

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS**

**O ENEM E O ENSINO DE HISTÓRIA: o lugar da História Local no
Ensino Médio**

FRANCINEIA PIMENTA E SILVA

SÃO LUÍS

2017

FRANCINEIA PIMENTA E SILVA

**O ENEM E O ENSINO DE HISTÓRIA: o lugar da História Local no
Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Helidacy Maria Muniz Corrêa

SÃO LUÍS

2017

Silva, Francineia Pimenta e.

O ENEM e o ensino de História: o lugar da História Local no Ensino Médio / Francineia Pimenta e Silva. – São Luís, 2017.

119 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Helidacy Maria Muniz Corrêa

FRANCINEIA PIMENTA E SILVA

**O ENEM E O ENSINO DE HISTÓRIA: o lugar da História Local no
Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 13/03/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Helidacy Maria Muniz Corrêa (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Duarte
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho (Suplente)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

DEDICATÓRIA

À minha família, pais, irmãos, marido,
em especial meus filhos,
minha principal motivação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, elevo ao Altíssimo minha gratidão por ter estado comigo em todos os momentos nesse percurso do Mestrado. Eu senti, Senhor, a tua presença e ela me fez forte.

Aos meus pais, Francisco Pimenta e Valdeci Pimenta, por serem as vigas mestras da minha vida.

Aos meus amores, Hélio Fonseca, Sara, Hélio Júnior e Samira pela compreensão e pelo carinho que me alimenta.

À minha sogra Maria Edite, por cuidar dos meus na minha ausência.

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos(as) que sempre estiveram na torcida para que tudo desse certo.

Aos meus estagiários e estagiárias que me incentivaram a concorrer ao mestrado, anjos maravilhosos que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui, confesso sem eles eu não teria nem começado.

Às professoras de estágio da UEMA, Sandra Regina e Júlia Constança, que reforçaram o incentivo e iluminaram o caminho pra eu seguir.

Às minhas amigas Francimar, Ana Paula, Sandra e Karleyby, eram com elas que eu partilhava minhas expectativas e angústias.

A Valdir, amigo e colega de trabalho do Liceu Maranhense, grande incentivador nessa jornada.

A Yuri e a Natacha, o apoio de vocês significou muito pra mim, obrigada de coração.

Aos amigos do mestrado, em especial a Clécia pela parceria no início da caminhada; minha doce e meiga Meiriele, nossas conversas aliviaram muitas vezes o meu coração; Léo, sem palavras pra agradecer todas as orientações; Aparecida, nossa chefe e grande companheira; Ana Raquel, querida, eu não sei o que teria sido de mim sem você; Marcio meu incansável amigo, obrigada por está sempre a postos para tirar minhas dúvidas. A amizade de vocês é um dos legados que o mestrado deixou na minha vida.

À professora Mônica Pícollo, coordenadora do PPGHEN, pelo compromisso e pela dedicação, sua exigência nos motivava.

A todos os caríssimos professores do PPGHEN, as suas vozes respaldaram meus estudos.

Aos diretores do Liceu Maranhense, Deurivan Sampaio e Sílvio Diniz pela colaboração nessa caminhada.

Aos colegas de trabalho do Liceu, em especial aos professores de História, que contribuíram com minha pesquisa.

Aos meus ex-alunos do Liceu que deram sentido a minha formação profissional.

Ao Prof. Dr. Alan Kardec pela contribuição na banca de qualificação.

À Prof^a Dr^a Ana Lúcia Duarte, membro das bancas de qualificação e defesa, pela sua participação e importantes colaborações nesse trabalho.

Ao Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro pela gentil contribuição na nossa defesa.

Por fim, à Prof^a. Dr^a. Helidacy Muniz, minha orientadora que compreendeu as minhas limitações, ajudou-me tirar a ferrugem de tantos anos longe da vida acadêmica, minha gratidão.

O professor só pode ensinar, quando está disposto a aprender.

(JANOÍ MAMEDE)

RESUMO

O ENEM e o ensino de História: o lugar da História Local no Ensino Médio é um trabalho vinculado à linha de pesquisa Historiografia e Linguagens do Programa de Pós-Graduação História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), objetivando analisar as implicações do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM para o ensino de História Local nas aulas de História. Inicialmente, analisa-se o ENEM, por entendermos que é uma política de avaliação cuja organização define diretrizes para o Ensino Médio no Brasil, padronizando o currículo escolar. Para ter uma visão geral acerca do Ensino Médio pontuamos algumas mudanças efetivadas ao longo do tempo nesse nível de ensino. Conduzimos uma análise sobre as concepções das narrativas históricas para fins de reconhecer que o ensino de História atualmente possibilita olhares e perspectivas mais abrangentes. Apoiamo-nos em fontes documentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a compreensão das determinações que sistematizam o currículo do Ensino Médio no Brasil; a portaria 438/98 que criou o ENEM propiciando o entendimento sobre o exame, seus pressupostos e orientações; as DCNEM para a compreensão das dimensões teórico-metodológicas inseridas no contexto escolar. Dentre as contribuições bibliográficas citamos Maria Auxiliadora Schmidt, Circe Bittencourt e Vilma de Lourdes Barbosa por concordarmos com a perspectiva da História Local como estratégia de ensino. A investigação é de natureza qualitativa explicativa e teve nos questionários abertos nossa principal estratégia para construção dos dados que confirmaram nossa hipótese de que o ENEM reforçou a minimização dos conteúdos de História Local no Ensino Médio. A análise indica que a abordagem da História Local em sala de aula quando ocorre se justifica pela possibilidade de correlação com algum conteúdo da história nacional. Ressalta-se, portanto, a necessidade de uma intervenção pedagógica do professor para transformar o ensino da História Local, um componente relevante para a formação cidadã dos jovens maranhenses.

Palavras - chave: Ensino de História. ENEM. História Local. Ensino Médio.

ABSTRACT

ENEM AND THE TEACHING OF HISTORY: the place of Local History in High School

The ENEM and the teaching of History: the place of local History in High School is a work linked to the field of research Historiography and Languages of the Graduation Program History, Teaching and Narratives of the State University of Maranhão (UEMA), aiming to analyze The implications of the National High School Examination (ENEM) for the teaching of local history in History classes. Initially, the ENEM is analyzed, considering that it is an evaluation policy whose organization defines guidelines for secondary education in Brazil, standardizing the school curriculum. To get an overview of High School we point out some changes made over time in this level of education. We have conducted an analysis of the conceptions of historical narratives in order to recognize that the teaching of History today enables more comprehensive perspectives. We rely on documentary sources such as the Law of Guidelines and Bases of Education to understand the determinations that organize the high school curriculum in Brazil; The ordinance 438/98 that created the ENEM providing the understanding about the exam, its assumptions and guidelines; The National Curricular Guidelines for High School (DCNEM) for the understanding of the theoretical-methodological dimensions inserted in the school context. Among the bibliographic contributions we mention Maria Auxiliadora Schmidt, Circe Bittencourt and Vilma de Lourdes Barbosa for agreeing to the local history perspective as a teaching strategy. The research is qualitative explanatory in nature and had in the open questionnaires our main strategy for data construction that confirmed our hypothesis that the ENEM reinforced the minimization of local history content in high school. The analysis indicates that the approach of local history in the classroom when it occurs is justified by the possibility of correlation with some content of the national history. Therefore, the need for a pedagogical intervention of the teacher to transform the teaching of local history, a relevant component for the citizenship formation of the young people of Maranhão is emphasized.

Keywords: History teaching. ENEM. Local History. High school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Desempenho dos alunos do Liceu no ENEM.....	77
Quadro 2: Quantidade de alunos que pretendem fazer o ENEM no Liceu.	87
Quadro 3: Alunos que tiveram aula de História do Maranhão na série que está cursando.	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Índice de desempenho das redes de ensino no ENEM 2014.....	36
Gráfico 2: História Geral/História do Brasil: percentual de questões de História Geral e História do Brasil nas provas do Enem de 2010, 2011 e 2012.....	65
Gráfico 3: Períodos Históricos: percentagens de cada período histórico de acordo com seu emprego nas questões do Enem nos anos de 2010, 2011 e 2012.	66
Gráfico 4: Alunos que consideram que o ENEM promoveu mudanças no Ensino Médio.	88
Gráfico 5: Alunos que já tiveram aulas de História do Maranhão durante a vida estudantil. ..	89
Gráfico 6: Alunos que consideram importante o ensino de História do Maranhão no Ensino Médio.....	92
Gráfico 7: Alunos que perceberam interesse do professor pelo ensino da História do Maranhão.....	95

LISTA DE SIGLAS

BM- Banco Mundial

BNCC- Base Nacional Curricular Comum

CE- Centro de Ensino

CF- Constituição Federal

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCN- Diretriz Curricular Nacional

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM- Exame Nacional para o Ensino Médio

ENADE- Exame Nacional

ENCCEJA- Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

FIES- Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDEB- Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFES- Instituto Federal de Educação

LDB- Lei de Diretrizes Nacionais

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MP- Medida Provisória

PEC- Projeto de Emenda Constitucional

PDE- Plano de Desenvolvimento da Escola

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PPP- Projeto Político Pedagógico

PNE- Plano Nacional de Educacional

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI- Programa Universidade para Todos

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC- Secretaria de Educação

SIAEP- Sistema Integrado de Administração das Escolas Públicas

SISU- Sistema de Seleção Unificada

UEMA- Universidade Estadual do Maranhão

UNICEF- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: o protagonismo do ENEM no Ensino Médio	16
1 O ENEM E A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	23
1.1 Política de avaliação: centralidade e desdobramentos	23
1.1.1 Os pressupostos do ENEM e suas bases legais	28
1.1.2 O Ensino Médio: contexto histórico	37
1.2 Políticas de currículo para o Ensino Médio	45
2 O LUGAR DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	57
2.1 As dimensões historiográficas e História Local	57
2.2 O ENEM e sua repercussão no ensino de História	63
2.3 A História Local no ensino de História	67
3 CONHECENDO A REALIDADE: o Ensino da História Local no CE	
Liceu Maranhense	76
3.1 O Liceu Maranhense: o cenário da pesquisa	76
3.2 A interferência do ENEM na prática pedagógica do professor de História ..	80
3.3 A percepção dos alunos sobre o ENEM	86
3.4 A percepção dos alunos sobre a História Local	89
3.5 A percepção dos professores do Liceu sobre a História Local	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	120

INTRODUÇÃO: o protagonismo do ENEM no Ensino Médio

Como estratégia de aprendizagem, o trabalho com a História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento.

