das questões de História dispostas no exame, podemos inferir que a distribuição das temporalidades históricas obedece há um claro privilégio às temáticas da modernidade e contemporaneidade, mais precisamente aquelas que se situam nos limiares dos séculos XIX e XX. Podemos perceber, desse modo, limitadas questões que primem pelas abordagens relativas a Pré-História⁸, aos povos da Antiguidade e a Idade Média ao longo das provas de História do exame entre os anos em análise.

Certamente, o exame dificulta o trabalho com propostas curriculares que prezem pela diversidade local e regional, tendo em vista que os diferentes espaços locais regionais que compõem uma nação são dotados de movimentos sociais e culturais específicos e, neste sentido, o direcionamento que as ferramentas educacionais precisam tomar em sua instrumentalização, deve compreender a existência de tal multiculturalismo educacional e agir no sentido de preservá-lo. Porém, não podemos deixar de estabelecer posicionamentos críticos em relação à efetividade das mesmas, pois para Olavo Pereira Soares (2014)

As atuais propostas curriculares e seus parâmetros pairam sobre os currículos escolares de forma diversa e indefinida. As atuais propostas curriculares criticam a educação tradicional, o tecnicismo, o conhecimento que está distante. No entanto, o mesmo Estado impõe às escolas um conjunto de avaliações que, estas sim, recolocam o currículo escolar como algo absolutamente prescrito e objetivo. (SOARES, 2012, p. 618).

Antes do ano de 2009, onde o ENEM passa a selecionar futuros universitários, ao tomarmos como exemplo os vestibulares instituídos pelas universidades públicas

⁸ Termo questionável do ponto de vista historiográfico, tendo em vista que apenas a discursividade escrita humana, responsável pela sua sustentação até pouco tempo, não possui exclusividade como critério delimitador da produção histórica e cultural humana.

nacionais, constata-se um processo de elaboração das questões de História direcionado à tematização da história local e regional, mais precisamente dos diferentes estados que compõem o Brasil. A título de exemplo, a UEPB⁹ prezava nas suas questões de História pela abordagem do processo histórico da Paraíba, a UECE¹⁰ elaborava as suas questões de História com base nos estudos locais, e assim sucessivamente. Seus respectivos alunos respondiam a temas que se apresentavam próximos às realidades históricas concernentes a eles, de modo que isso preservaria seus traços identitários característicos.

Quando o ENEM passa a ser utilizado como um mecanismo seletor unificado dos universitários que ingressariam nas universidades públicas, processo ainda incompleto, torna-se perceptível que houve um decréscimo na participação do ensino de história local e regional na composição das provas que seriam respondidas pelos concluintes do Ensino Médio em território nacional. Também observamos como as práticas educacionais incididas sobre os conteúdos a serem ministrados para os alunos do Ensino Médio, obviamente, passam a cultuar o Exame como seu grande e necessário propósito. É o que aponta Jean Mac Cole Tavares Santos (2011) quando diz que:

Dessa maneira, essa perspectiva do MEC trazer o ENEM para orientar os currículos das escolas, indiretamente, pressionando via novas demandas de conhecimento, que serão exigidas nessa avaliação nacional aproxima-se, e muito, da visão de transformar a educação em um grande cursinho. A diferença é que o cursinho anterior tinha o vestibular tradicional como alvo principal a atingir. Agora, o novo cursinho, quem quiser ler reforma do Ensino Médio, terá como objetivo os padrões do ENEM. (SANTOS, 2011, p. 203).

Tais habilidades e competências exploradas no Ensino Médio no intuito de estarem em conformidade com as proposições do exame, certamente, não mais atravessam as discussões sobre cultura regional, pois o modelo de construção do ENEM obedece a uma lógica homogeneizante de ser. Um modelo que preza por uma história nacional pobre em termos de especificidades locais e regionais. A sociedade multicultural, marca do nosso século, não pode se reconhecer, se identificar a partir de um método de seleção que implícita as suas diferentes faces.

⁹ Universidade Estadual da Paraíba

¹⁰ Universidade do Estado do Ceará

Quanto à presença dos estudos locais e regionais nas questões do ENEM, objeto de reflexão proposto pelo presente estudo, podemos antes de mais nada ponderar que a própria formatação distributiva do exame inviabiliza qualquer apropriação devida dessa modalidade temática. Por ser uma prova única e aplicada em todo o território nacional, quaisquer possíveis questões que tragam temas locais e regionais serão apropriadas e respondidas por todos os estudantes que a realizam e, portanto, perderiam os seus sentidos educacionais mais efetivos, tais como a valorização dos microespaços de produção cultural para os seus membros construtores, além da fortificação dos seus laços de pertencimento espacial, geradores identitários.