Maria Auxiliadora Schmidt

Nosso ponto de partida é a escola e nossa reflexão vincula-se à nossa prática docente, como professora de História do Ensino Médio da rede Estadual de Ensino. Muitas são as angústias e perspectivas por um fazer pedagógico que tenha significado para os alunos. A par de todos os desafios de contribuir para que o ensino de História do Maranhão seja um instrumento de orientação capaz de possibilitar um posicionamento crítico e autônomo aos nossos jovens nesse mundo, cada vez mais complexo e de múltiplas faces, é que nos debruçamos sobre esta investigação.

Nossa atuação como professora de História da rede Estadual de Ensino do Maranhão, há 13 anos, nos permitiu perceber muitas ações isoladas de professores de História, promovendo nos alunos um conhecimento histórico acerca de sua realidade por meio de atividades extraclasse em locais de memória da cidade, por entender a realidade local na qual o aluno está inserido como algo fundamental para sua compreensão de mundo. Fatos como estes revelam que as políticas educacionais organizadas com a participação de um número pequeno de professores comprometem de forma significativa o processo do ensino aprendizagem, tendo em vista as determinações sobre o que ensinar, desconstruindo o princípio de autonomia da escola. Circe Bittencourt chama atenção para o fato de que: “o professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento, conteúdos, métodos, e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos”¹.

Considerarmos a possibilidade de transformar nossa problemática, a minimização do ensino de História Local no Ensino Médio, em objeto de estudo no Programa de Pós-Graduação História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, por compreendermos a relevância da inserção dos conteúdos de História Local no Ensino Médio, agregando valor ao cotidiano dos alunos e identificando no papel do professor de História o compromisso com as novas dimensões do ensino. Entendemos que o trabalho com a

¹ BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 50.

História Local demanda ações do professor no sentido de envolver o aluno e dar significado ao processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido, predomina nessa pesquisa o entendimento de que,

o ensino da História Local trata das especificidades das localidades, tem uma grande importância, pois ele pode de diferentes formas apresentar aos alunos uma história que parta de um acontecimento ou de um cotidiano que eles conhecem empiricamente e, assim, estudar e relacionar os acontecimentos locais com os acontecimentos globais².

Em conformidade com essa leitura, não precisa inventar pretextos para que o aluno se identifique com essa abordagem, mas dá um lugar ao “presente ou ao passado do espaço vivido”³ do aluno, assim o professor estimula a curiosidade, elemento que contribui para a aprendizagem.

Para tanto, nosso objetivo com este trabalho foi analisar as implicações do ENEM para a minimização do ensino da História Local nas aulas de História do Ensino Médio, tomando como referência a voz dos professores e alunos do Centro de Ensino Liceu Maranhense, escola campo de nossa pesquisa por meio da aplicação de questionários, cujas perguntas investigaram sobre o ENEM e o ensino de História Local.

Com o intuito de responder nossa questão problema já citada anteriormente, optamos por uma abordagem de natureza explicativa, porque permite a identificação dos fatores que contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos, aprofundando o conhecimento da realidade e explicando o porquê das coisas⁴.

Com essa pesquisa, vemos a possibilidade de colaborar para que o ensino da História Local seja um recorte histórico que contextualiza o lugar de familiaridade do aluno, estabelecendo a percepção de convergência e divergências entre os espaços geográficos brasileiros. Identificamo-nos com uma dimensão pedagógica da História Local, enquanto estratégia de ensino que possibilita ao docente desenvolver relações entre o global e o local, a partir das especificidades históricas e culturais do lugar onde está inserido.

Temos ainda expectativa em torno do direcionamento dado pelos documentos oficiais acerca do ensino de História Local no Ensino Médio, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

² PAIM, Alison Antônio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio**: experiências e desafios. História & Ensino: Londrina, v.13. p. 107-126, set. 2007, p. 114.

³ MARTINS, Marcos Lobato. História Regional, In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 151.

⁴ GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 28

(DCNEM) e, principalmente, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), um mecanismo de avaliação o qual interfere diretamente no cotidiano escolar do Ensino Médio, portanto privilegamos também nessa investigação.

Dessa forma, definimos nosso tema como *O ENEM E O ENSINO DE HISTÓRIA: O lugar da História Local no Ensino Médio*, partindo da pesquisa de trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações e teses) sobre o tema, nas universidades públicas maranhenses e brasileiras. Por meio da internet, constatamos poucos trabalhos que discutem essa questão. Longe de negar que as pesquisas existentes não demonstram a preocupação com a valorização da História Local, queremos reforçar, com a nossa investigação, a dimensão dessa temática na construção de sujeitos históricos cômicos de suas especificidades regionais e locais.

As obras de Vilma de Lurdes Barbosa⁵, Maria Auxiliadora Schmidt⁶ e Circe Bittencourt⁷ reforçam nossa pesquisa por abordarem a temática, objeto deste estudo, demonstrando que o ensino da História Local não consiste em promover uma fragmentação, mas em caracterizar-se como “instrumento idôneo para a construção de uma História mais plural, menos homogênea, que não silencie as especificidades”⁸.

A partir dessa premissa decorre nosso problema, o qual consiste em analisar qual medida a política de avaliação do ENEM contribuiu para a minimização dos conteúdos de História Local do Ensino Médio? Importante observar a compreensão de como o ENEM trouxe implicações pedagógicas no campo do currículo para o Ensino Médio, orientando a seleção e ordenamento dos conteúdos.

Nossa hipótese é de que o Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM - reforçou a minimização dos conteúdos de História Local nas aulas do Ensino Médio. Por isso, a importância de uma análise mais detida sobre as prerrogativas do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM e seus efeitos na minimização dos conteúdos de História Local nas aulas de História.

Desde sua implantação pela portaria 438/98, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) têm tido uma importância central na vida dos estudantes do Ensino Médio brasileiro, por ser um exame que o habilita para o acesso ao nível superior. A aplicação anual das provas

⁵ BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimo sentidos. **Saeculum Revista de História**. João Pessoa, n. 15, p. 57-85, jul./dez. 2006.

⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Maud X, 2007.

⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História nas atuais propostas curriculares. In: *Op. cit.* São Paulo: Cortez, 2004, p. 119-120.

⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ibid.* p. 191.

do ENEM contribuiu para uma reorganização do currículo do Ensino Médio, promovendo a necessidade de adequação das unidades escolares, já que estas consistem ainda numa política de avaliação da qualidade educacional desse nível de ensino que encerra a educação básica dos jovens no Brasil. Diante do protagonismo do ENEM e de suas fortes implicações no cotidiano da sala de aula, direcionando os conteúdos a serem abordados e interferindo na prática pedagógica do professor, ressaltamos algumas preocupações, dentre as quais: a redução dos conteúdos de História Local no currículo escolar. Este passou a se ajustar às exigências do ENEM e tanto o professor quanto o aluno tiveram que se adequar ao que estava posto a partir de então. O professor por ter que dar conta da sua carga horária, garantindo ao aluno acesso ao conjunto de conhecimentos selecionados pela matriz de referência do exame, e o aluno porque precisa do resultado positivo para ser aprovado.

A adoção do Exame Nacional de Ensino Médio pelas Universidades Federais contribuiu de certa forma para a diminuição dos interesses dos alunos pelos conteúdos da História Local e a presença destes nos planos anuais das instituições escolares públicas fosse restrita a temas vinculados ao contexto global como exige o referido exame. O ENEM consiste na aplicação de uma prova anual padronizada, utilizando-se uma matriz de referência onde os objetos de conhecimentos (conteúdos) são os mesmos para todo o território nacional, seguindo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Com esse propósito, os conteúdos abordados nos livros didáticos, geralmente História Geral e do Brasil, passam a ser prioritários na formação dos alunos no que tange ao componente curricular História. Nessa lógica, desconsideram a importância da História Local como campo essencial para a compreensão da realidade em que os discentes estão inseridos.

No ensino escolar do Maranhão, são comuns as práticas de revisões do conteúdo de História do Maranhão dadas em uma aula realizada geralmente próximo à realização do vestibular da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, a qual ainda exige o domínio desse conteúdo e não usa o ENEM como referência. Vale ressaltar, no entanto, que alguns conteúdos referentes à História do Maranhão aparecem timidamente no contexto da História do Brasil, tais como: França Equinocial, Revolta de Beckman e a Balaiada, sendo portanto contemplados na lógica da Base Nacional Comum Curricular.

Entendemos que reconhecer o papel da História Local, incluindo esses conteúdos no currículo da disciplina História, permitiria ao aluno entender melhor o espaço em que vive e a valorizá-lo, além de contribuir para desenvolver um sentimento de pertencimento, na medida em que é um conteúdo o qual possibilita um reconhecimento *in loco* da cultura, das linguagens, dos espaços sociais, político e econômico, dos locais de memória, a partir de

atividades investigativas em que o discente perceba a historicidade na sua realidade cotidiana. Desse modo, ensinar História Local deixaria de ser uma mera transmissão de pontos estabelecidos nos livros baseados na memorização e repetição oral dos textos escritos, passando a inserir no contexto da sala de aula a necessidade de conhecer a identidade local, suas especificidades, assegurando condições de integração com os estudos de História Geral e do Brasil⁹. Não por acaso, os Parâmetros Curriculares Nacionais se abriram à incorporação de novos temas, compreendendo a necessidade de pensar um currículo que dê importância às múltiplas dimensões sociais que envolvem o cotidiano da sala de aula.

No plano do currículo, a definição de determinados conteúdos como essenciais, gera um abandono, por exemplo, do ensino da História Local, nesse caso o aluno acaba por desconhecer a importância deste para sua formação. De acordo com os PCN's, as escolhas do que ensinar são provenientes de fatores inerentes a realidade social do aluno, não exclusivamente das mudanças historiográficas. A construção da noção de identidade faz parte do objetivo do ensino de História. Portanto, estabelecer uma relação entre o particular e o geral, no que tange ao indivíduo é essencial. Priorizar sua localidade e sua cultura permite identificar as diferenças e ao mesmo tempo a compreensão do outro¹⁰.

É notório que os conteúdos convencionais ministrados pelas disciplinas na escola, não são suficientes para o exercício da cidadania. Na disciplina História, especificamente, percebemos que os conteúdos da base comum nem sempre permitem uma intervenção na realidade do aluno, daí entendermos que a História Local oferece a oportunidade de reflexão crítica e apropriação de elementos que favorecem a construção de uma noção de identidade. No entanto, foi sancionada recentemente a Medida Provisória Nº 746/2016 que trata da reforma do Ensino Médio, promovendo alterações na carga horária e na estrutura curricular. Sabe-se que 60% do currículo serão definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em discussão no MEC, e os outros 40% serão contemplados nos “itinerários formativos” correspondentes às áreas de conhecimento. Essa nova perspectiva do Ensino Médio depende da homologação da BNCC, mas já tem gerado várias interrogações, inclusive para nossa pesquisa acerca da História Local, se será mantida conforme a LDB 9394/96 a orientação para uma parte diversificada do currículo.

Por meio desses questionamentos, organizamos a dissertação em três capítulos. Para enfatizar tais problemáticas, no Capítulo 1, realizamos uma discussão inicial sobre políticas

⁹ BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar a História Local**. Natal: UFRN, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Rio Grande do Norte, 2005.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999, p. 41-55.

de avaliação, a fim de reconhecer sua centralidade na busca da qualidade educacional, bem como os desdobramentos sentidos no cotidiano da escola; apresentamos a trajetória do ENEM, desde sua implantação para analisar os critérios referenciados no âmbito nacional da política educacional na década de 1990; analisamos a portaria 438/98 que enumera os pontos principais e sedimenta as bases legais para a implementação do ENEM, assim como o contexto histórico do Ensino Médio, nível de ensino para o qual o ENEM foi pensado. Também propomos uma leitura acerca das políticas de currículos inseridas dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB Nº 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, fontes documentais que corroboraram para a contextualização e definição de caminhos nessa investigação.

No Capítulo 2, propomos de início o entendimento sobre as dimensões historiográficas da História, com a finalidade de compreender o processo de construção da escrita da História e as interferências das teorias e tipos e abordagens que, ao longo do tempo, deram à escrita histórica uma identidade. Para isso, reverberamos pela teoria de Francois Dosse (2003), Guy Bourd , Hervé Martin (1983) e Reinhart Koselleck (2006) para caracterizar a escrita histórica que marcaram os tempos mais remotos. Para demarcar o alinhamento de novas vertentes, apoiamo-nos nas teorias de Roger Chartier (2002) e Michel Certeau (1982) sobre a renova o historiográfica que permitiu   Historia Local tornar-se objeto de estudo. Tratamos da repercussão do ENEM no ensino de História, sobre as orienta es propostas pelo exame quanto aos conteúdos definidos para o Ensino Médio e por fim, uma abordagem sobre a História Local e o ensino de História onde corroboramos com a perspectiva teórica de Bittencourt, Barbosa e Schmidt sobre uma História Local como estratégia de ensino.

O Capítulo 3 ratifica a op o por uma pesquisa qualitativa,   medida que apresenta a análise dos dados coletados junto aos sujeitos da escola, campo de pesquisa sobre a temática em questão, a fim de reconhecer a realidade e os fundamentos políticos e pedagógicos que (re)definem o ensino de História no currículo da escola Liceu Maranhense. Ao longo do capítulo, procuramos uma valida o para nossa hipótese por meio das informa es coletadas entre os professores e alunos da escola Liceu Maranhense, no sentido de ratificar a boa aceita o do ensino de História Local entre os discentes e que sua ausência no currículo do Ensino Médio está relacionada às limita es do Exame Nacional de Ensino Médio- ENEM.

Nas considera es finais apresenta-se uma contribui o do estudo para a educa o básica, tornando relevante a voz dos professores e alunos do Liceu Maranhense por meio do diagnóstico realizado, a partir da análise dos questionários sobre a interferência do ENEM no currículo escolar e acerca do ensino da História Local. Por fim, uma análise sobre os

caminhos percorridos pela investigação e as possibilidades de fixar elementos para novos debates sobre o tema.

CAPÍTULO 1 O ENEM E A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), como uma política educacional de avaliação, reorganizou a base curricular desse nível de ensino no Brasil, dando a este maior visibilidade. As bases legais que o instituíram como mecanismo de avaliação contribuíram para um replanejamento das propostas pedagógicas direcionadas ao Ensino Médio, promovendo inovações introduzidas no processo educativo. Porém, é necessário compreender os contextos históricos da educação brasileira sobre as quais está assentado o processo de (re)organização do Ensino Médio no Brasil, (re)conhecendo-se as legislações e as políticas públicas que definiram sua identidade integradora na atualidade.

1.1 Política de avaliação: centralidade e desdobramentos

A preocupação com o desenvolvimento educacional no país se torna cada vez mais visível. Nessa perspectiva, perpassa pela escola as exigências dos processos avaliativos, pois se acredita que é nesse ambiente onde se completa a formação humana. Para dar ênfase a nossa questão inicial do ENEM, como contribuinte para a minimização dos conteúdos de História Local nas aulas do Ensino Médio, achamos conveniente nesse subitem compreender as concepções que norteiam a implantação de políticas externas de avaliação, a exemplo do ENEM, cujos indicadores inferem na qualidade da educação do nível médio de ensino.

A avaliação do processo educacional no Brasil dita a necessidade de reformas nesse setor, haja vista ser este o mecanismo de leitura que demonstra em números a defasagem do processo ensino/aprendizagem. A partir da década de 90, tal mecanismo assumiu posição central pela garantia da qualidade de ensino no país, tornando-se o elo entre o governo, a escola, os profissionais da educação e até mesmo a sociedade. Sendo assim, é importante reconhecer que o objetivo da avaliação da política pública é:

conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação. A avaliação é

parte integrante do processo de desenvolvimento da política, pois possibilita uma averiguação sistemática do cumprimento de sua função social¹¹.

Quando se trata de políticas de avaliação, há referência direta nos currículos embasados por intermédio da organização escolar nos modelos comportamentais dos discentes ao desenvolver o processo de ensino aprendizagem, especialmente nos dispositivos convencionais de avaliação.

A noção de quase-mercado educacional para explicar esse processo mostra que a avaliação, entre outras funções, propicia o controle dos resultados obtidos pelas escolas e sistemas educacionais, além de legitimar a competição entre e no interior dessas instâncias¹². Essa compreensão é fundamentada segundo a razão mercadológica, contudo sabe-se que a educação se constitui em um serviço social, onde ela não pode ser incorporada como um padrão completo do mercado, como núcleo da desestatização e na concorrência. Nesse contexto, ela tende a ser considerada como quase-mercado, pois assume uma formação intermediária da coerência capitalista, usando assim modelos de gestão com base no eixo mercadológico¹³.

A avaliação tem o papel norteador, cujo intuito é garantir a qualificação do trabalho oferecido; entretanto, no que tange as políticas neoliberais e neoconservadoras, estas conseguem acentuar a questão da avaliação mediante o controle dos serviços oferecidos por escolas e/ou redes de ensino.

Um fator importante refere-se à década de 80 marcada pela expansão do tecnicismo e à burocracia, enfatizado pelo procedimento de redução das atividades de avaliação. Percebe-se, portanto que os projetos implementados de avaliação de programas e processos na educação não tinham uma organização bem perceptível e de vasta abrangência, que consentissem sua estabilização. No entanto, ao finalizar os anos 80, várias discussões indagavam a expansão do fracasso escolar e o entendimento de que não se existia dados seguros em nível de sistemas escolares de acordo com o desempenho escolar dos discentes¹⁴.

Segundo Gatti, por essa razão, em 1987 foi realizado um procedimento de avaliação em dez capitais, cujo intuito seria distinguir o rendimento escolar. Como os resultados

¹¹ BELLONNI, Isaura; MAGALHÃES Heitor de; SOUZA, Luíza, Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 45 (Coleção Questões de Nossa Época, v. 75).

¹² SOUZA, A. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. In: **Educação e sociedade**. v. 24, n. 84. set. 2003.

¹³ *Idem, Ibid.*

¹⁴ GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. In: **Revista de Ciências da Educação**. n. 9. mai./ago. 2009.

adquiridos não foram favoráveis e ainda assim divulgados em escala nacional, os meios de comunicação influenciaram nessa divulgação, despertando um interesse maior pelos processos avaliativos¹⁵.

Aprofundou-se o entendimento a respeito da avaliação para analisar a prática educacional, a qual se vinculou à legislação, mais precisamente na década de 90. As políticas avaliativas criadas, a partir de então, têm uma preocupação centralizada nos resultados em detrimento dos processos educacionais¹⁶. As avaliações no contexto das políticas educacionais apresentam aos governos informações pertinentes para efetivação de seus programas, portanto tornou-se um mecanismo sempre presente nesse campo de ação¹⁷.