É o que podemos perceber, a título de único exemplo encontrado, ao analisarmos a questão 16 do caderno azul de Ciências Humanas e Suas tecnologias do ano de 2014, pois ao mencionar a categorização do Queijo Minas enquanto patrimônio cultural brasileiro e, mais precisamente ao trazer a fala do presidente do Conselho Consultivo do Iphan¹¹ que diz que a técnica de fabricação artesanal do queijo está “inserida na cultura do que é ser mineiro”, o ENEM traz à tona uma discussão acerca da cultura local mineira e sua identidade própria emergida por um fazer culinário, entretanto para um público amplo e diversificado que não é apenas mineiro, portanto, que deveria ser contemplado pela avaliação com o evidenciamento dos seus respectivos traços culturais característicos.

Traços culturais característicos, inclusive, que estiveram inseridos nas propostas curriculares oficiais citadas anteriormente e fizeram parte dos aprendizados históricos que permearam o Ensino Fundamental e Médio dos estudantes que realizaram o exame. Quanto as demais questões de História dispostas nas provas realizadas entre os anos de 2009 e 2014, todas apresentam temáticas voltadas aos estudos socioculturais, políticos e econômicos a nível nacional, onde as especificidades locais terminam difusas ou até mesmo inexistentes. As temáticas de uma macro-História são a regra e as temáticas de uma possível micro-História são inviáveis dada a organicidade distributiva do exame. O que nos condiciona a refletir como o Exame poderia se adequar aos diferentes públicos receptores das questões de História em termos de composição dos temas e a sua ideal distribuição através dos diferentes espaços de produção cultural do país.

¹¹ O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional é responsável pela preservação acervo patrimonial tangível e intangível do país.

Figura 1 – Questão do ENEM 2014 sobre o Queijo Minas


QUESTÃO 16

Queijo de Minas vira patrimônio cultural brasileiro

O modo artesanal da fabricação do queijo em Minas Gerais foi registrado nesta quinta-feira (15) como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). O veredito foi dado em reunião do conselho realizada no Museu de Artes e Ofícios, em Belo Horizonte. O presidente do Iphan e do conselho ressaltou que a técnica de fabricação artesanal do queijo está "inserida na cultura do que é ser mineiro".
Folha de S. Paulo, 15 maio 2008.

Entre os bens que compõem o patrimônio nacional, o que pertence à mesma categoria citada no texto está representado em:

A



Mosteiro de São Bento (RJ)

D



Conjunto arquitetônico e urbanístico da cidade de Ouro Preto (MG)

B



Tiradentes esquartejado (1893), de Pedro Américo

E



Sítio arqueológico e paisagístico da Ilha do Campeche (SC)

C



Ofício das panelleiras de Goiabeiras (ES)

Fonte: Caderno de questões do Enem (2014).

A efetivação da pesquisa documental realizada a partir das provas utilizadas pelo ENEM proporciona uma aferição consistente a respeito dos relacionamentos existentes entre os conteúdos ministrados nas escolas públicas brasileiras e os temas que, primordialmente, fazem parte da composição da prova nacional em análise. É possível, ao longo dos últimos vinte anos, observar como a organização curricular da educação brasileira tem sido aproveitada no sentido de integrar e preservar as diferenças locais e regionais, bem como objetiva demonstrar tal importância este artigo, todavia ao estabelecermos um eixo comparativo com a integração de tais temáticas às questões de História do ENEM, percebemos a ineficiência do exame em comportar abordagens sociais e culturais dentro de tal perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Na sociedade dos dias atuais, mais precisamente a sociedade multicultural do século XXI, é perceptível a fluidez com que os saberes são gestados e apropriados pela parcela da população que os utilizam nas esferas educacional e acadêmica. Vivemos num universo do *multi* e do *pluri*, onde o novo é sempre aceitável e importante na desconstrução de velhos paradigmas de ensino excludentes e homogeneizantes, obrigando novas reflexões serem realizadas no sentido de suprir essas demandas. O ensino de história local e regional vem justamente responder aos questionamentos mais próximos de determinados indivíduos, pois conecta-se a realidade existencial praticada pelos seus pares num ambiente de formação de identidades próprio, entre tantos outros existentes na sociedade plural que experimentamos nos dias de hoje.