Com base nesse pensamento, percebe-se que a revisão na educação está ligada ao controle e à prestação de contas das decorrências educacionais frente à sociedade, efetivando as normas elaboradas em ambiente transnacional, a fim de suprir a demanda do capital e também às pressões de organismos internacionais, os quais entendem a educação básica principalmente como um setor estratégico para o desenvolvimento do capitalismo. Por conseguinte, são as particularidades desse ambiente que criam discussões da reforma no contexto das políticas setoriais como resultado nas transformações na estrutura do mundo do trabalho, nos organismos de poder e nas funcionalidades do Estado.

Desde a década de 90, a avaliação se tornou foco nas políticas educacionais no Brasil, resultando em uma área de diversos estudos. Tais resultados têm imputação direta através das lutas dos setores estruturados na sociedade, especialmente pelos docentes, cujo intuito é obter transparência e qualidade dos serviços oferecidos, principalmente por meio das reformas educacionais realizadas pelo governo. Nesse sentido, essas reformas são enquadradas no âmbito das transformações executadas no papel do Estado e nos modos de reajuste dos aparelhos educacionais, consoante à percepção de Estado mínimo neoliberal. “Frente ao exposto, consideramos que as ações empreendidas pelo “estado avaliador” buscam fortalecer o seu próprio poder regulador e, para tanto, as avaliações são instrumentos fundamentais”¹⁸.

Assim, a ótica da administração dominante começa a ser embasada na gestão caracterizada, portanto por uma procura contínua pela eficiência e eficácia dos serviços prestados. Com isso, as estratégias de controle são consolidadas por intermédio de avaliações externas. Essa proposição é de uma gerência fundamentada em princípios de execução, com o

¹⁵ GATTI. *Op. cit.*, 2009.

¹⁶ BRANDALISE, M. A. T. **Autoavaliação das escolas:** alinhando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

¹⁷ DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Exame Nacional de Desempenho dos estudantes- ENADE:** a gestão acadêmica usa seus resultados?. São Luís: UEMA, 2015, p. 54.

¹⁸ *Idem. Ibid.* p. 62.

objetivo de atingir o êxito escolar. A avaliação como um mecanismo estratégico da gestão, porquanto oferece um cenário do estado onde se deparam os métodos educativos. Contudo, deve-se considerar que observação somente das consequências não admite a identificação das particularidades do procedimento, tais como: peculiaridade dos discentes, as circunstâncias em que os docentes trabalham a infraestrutura da escola. Pode-se observar a maneira como essa gestão tende a controlar mais os resultados da responsabilização dos sujeitos, do que a correção dos problemas apresentados¹⁹.

As questões educacionais no Brasil tiveram uma ênfase maior com a Constituição Federal de 1988, por meio de reformas implementadas na década de 1990, as quais exprimem as diretrizes políticas do Estado, passando a configurar um caráter regulador e avaliador dos processos educativos. Nesse contexto, Viera afirma que as políticas públicas, social, educacional, habitacional de saúde, previdenciária, dentre outras, são direcionadas para uma estratégia de governo, a qual geralmente se dispõe de planos, projetos, programas e diversos documentos para regulamentar as diretrizes de cada área²⁰.

A política social é considerada uma atividade de guarda do Estado, onde a princípio foi estruturada com a finalidade de remanejamento das benfeitorias sociais fornecidas pelo programa econômico atual. Enfatiza também que a política social, especialmente a educacional, tornou-se a responsável em garantir o direito de educação de maneira geral aos cidadãos e propiciar equivalentes qualidades de vida, resultando assim, teoricamente em igualdade de oportunidades.

A política educacional apresenta princípios políticos e econômicos e esclarece que, por meio da reciprocidade entre ambos, o fator econômico tem mais peso do que o político. Assim, essa política se mostra através da história, por intermédio do contexto vivido ou mesmo através dos diversos modos simultâneos da atividade do ser humano. A política educacional só subsiste na medida em que a educação se mostra como um método estruturado, identificada, consoante à finalidade e preferência a respeito da concepção que alguém tem no tocante aos inseridos nesse processo, de tal modo, é um dos requisitos para se planejar a formação de pessoas que uma sociedade precisa²¹.

¹⁹ CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

²⁰ VIEIRA, Evaldo Amaro. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

²¹ MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

As transformações organizacionais da produção e nos relacionamentos de poder do estado capitalista incitaram a categoria trabalhadora a reclamar por seus direitos, até mesmo os de ingresso à escola, expandindo, desse modo, os movimentos políticos das maiorias²².

A escola se transformou em um lugar de conhecimento, tanto profissional quanto cultural, através do ponto de vista do desenvolvimento de mão-de-obra, a fim de satisfazer a organização econômica que, em determinada época, precisava de trabalhadores qualificados e capacitados para o trabalho. Por conseguinte, compreende-se que, por meio da ótica capitalista, a organização da sociedade passou a reivindicar a elaboração de uma educação responsável por inserir o ser humano no mercado de trabalho, viabilizando a evolução do conhecimento científico adequado ao trabalho e suas obrigações²³.

A percepção de que a avaliação admite regular a ação através dos resultados obtidos tem-se um mecanismo que permite ao administrador adotar decisões com mais informação e segurança na satisfação de suas metas. No que tange as avaliações de sistema, o administrador passa a ser o Estado, devendo este encontrar os caminhos para aplicação de políticas e projetos educacionais que beneficie a suplantação de possíveis problemas na qualidade do ensino no Brasil. Contudo, nota-se que a gestão pública preocupa-se mais com a determinação das finalidades a serem alcançadas, na exigência dos resultados e no incentivo a concorrência em meio às instituições públicas como forma de promover o avanço na qualidade da educação²⁴.

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu art. 205 a educação como um bem de todos, sendo um dever do Estado e, por conseguinte, da família. Assim, o art. 208, exige que a obrigação do Estado em relação à educação será concretizada por intermédio do direito a um Ensino Fundamental necessário e que possa ter gratuidade em decorrência a evolutiva generalização do Ensino Médio. Consequentemente, com a outorga da nova LDB (9394/96), o nível médio passou a fazer parte da educação básica com a finalidade de desenvolver o educando, garantindo a ele o desenvolvimento usual e fundamental para se exercer a cidadania e, consequentemente, o fornecimento de meios para evolução do trabalho e estudos futuros²⁵.

No caso específico da nossa pesquisa tem-se o ENEM, política de avaliação externa que infere sobre o Ensino Médio brasileiro, propiciando à sociedade indicadores de qualidade da educação oferecida aos jovens dessa etapa da educação básica, bem como se pressupõe que

²² NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

²³ *Idem. Ibid.*

²⁴ *Idem. Ibid.*

²⁵ BRASIL, **Constituição Federal**, 1998.

demonstre ao Estado as reais fragilidades da política educacional brasileira, em que pese fatores como currículo, aprendizagem e de forma mais ampla toda a estrutura que envolve esse nível de ensino. Foi nos Estados Unidos onde as avaliações externas começaram a ser usadas, servindo de modelo para os estados utilizarem como suporte para a implementação de ações no setor educacional, haja vista reunir dados variados sobre as unidades de ensino que administravam²⁶.

Todavia, é de se notar a centralidade do ENEM consolidada a partir da proposição de uma reorganização mínima dos elementos (métodos e conteúdos), os quais orientam o Ensino Médio no Brasil, destacando preferencialmente o currículo que passa a se adequar ao modelo estabelecido pelo exame, evidenciando uma das principais mudanças: a estruturação por área de conhecimento.

Enquanto instrumento avaliativo, o ENEM expressa, na prática, resultados que demonstram os avanços e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, além de permitir uma avaliação do trabalho realizado nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. Feito este diagnóstico inicial, a avaliação incita seus desdobramentos em forma de ações articuladas pelo Estado regulador através de políticas centralizadoras que limitam a autonomia das escolas. Nessa ordem, surgem exigências pedagógicas as quais visam definir prioridades no sentido de eliminar o quadro de ineficiência do ensino e fortaleça a elaboração de planos que possibilite resultados positivos.

1.1.1 Os pressupostos do ENEM e suas bases legais

Criado pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, o ENEM já tinha suas bases lançadas desde 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) que, na ocasião, estabeleceu as chamadas competências e habilidades como matrizes de referência para o exame. A proposta inicial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituição responsável pela organização e execução do mesmo, era elaborar um modelo de avaliação para aferir o rendimento dos alunos do Ensino Médio, a partir dos conteúdos adquiridos nesse período.

O Exame promoveria o reconhecimento das possíveis falhas no currículo dessa fase escolar dos estudantes e indicaria os caminhos para as mudanças previstas para melhorar a qualidade da educação no país, desde então. A Portaria MEC nº 438 definia como um dos objetivos do ENEM proporcionar uma avaliação de desempenho dos alunos, ao término de

²⁶ DUARTE, Ana Lúcia Cunha. *Op. cit.*, 2015, p. 120.

sua escolaridade básica, obedecendo a uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares apreendidos na escola pelos estudantes. Em seu Artigo 5º, a portaria estabelece ainda que:

A participação no ENEM é voluntária, circunscrita aos egressos do ensino médio em qualquer um de seus cursos, independentemente de quando o concluíram, e aos concluintes da última série do ensino médio, também em qualquer uma das suas modalidades, podendo o interessado participar do exame quantas vezes considerar de sua conveniência²⁷.

O ENEM para ser democrático e inclusivo, quanto ao direito à participação, permite aos alunos que já tenham concluído o Ensino Médio a oportunidade de concorrer com os egressos recentes e continuar os estudos em caso de aprovação. Nesse sentido, rompe com barreiras ideológicas que compromete a autoestima daqueles que não tiveram acesso ao ensino superior ao final da educação básica.

Em 1998, a não obrigatoriedade do exame e o fato de sua proposta ainda não contemplaria a ideia de seleção que proporcionasse uma porta de acesso para o mercado de trabalho ou para complementação dos estudos nas universidades públicas, como viria a acontecer posteriormente. Nesse mesmo ano, a adesão dos estudantes foi mais restrita, pois na comparação com os anos seguintes pode-se constatar um aumento significativo. Naquele momento, o ENEM era visto como uma avaliação de referência individual, permitindo ao examinando verificar seu desempenho em relação aos outros participantes através de um boletim individual divulgado após correção das provas no *site* do INEP²⁸.

O ENEM ocupou o lugar dos principais vestibulares do país e passou a orientar as propostas curriculares definindo os conteúdos abordados nas salas de aula. Assim, entende-se como a exigência das diretrizes que amparam o exame interfere diretamente na possibilidade de lograr êxito quanto à parte diversificada, haja vista que fatores como a carga horária, o despreparo dos professores e quiçá o desinteresse dos alunos por conteúdos não contemplados pelo ENEM geram um descompasso na aplicação da LDB 9394/96, a qual prevê uma parte diversificada para o currículo mas, no entanto, deixa-a fora do exame que averigua a qualidade do Ensino Médio²⁹.

²⁷ BRASIL. Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Seção 1, p. 5.

²⁸ HERNANDES, Jesusney Silva. **A física nas questões do novo Enem**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2012, p. 20.

²⁹ *Idem*. *Ibid*. 2012.

As provas eram elaboradas obedecendo às matrizes de referência, as quais visavam romper com o isolamento das disciplinas, promovendo o que se convencionou chamar de interdisciplinaridade dos conteúdos. Eram 63 questões e uma redação, onde os estudantes deveriam demonstrar de acordo com o documento base as seguintes competências:

- I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV – relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural³⁰.

Esse critério de avaliar por competências indica uma preocupação em garantir uma educação capaz de estimular a apropriação de saberes para a solução de situações cotidianas. Os cinco blocos de competências orientam para aquisição de capacidades, que expressam possibilidades de intervenção na realidade vigente. Nesse sentido, todas as componentes curriculares deverão propiciar esquemas de percepção, no qual o discente se sinta apto para o exercício das atitudes e dos conhecimentos adquiridos.

Articuladas a essas competências estão as vinte e uma habilidades formuladas também com o intuito de levar o estudante a operar com os elementos adquiridos durante sua aprendizagem no Ensino Médio, considerando sua capacidade de leitura, escrita e interpretação. Esses fatores evidenciaram a necessidade do ENEM representar uma política de renovação para o Ensino Médio, mediante a expectativa de fomento e modernização da educação básica no país, à medida que demonstra interesse em estimular nos alunos a apreensão de requisitos mínimos para responder às questões propostas pelo exame.

Em 2004, a vinculação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), concedendo bolsas em universidades privadas, popularizou o exame. O estudante contemplado pelo PROUNI é pré-selecionado pela sua pontuação expressiva no ENEM e, com isso, o exame se torna cada vez mais um processo de seleção. Essa nova abordagem parece ser relativamente

³⁰ BRASIL. *Op. cit.*, 1998, p. 05.

favorável aos alunos vindos de escolas públicas, uma vez que as universidades recebem estudantes carentes favorecidos com o PROUNI, democratizando o ensino³¹.

Em 2009, as mudanças implantadas deram origem ao novo ENEM, por intermédio da Portaria nº109 de 27 de maio deste mesmo ano. Nessa reformulação, o número de questões aumentou de 63 para 180, o Ministério da Educação e Cultura- MEC incluiu o método da seleção unificada, onde as universidades públicas federais aderiam ao projeto usando as notas do exame como porta de acesso aos cursos de graduação. O MEC acenava para a possibilidade de locomoção dos estudantes pelo território nacional, pois a medida previa que os mesmos utilizassem a nota para ingressar na Instituição desejada, independente da região. Compreendemos ser um ponto a favor do ENEM, em relação ao vestibular tradicional, o fato de mesmo que este desempenhe de maneira satisfatória a função de selecionar os candidatos mais preparados para cada um dos cursos, dentre os que se inscreveram, ele traz implícitos inconvenientes, por exemplo, a descentralização dos processos seletivos, limitando o pleito e favorecendo os candidatos com maior poder aquisitivo capazes de diversificar suas alternativas na disputa por uma das vagas oferecidas³².

A adesão ao ENEM é quase unânime nos dias atuais, além das universidades públicas, muitas privadas já aderem ao programa fornecendo bolsas totais e parciais solicitando a nota do exame. Segundo o *site* Brasil Escola, universidades portuguesas também já aderem ao programa recebendo alunos brasileiros que comprovarem participação no ENEM e tenham atingido pontuação igual a 600 pontos³³.

Nessa nova versão do ENEM, em 2009, o MEC disponibilizou uma lista de conteúdos denominados de objetos de conhecimentos presentes na matriz de referência. Estes seriam, portanto, os conteúdos possíveis de serem exigidos pelo exame. A proposta inicial do MEC era que estes conteúdos fossem elaborados em parceria com as instituições públicas de ensino. A portaria 109/09 diz que a inovação seria uma avaliação estruturada, a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos integrados a elas. Essa estrutura traria para perto do exame das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos exercidos nos colégios, contudo sem abdicar o padrão de prova situado nas competências e habilidades³⁴.

Como a avaliação leva em consideração as áreas de conhecimento, os conteúdos de História estão inseridos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Pontuamos aqui os conteúdos descritos na Portaria.

³¹ HERNANDES, Jesusney Silva. *Op. cit.*, 2012, p. 20.

³² *Idem. Ibid.*

³³ Brasil Escola. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/>. Acesso em: 23/12/2016.

³⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência para o ENEM**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade; Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira. Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa. Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna. Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial. As lutas pela conquista da independência política das colônias da América. Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.

O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX. Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX. A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana. Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria. Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América. Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.

A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas. Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial. - Características e transformações das estruturas produtivas. Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências. Economia agroexportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia. Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos³⁵.

A característica do ENEM, com vista em proporcionar uma igualdade de acesso nas universidades brasileiras, perpassa pela organização dos conteúdos abordados no exame. Interessa-nos aqui não só ilustrar, mas compreender que a predominância dos objetos de conhecimentos Geral e do Brasil, como componentes curriculares de História, justificam-se pela proposta de base comum. Permanece a perspectiva histórica *quadripartite*, com ênfase na Europa, embora se perceba a articulação com temáticas sociais. Uma tendência propiciada pela adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que buscou um tratamento

³⁵ BRASIL. *Op. cit.*, 2009.

didático aberto às novas questões no currículo escolar. Algumas lacunas se tornam visíveis no ambiente escolar. A exemplo do estudo do local, nosso objeto de pesquisa, é compreensível a ausência no exame; porém, na sala de aula deveria ser mantida, haja vista a própria LDB 9394/96 abrir espaços por meio da transversalidade situada na parte diversificada do currículo.

Uma nova roupagem foi dada ao ENEM a partir de 2009, quando chegava com o discurso da democratização das oportunidades de acesso à educação superior e também a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, levando em conta o caráter nacional da prova. A distribuição dos conteúdos, como observamos, preserva a história de base eurocêntrica e uma discussão de caráter nacional. A nacionalização via educação pode capacitar as consciências para guerras por mercado, assim como movimentar populações para sua autonomia. Questiona-se o porquê de seguirmos centrados em uma estruturação dos conteúdos apoiados na ideia de nação, a quem isso servirá? Resulta em mais um dos consensos formulados sem discussão, geralmente tomados como dados da realidade e não como uma alternativa de uma política educativa e cultural do governo vigente³⁶.

Desse modo, o ENEM acabou por determinar os conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula. Em meio a isso, as escolas organizaram seus currículos e os alunos direcionam seus interesses nesse sentido, visando à aprovação. Os conteúdos de História Local, não inseridos nos contextos abordados ou que não estão presentes nos livros didáticos, parecem não ter mais significado. O exame é um modelo de avaliação, a qual prima por uma História nacional em detrimento das especificidades locais e regionais. Mediante as características regionais do nosso país, um exame com essas características remete algumas discussões, considerando as diversas realidades brasileiras do Norte ao Sul. As particularidades e problemas, experiências em todos os grupos de pais, professores e alunos sugerem aparências bastante diversas, demandando estudos e comprometimento, na finalidade de gerar, a médio e longo prazo a equiparação de rendimentos, partindo de um trabalho formativo e cooperativo em grandes proporções³⁷.

O debate no país foi amplo e o novo modelo foi criticado, pois alguns especialistas entendiam como redução da autonomia dos Estados com relação à definição de conteúdos, já que estes eram definidos de acordo com as matrizes de referências em quatro áreas de conhecimentos, a saber: 1) Linguagens, códigos e suas tecnologias, abrangendo o conteúdo de

³⁶ CERRI, Luís Fernando. Saberes históricos diante da avaliação: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. In: **Revista Brasileira**, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

³⁷ FAMBRINI, V. **O impacto do ENEM no processo seletivo da PUC**. São Paulo: Faculdade de Educação, PUC-SP, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação PUC-SP, 2002, p. 28.

Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas tecnologias, envolvendo os conteúdos de Química, Física e Biologia; 4) Ciências Humanas e suas tecnologias, as quais abrangem os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais³⁸.

A divisão do currículo por área de conhecimento não ignora as especificidades de cada disciplina. A proposta de uma avaliação, que pontua a interdisciplinaridade prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), tem como princípio o diálogo e a contextualização dos conteúdos, os quais evocam dimensões sociais mais amplas. A interdisciplinaridade se mostra como uma precisão imperativa conforme retiramos ou extraímos do contexto originário do real e possa ser explanada efetivamente, ou seja, torna-se visível no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim compõem, quando parte tem que ser mencionada na integridade dos atributos e qualidades da totalidade³⁹.