Decerto, novos atores sociais surgem e reivindicam os espaços que historicamente não lhes foram concedidos, numa busca que atravessa o campo da vida pública em diferentes espaços. E a escola como um destes espaços, certamente, precisa estar estruturalmente preparada para atender aos questionamentos e necessidades dos diferentes sujeitos que fazem parte da sociedade, tendo em vista que a formação das identidades individuais também está atrelada aos posicionamentos e disposições gestadas pelas propostas curriculares nela presentes. Segundo Selva Guimarães Fonseca (2007) a relação entre escola e sociedade cotidianas se faz entendível de forma complexa, pois:

O multiculturalismo se constitui num movimento, num campo político de embates, de constituição de identidades, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder. Autoridade, dominação e resistência na lógica da sociedade capitalista. (FONSECA, 2007, p 47).

Portanto, uma discussão pertinente aos profissionais educacionais do ambiente escolar, diz respeito às práticas de ensino gestadas na sala de aula e as aproximações e distanciamentos concernentes a realidade experimentada pelos diferentes atores existentes nessa teia multicultural que é a sociedade do século XXI. O respeito às diferenças regionais e locais deve ser um eixo norteador na elaboração das diretrizes educacionais que compõem o arcabouço institucional da escola, além dos mecanismos que aferem a chegada dos estudantes ao ensino superior.

Vivemos em uma sociedade multicultural, seja em termos de cultura social, econômica ou política. Uma sociedade entrelaçada por diferentes construções de identidade, atreladas aos diferentes espaços locais e regionais que a compõem, que precisa ser compreendida por meio desta premissa do multicultural. A escola, como local de reunião de tais diferenças identitárias, deve estar preparada para receber os diferentes atores sociais e para percebê-los dessa forma. Suas plataformas curriculares de ensino e aprendizagem devem comportar o entendimento de que qualquer tentativa de uniformização do conhecimento pode prejudicar um patente diálogo com a realidade experimentada pelos alunos do mundo cotidiano. O currículo, tal como foi explanado durante este texto, não deve cair no equívoco do ENEM em não explorar as diferenças como eixo norteador das discussões históricas locais e regionais.

ABSTRACT:

The discussions in the teaching of history, of course, seek to understand the educational space and their connections with the social space. Faced with such a proposition, this paper seeks to establish links between a society increasingly recognized by its plurality and hence the difficulty of National Examination of High School to encourage such a feature. Therefore, our main objective is to analyze the ENEM difficult approaches about the local and regional history teaching from an observation of curriculum policies organized from the 1990, questioning the issue of silencing of local and regional identities from high school. Were used the theoretical contributions of (ABUD, 2007) with regard to history teaching practiced during the military dictatorship of 1964, (FONSECA, 2007) with an analysis of teaching practiced in the twenty-first century and its social implications, (HALL, 2002) which deals with the identity constructions in the context of postmodernity, (PAIM, 2007) and his considerations about the local and regional history teaching in high school, (MICELI, 2004) on the teaching of history and the problem of social citizenship, (SANTOS, 2011) and his analysis of the establishment of the ENEM in Brazil and (SOARES, 2012) that discusses the prescribed curriculum and practiced in public schools in Brazil. The methodology used for the analyzes was made through bibliographic procedures entered qualitatively and quantitatively in a documentary research. Were used as the main sources ENEM issues books between the years 2009 and 2014, in addition to the annual survey reports by the federal government during the same period. From the aforementioned configuration, we plan to discuss and problematize the ENEM as selection mechanism for Higher Education in Brazil and its deficiencies to include localism and regionalism in its questions.

KEYWORDS: Local and regional history. ENEM. Curriculum. Culture. Identity.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAIM, Elisson Antônio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história local e regional no ensino médio: experiências e desafios.** 2007

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da história? IN: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2004. (p. 37 a 42)

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular.** 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Kátia Abud; **50 anos da ditadura militar: capítulos sobre o ensino de história no Brasil.** Curitiba: W & A Editores, 2014.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo perdido.** Campinas: Papirus, 2007.

SOARES, Olavo Pereira. **Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado.** 2012

<http://www.educabrasil.com.br> Acesso em: fev. 2016.

<http://mec.gov.br> Acesso em: fev. 2016.

<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/relatorios-pedagogicos> Acesso em: fev. 2016.