O novo ENEM, como o exame passou a ser chamado a partir de 2009, estabeleceu ainda a certificação para jovens e adultos, quando completado dezoito anos ou mais e obtiver uma pontuação acima de 450 pontos, podendo solicitar a conclusão dos estudos. Uma nova matriz de competências e habilidades foi lançada e também uma matriz de referência curricular; criou-se o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado que permite a disponibilidade de vagas nas instituições federais pelo INEP e ampliou o número de questões para 180⁴⁰.

A partir desse ano, o INEP divulgou alterações no ENEM, entre elas a não utilização do exame para obtenção de certificado, tendo apenas o caráter de acesso à educação superior, e atribuindo a função de certificado ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

O ENEM, assim como a maioria das políticas educacionais, tem como referência a LDB 9394/96 que regula o sistema de educação no Brasil e assegura, através do seu artigo 22, aos alunos do Ensino Médio, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho, fruto das reformas implementadas durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e do Ministro da Educação Paulo Renato

³⁸ BRASIL. *Op. cit.*, 2009.

³⁹ FRIGOTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **A interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

⁴⁰ BRASIL. *Ibid.*.

de Souza (1995-2002). Nessa vertente, merece destaque a relação entre as políticas de avaliação e a responsabilidade do Estado em oferecer uma educação de qualidade que esteja em consonância com os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos.

Com efeito, enquanto política de avaliação, o ENEM é visto pelo governo como um canal positivo, pois se propõe a avaliar o processo e não o produto; além disso, privilegia aspectos cognitivos complexos que revelam os pontos fortes e os pontos fracos dos alunos do Ensino Médio. A finalidade da avaliação da política pública é conhecer seus fatores positivos, apontando seus equívocos e insuficiências, com o objetivo de trazer seu aprimoramento ou reformulação. A avaliação é parte integrante do processo de desenvolvimento da política, já que possibilita uma investigação sistemática do cumprimento de sua função social⁴¹.

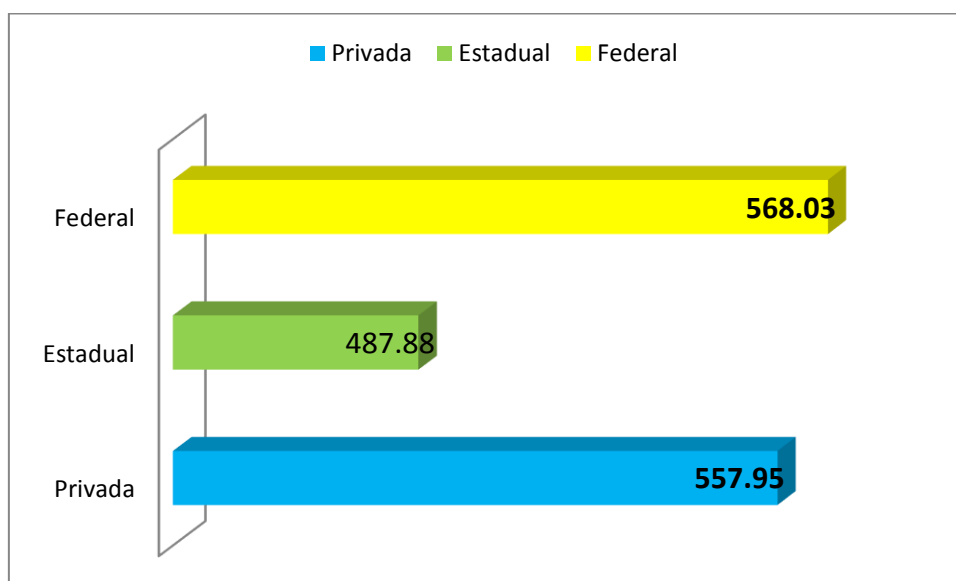
O ENEM como instrumento de avaliação mensura o desempenho dos examinados, permitindo ao governo federal a imagem da realidade educacional do nível médio de ensino de todo o país, além de fornecer um diagnóstico das redes privadas e públicas de ensino. O monitoramento da educação, a partir desses instrumentos de avaliação, perpassa pela imposição de instituições financeiras como o Banco Mundial, o qual tem seus alicerces capitalistas e precisam ajustar todos os setores, incluindo o educacional, aos moldes dos organismos internacionais.

A divulgação de um *ranking* no *site* MEC/INEP sobre o desempenho das escolas, ao nível nacional e estadual, estabelece uma responsabilização delas quanto ao desempenho de seus alunos, definindo como boa a escola que está no topo e ruins aquelas que não alcançam as médias esperadas. Esse mecanismo deixa claro como o ENEM interfere no currículo, estabelecendo o que ensinar nas escolas, estimulando a competição, onde o mais qualificado é aquele que retém o máximo dos conteúdos exigidos pelo exame. E a escola que prepara melhor, por sua vez, é aquela que consegue cumprir toda a carga horária exigida.

Para exemplificar a função do ENEM como política de avaliação achou-se interessante demonstrar o desempenho das escolas federais, estaduais e privadas no conjunto das provas objetivas por meio das médias alcançadas pelos alunos, dados disponibilizados pelo *site* do MEC/INEP, referente ao ano de 2014, dos seus respectivos sistemas de ensino.

⁴¹ BELLONNI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luiza Costa de. *Op. cit.*, 2007, p. 45.

Gráfico 1: Índice de desempenho das redes de ensino no ENEM 2014.



Fonte: MEC/INEP, 2014.

Fica clara a vantagem da esfera privada em detrimento das públicas nas redes estaduais, embora não implicaria dizer que o ensino público oferecido pelos Estados não tem qualidade, ou até mesmo que a rede estadual ainda não conseguiu se adequar ao modelo pedagógico exigido pelo exame, mas confere um alerta para que o governo, por meio de suas políticas educacionais, reconheça através desses indicadores a necessidade de ações para melhorar a qualidade do ensino ofertado na rede estadual de ensino. Infere-se ao conceito de qualidade uma ideia de comparação, nesse caso para estabelecer um padrão, onde a escola de qualidade seja aquela e abarque as estruturas e os resultados satisfatórios na logística do sistema. Esse dado revela de fato a precariedade do Ensino Médio ofertado, principalmente na rede estadual de ensino, onde teve o resultado mais baixo?

De fato, não podemos fazer vista grossa aos problemas que o sistema público encerra. No entanto, essa avaliação desconsidera a heterogeneidade das escolas; assim, usar a mesma medida para todas não é a melhor regra para definir onde estão os melhores desempenhos. Podemos perceber, na leitura do gráfico, que os Institutos Federais (IFES) e as escolas da rede federal, a exemplo do IFMA e COLUN no Maranhão, os quais mantêm um desempenho acima das escolas privadas, o que poderia nos remontar à outra análise, de que estes Institutos e escolas estão instrumentalizando melhor os alunos para a proposta do ENEM. Assim, esbarramos novamente numa questão que parece ser central: quais elementos definem a qualidade da educação nas redes de ensino?

Ainda sobre o gráfico, devemos pontuar através da nossa experiência, na rede pública nem todos os alunos que fazem ENEM estão bem definidos sobre o prosseguimento dos estudos; muitas vezes fazem por pressão da família e da própria escola, devido à influência de colegas e professores. A divulgação desses resultados infere muitas reflexões sobre a qualidade do ensino e do trabalho dos professores os quais, na maioria das vezes, recebem a fatia maior da culpa. Como não é esse nosso interesse aqui pontuar os fatores que contribuem para a disparidade das escolas, fica a centelha para uma reflexão sobre a necessidade de melhoria do ensino público.

Reiteramos a importância do professor mediante essa configuração curricular proposta pelo ENEM. Sua postura influenciará de forma decisiva no cotidiano da sala de aula, tendo em vista ser ele o mediador para facilitar a aprendizagem do aluno, principalmente quanto à questão da História Local, cuja abordagem necessita da concepção do professor de ser este um conteúdo relevante para o discente, estimulando a percepção do local como um lugar de experiência, da qual se parte para a relação com outras dimensões históricas.

1.1.2 O Ensino Médio: contexto histórico

Considerando que o ENEM interferiu na política curricular do Ensino Médio, propõe-se neste item uma análise de seu percurso, apontando seus desafios e desdobramentos com a implantação de propostas pedagógicas ao longo do tempo. Sem pretensões de análise crítica das informações, pontuaremos esse percurso de forma abrangente.

O Brasil, em 2016, passou por um momento político muito único: o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff (2011/2016). Acusada de crime de responsabilidade fiscal, terminou o ciclo de uma reeleição marcada por uma intensa crise política e econômica e intensificada com escândalos de corrupção. Com Michel Temer à frente na Presidência da República, a base aliada do Congresso aprovou medidas, se não impopulares, no mínimo controversas, como o aumento dos salários do Judiciário – vetado anteriormente por Rousseff - a PEC do Teto de Gastos, chamada pela oposição de “PEC da Morte” e a Reforma do Ensino Médio, questão relevante para nossa análise.

A Reforma do Ensino Médio, de acordo com o *site* do MEC, é fruto de um debate que vem sendo feito há anos, juntamente com a implantação da Base Nacional Curricular Comum. Aprovada através de Medida Provisória (nº746/16), a Reforma do Ensino Médio aumenta a carga horária de 800 (oitocentas) para 1.400 (mil e quatrocentas) horas visando um ensino em tempo integral e a formação não apenas no ensino regular, mas também profissionalizante,

buscando oferecer ao aluno do Ensino Médio autonomia para escolher quais disciplinas mais lhe interessam e cursá-las. O currículo⁴² do novo Ensino Médio, que vem tomando forma através de anos de debates entre profissionais de educação e o Ministério da Educação, será composto de 60% da carga horária obrigatória enquanto os outros 40% serão áreas do conhecimento e formação profissional, cuja organização será competência de cada Estado de acordo com suas necessidades.

Na esteira da mudança curricular, pudemos notar duas controvérsias: a primeira foi a não obrigatoriedade de oferta de certas matérias como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia na primeira versão, implantadas na segunda versão, a qual foi aprovada. A segunda foi à inclusão de “professores de notório saber” no corpo docente das futuras escolas, que causou um grande furor nos licenciados, temerosos quanto à precarização do ensino. Segundo o portal de dúvidas:

5) Profissionais com notório saber poderão dar aula na parte comum do currículo? Como será a formação de professores?

Não. A MP permite que os sistemas de ensino autorizem profissionais com notório saber para ministrar aulas exclusivamente em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes, como já acontece hoje no sistema S e na maioria dos países do mundo. A formação de professores se dará da mesma forma como a legislação atual prevê. O professor com licenciatura poderá fazer complementação pedagógica para dar aula de outra disciplina dentro da sua área de conhecimento⁴³.

A implantação do Novo Ensino Médio, entretanto, depende da aprovação da Base Nacional Curricular Comum ainda em processo de discussão e contará com ajuda financeira do Governo Federal durante quatro anos, mas também conta com a oposição e crítica de especialistas em educação, educadores, educandos e da sociedade de um modo geral que questionam, sobretudo, se esta reforma solucionará alguns gargalos da educação como a estrutura precária das escolas, formação de professores, salas lotadas e de quais recursos o Governo Federal disporá para essa empreitada, visto que o país passa por uma crise econômica e não possui fundos necessários para a simples manutenção dos estabelecimentos de ensino.

Usamos como ponto de partida o cenário atual brasileiro para demonstrar um trajeto percorrido pela educação de nível médio, a fim de atestar que os problemas educacionais

⁴² Ênfases nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas; V – Formação técnica e profissional.

⁴³ Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** – Dúvidas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#>. Acesso em: 01/02/2017.

nesse país são desafios históricos, acertos e tropeços os quais refletem, na prática, a efetivação da tão sonhada educação de qualidade, ainda por vir.

Durante o período colonial no Brasil, o ensino secundário (atual Ensino Médio) esteve sob a égide da igreja católica representada pelos jesuítas e se restringia à elite, minoria da população. Eram mais de cem os estabelecimentos de ensino por volta de 1759, incluindo colégios, residências, missões, seminários, sob a administração dos jesuítas. Nesse mesmo ano, ocorreu à expulsão dos mesmos de Portugal, e coube ao Estado à responsabilidade da educação. Aqui no Brasil a destituição dos jesuítas do ensino ocasionou o surgimento de professores autônomos que criavam “escolas” e requisitavam pagamento do governo. Eram as aulas régias de latim, grego, filosofia e retórica, destinadas, principalmente para a elite. Os métodos dos religiosos continuaram sendo reproduzidos, já que a maioria dos professores recebeu formação jesuítica. Como nesse período não existia, no Brasil, nenhum órgão responsável pela tarefa da educação, o ensino secundário direcionava para o ensino superior fora do país⁴⁴.

No Império brasileiro, com a chegada da corte ao Brasil (1808), houve uma alteração profunda na organização do ensino. Esse foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”, que recebeu um apoio da Corte e ampliou suas disciplinas consideravelmente. O secundário se conservou dentro do esquema das “aulas régias”⁴⁵, porém recebeu uma divisão em disciplinas, sobretudo nos estados de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Em 1838, a criação do colégio Pedro II, referência de instituição de ensino secundário, permitiu o ingresso no ensino superior sem a necessidade dos exames exigidos. Dessa forma, essa instituição nunca se consolidou como modelo de ensino secundário, mas sim como uma instituição preparatória para o ensino superior⁴⁶. No período republicano, com o surgimento de mais grupos de intelectuais, houve certo entusiasmo pela educação, endossado mais ainda em razão da primeira guerra mundial “ao se darem conta de que o país possuía centros de industrialização crescente que pediam nova forma de vida, fizeram pressão no sentido de escolarização”. Por essa ocasião, 75% da população em idade escolar era analfabeta, a educação não era prioridade⁴⁷.

Com a emergência dos Estados Unidos ao posto de grande potência mundial, pós-primeira guerra, sua literatura pedagógica influenciou o modo de pensar no Brasil. O *American way of life* influenciou um otimismo pedagógico que culminou em críticas a

⁴⁴ GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.p. 28.

⁴⁵ Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. *Apud* GHIRALDELLI JR, 2008, p. 29.

⁴⁶ *Idem. Ibid.*

⁴⁷ *Idem. Ibid.*

estrutura das escolas, a relação ensino aprendizagem e as formas de avaliação, era preciso reformar a pedagogia brasileira. Nesse ínterim, deu-se o surgimento do “escolanovismo” com uma pedagogia menos clerical, repensando as instituições de ensino como locais de debate para combater a pedagogia tradicional⁴⁸.

No entanto, todo esse esforço não propiciou grandes mudanças no sentido de instituir a educação com igualdade social. Os colégios secundários constituíam nitidamente uma seleção em um triplo sentido: socialmente, seus estudantes decorriam de classes sociais mais elevadas, pedagogicamente, seus estudantes eram recrutados, desde o ensino elementar através de classes ou escolas preparatórias; profissionalmente, tendiam essas instituições habilitar, com exclusividade, as ocupações que demandavam nível superior⁴⁹.

Ainda no período republicano, a educação no país se estruturava com a separação entre o ensino popular (escolas primárias, ensino normal e profissionalizante) e a educação dos ricos de melhor qualidade. O ensino secundário tinha a finalidade propedêutica, preparando os jovens das elites para os exames vestibulares, haja vista que a admissão no ensino superior exigia a certificação de conclusão dessa etapa.

Com o desenvolvimento industrial e urbano do Brasil, ao longo do tempo, o crescimento dos diversos setores de serviços e o aumento da população exigiam mais escolas capazes de diminuir a submissão ao trabalho braçal. Durante a década de 1930, Vargas atento à necessidade de mudanças criou um plano de dezessete itens para a “reconstrução nacional”, entre eles o item 3, específico sobre educação o qual estabelecia: “difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo um sistema de colaboração com os Estados, justificando assim a criação de um ministério sem aumento de despesas”⁵⁰.

O estabelecimento de sucessivas reformas foi importante para redimensionar a estrutura educacional no Brasil. Foi criado então o Ministério da Educação e Saúde em 1930 e em 1931, foi realizada a V Conferência Nacional de Educação com o intuito de elaborar um Plano Nacional de Educação - PNE. Em 1932, jovens educadores publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” cujo significado era propor um movimento de renovação educacional onde as reformas econômicas estariam em conformidade com as reformas educacionais. “Contra a escola tradicional, o Manifesto defende a escola socializada, ou seja,

⁴⁸ GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 17.

⁴⁹ SILVA, G. B. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959, p. 80.

⁵⁰ GHIRALDELLI JR., Paulo. *Op. cit.*, 2008, p. 40.

reconstruída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana”⁵¹.

Sobre o ensino secundário, este foi valorizado pela reforma Francisco Campos cuja atuação propôs que a função específica do ensino secundário não há de ser o ingresso nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a gênese do homem para todos os amplos setores da atividade nacional, arquitetando no seu espírito todo um sistema de hábitos que o capacite a viver por si mesmo e a tomar em qualquer circunstância as decisões mais adequadas e mais seguras⁵².

As características mais gerais que se verifica nesse momento, com relação a essa etapa da educação, são as referências às necessidades produtivas agregando o discurso humanista integrador. Espera-se que a educação contribua para a constituição de uma cidadania para aquisição de competências capazes de possibilitar a assimilação de mudanças e aceitação da segmentação social.

O ensino secundário através do Decreto/Lei nº4. 244 de abril de 1942 foi dividido em duas etapas: ginásio, com duração de 4 anos, e o colegial que durava 3 anos. Somente com a reforma da LDB 4024/61, por meio da emenda 5692/71, houve a unificação dessas modalidades, originando o primeiro grau de 8 anos; e o antigo colegial passou a ser o segundo grau com 3 anos de duração, isso já no período militar. Com essa mudança, o segundo grau, hoje Ensino Médio (LDB 9394/96), teve desenhada sua característica de encerramento dos estudos⁵³.

Na gestão Gustavo Capanema, foi criada leis orgânicas do ensino responsáveis por deliberar, através de decretos, várias modalidades de ensino da época: industrial, secundário e comercial. O objetivo era a regulamentação dos ciclos de funcionamento de cada curso. Foi reforçada a oferta do ensino profissional com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O percurso determinado pelo sistema público de ensino era para as elites, o percurso escolar era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, em seguida, a opção por qualquer curso superior de suas escolhas. Os setores menos privilegiados, se tivessem a oportunidade de chegar à escola e nela fugissem de se transformarem em grandes índices de evasão, ocorria da seguinte forma: do primário aos diversos cursos profissionalizantes⁵⁴.

⁵¹ GHIRALDELLI JR., Paulo. *Op. cit.*, 2008, p. 43.

⁵² ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Ed. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 135.

⁵³ GHIRALDELLI JR., Paulo. *Ibid.* p. 83.

⁵⁴ *Idem. Ibid.*

De fato, as reformas empreendidas nesse período tratam de reafirmar e naturalizar as diferenças sociais ao dedicar o ensino secundário propedêutico às elites e o ensino profissional às massas. Na constituição de 1946, a educação ressurgiu como direito a todos e estabelece que a união tenha competência para legislar sobre as diretrizes educacionais, permitindo que o governo encaminhasse para o congresso o projeto daquela que seria a primeira LDB (4024/61) promulgada em 1961. Projeto muito criticado por fazer concessões às instituições privadas. Foi um texto que já nasceu velho, de modo que muitas de suas concepções já haviam sido superadas pelas ideias emergentes no panorama educacional do período⁵⁵.

No regime militar, mediante a reforma 5692/71 que regulamentou o ensino secundário como profissionalizante ou de profissionalização obrigatória, efetivou-se os interesses da ditadura. O discurso passa a ser o de suprimento da carência profissional de nível médio, permitindo aqueles que não se interessassem pelo ensino superior de optar por uma formação responsável por habilitar para adentrar o mercado de trabalho. A chamada educação tecnicista foi alvo de críticas feitas pelos movimentos estudantis, registrando suas insatisfações com a política autoritária inspirada nos princípios da produtividade, propiciando a diminuição da oferta de vagas nas universidades. No Brasil, os estudantes representam uma vanguarda de resistência, constituindo um protagonismo com peculiaridades específicas. A contestação juvenil confunde-se com a oposição política ao regime⁵⁶.

Como consequências dessa política de formação de mão de obra que teve como cobaia a classe trabalhadora está o empobrecimento dos currículos escolares, o qual retirava os conteúdos de formação geral implicando na desqualificação do ensino médio, na medida em que a compreensão crítica da realidade não era atributo indispensável para a formação dos jovens brasileiros, e ainda o aumento do distanciamento entre a educação de ricos e pobres no Brasil. A didática tecnicista reforça a alienação entre a teoria e a prática. O educando é um mero instrumento que executa objetos instrucionais⁵⁷.

O período de redemocratização estabeleceu novas políticas educacionais a partir da carta constitucional de 1988, prevista no seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

⁵⁵ VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Maria Sabino. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Líber Livros, 2003, p. 112.

⁵⁶ *Idem. Ibid.*, p. 126.

⁵⁷ GHIRALDELLI JR., Paulo. *Op. cit.*, 2008, p. 85.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho⁵⁸.

Nessa citação fica claro que não há distinção. A educação é para todos e a família tem igual responsabilidade na educação dos filhos, cabendo a ela o dever de matriculá-los nas escolas. Outro ponto importante trata da qualificação para o trabalho, que não é necessariamente o objetivo principal, mas define essa nova concepção de educação expressando, desde então, que a escola capacita para a vida cidadã, assim como qualifica para o mercado de trabalho. A nova LDB 9394/96 não atendeu aos anseios dos docentes, nutridas por quase duas décadas de discussões. Esta se caracteriza por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para se adequar aos modelos atuais de desregulamentação e privatização. Ela não força o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola, porém não impede que este injete seu próprio projeto político-educativo⁵⁹.

Passa a ser então a finalidade do Ensino Médio no Brasil, de acordo com o artigo 35 da LDB 9394/96:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina⁶⁰.

Essa feição dada ao Ensino Médio brasileiro foi marcada pelos debates em torno da globalização e esses ajustes, em torno desse novo contexto econômico, foram acompanhados pelos organismos internacionais. As demandas da sociedade organizada foram então substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas, geralmente assessores destes organismos multilaterais⁶¹. O que de fato se pode observar é que esse período deu ênfase à necessidade de modernização do país e, portanto, cabia ao Estado tentar diminuir a dívida social efetivando reformas que inseriam a economia brasileira nos padrões

⁵⁸ BRASIL. *Op. cit.*, 1998.

⁵⁹ NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG CI. HUM., CI. SOC. Apl. Ling., Letras e Arte**, Ponta Grossa, n. 15, p. 77-87, jun. 2009, p. 84.

⁶⁰ BRASIL. **Lei N° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Casa Civil, 1996.

⁶¹ MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 395-416, 2006, p. 396.

concorrenciais internacionais. Os números delineavam um perfil social bastante negativo, salário mínimo um dos menores do mundo, taxas crescentes de desemprego, exploração do trabalho infantil, contexto que previa uma política que assegurasse uma educação dedicada à qualificação dos jovens brasileiros.

As políticas relativas à educação básica desse período apontavam algumas prioridades: reestruturação dos conteúdos curriculares, avaliação do desempenho do sistema educacional, melhores condições de acesso e permanência nas escolas para a população de menor renda. No governo de Fernando Henrique Cardoso, foram instituídas as diretrizes e os parâmetros curriculares com a finalidade de criar condições nas escolas para que os alunos desenvolvessem capacidades, permitindo-lhes ser sujeito de sua própria formação. No caso específico do Ensino Médio, mais uma vez a política governamental se apóia na questão da terminalidade, isto é, no objetivo de dar aos concluintes algum tipo de preparo para o ingresso no mercado de trabalho, em que pese a dualidade do Ensino Médio e sua competência formativa. Merece destaque a permanência dos seus múltiplos objetivos, como a formação de um cidadão crítico capaz de ingressar no nível superior e a formação profissionalizante⁶².

No percurso do Ensino Médio brasileiro desponta os problemas típicos de um nível de ensino que, por ser intermediário, necessita dar soluções à ambiguidade provocada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Mesmo tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diferentes concepções ocorrentes ao longo do tempo, mostram a correlação de funções dominantes em cada momento, a partir da fase de alargamento das forças produtivas⁶³.

Embora não seja objetivo dessa investigação retratar as questões políticas e econômicas que subsidiaram as ideologias do período em destaque, não se pode ignorar a relação existente entre a ordem econômica capitalista e a emergência de políticas educacionais que demandavam a produção e transmissão de conhecimento científico – tecnológico como porta de acesso da economia brasileira na plataforma mundial.

As políticas neoliberais, dirigidas pelo Banco Mundial, promoveram a redução do papel do Estado e acentuou as políticas de privatização, fortalecendo a hegemonia do capital. Fruto dessas políticas se encaixa o Decreto nº 2.208/97, o qual prevê uma educação média com formação integral e transformadora, logo substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, vigente

⁶² FOGAÇA A. Educação e Qualificação Profissional nos Anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Marisa R. T. (Org.). **Política e Trabalho na Escola- Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, v. 1, p. 51-68.

⁶³ KUENZER, Acácia (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 1. ed. São Paulo. Cortez, 2000, p. 13.

até os dias de hoje, que readmitiu ao conjunto das escolas médias no país a possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional⁶⁴.

No plano das políticas educacionais do séc. XXI sobressai-se as parcerias do público e privado e a ininterruptão da dualidade estrutural da educação. As reformas semelhantes não causar transformações adequadas no sentido de gerar a igualdade de oportunidades. A prioridade da educação se sustenta somente no discurso retórico⁶⁵.

Ainda assim, é preciso assinalar nesse contexto no plano da educação básica, na qual o Ensino Médio está inserido, a ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica- FUNDEB⁶⁶, em prol do atendimento nesse nível de ensino. Reitero também a elaboração de um novo PNE 13005/14- Plano Nacional de Educação (2014/2024)⁶⁷ determinante para o direcionamento de ações e enfrentamento dos desafios de universalização e democratização do Ensino Médio.

As políticas de avaliação na qual se insere o ENEM, enquanto objeto de nossa pesquisa, fazem parte desse contexto. Não se pode desconsiderar um programa que atinge um número expressivo de jovens que precisam tomar decisões quanto ao futuro. O atual Ensino Médio no Brasil está intrinsecamente associado ao ENEM e quanto à disposição do currículo, percebe-se claramente nos Centros de Ensino Médio de São Luís como este tem influenciado a organização dos conteúdos, a ponto de delimitar o interesse dos discentes somente para aqueles que “caem” no exame.

1.2 Políticas de currículo para o Ensino Médio

Neste item a nossa análise remete as políticas de currículo para o Ensino Médio no Brasil, a partir da compreensão dos textos legais que orientam a organização do sistema educacional brasileiro. São estes a LDB 9394/96, os PCNEM (Parâmetros Curriculares

⁶⁴ FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 242.

⁶⁵ FRIGOTO, Gaudêncio. Os circuitos – século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

⁶⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. SITE DO MEC.

⁶⁷ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para garantia do direito a educação básica de qualidade. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e valorização da diversidade de caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. Site do PNE.

Nacionais para o Ensino Médio) e as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Para isso, consideramos a análise dos documentos e também discussões propostas por artigos acadêmicos que discutem as regulamentações dos mesmos.

A LDB 9394/96 é a lei maior da educação e parte dela todas as orientações no sentido de potencializar a organização de todas as modalidades de ensino. É ela quem estabelece as funções do governo federal, estadual e municipal no tocante à educação; as obrigações das instituições de ensino; determina a carga horária mínima; define as diretrizes curriculares e as funções e obrigações dos profissionais da educação.

A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) se estrutura em nove títulos e 92 artigos, que tratam especificamente da educação escolar nacional, seus níveis e modalidades, porém o objetivo dessa seção é discorrer apenas sobre os artigos que interferem diretamente na política curricular do Ensino Médio. Convém ainda registrar as inovações que a diferem das outras edições, considerando os recuos e avanços marcantes no processo de sua elaboração⁶⁸.

É importante destacar a concepção de educação definida no artigo 1º da lei:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais⁶⁹.

A consolidação dessa concepção determina que o aprimoramento da pessoa humana dependa das múltiplas relações sociais, contrapondo ao isolamento da escola em relação ao mundo exterior. Pelo caráter que assumiu na história educacional brasileira, a atual LDB expressa à responsabilidade com um novo perfil de conhecimento, pautado em princípios que se complementam no processo de aquisição gradativa e integrada do saber. Seja pelo dito, seja pelos aspectos que cala, a LDB não oferece uma fisionomia singular, porque é permeada por incoerências ou falhas, as quais fazem com que, na maioria das vezes, a alternativa por uma qualidade igualitária se limite em uma qualidade diferencial. Isto se torna evidente em inúmeros artigos oscilantes, algumas vezes concretizando o princípio da educação como direito, outras vezes acentuando a educação como privilégio⁷⁰.

⁶⁸ BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Casa Civil, 1996.

⁶⁹ *Idem. Ibid.*

⁷⁰ PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araujo. A educação Básica redimensionada. IN: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99.

Um aspecto relevante diz respeito à ampliação do conceito de educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que na letra da lei (art. 22) tem como finalidade “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores”⁷¹.

A preparação para o trabalho dá lugar, a partir dessa nova leitura, para a integração curricular com possibilidades formativas, garantindo o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos. Sobre o currículo do Ensino Médio a lei regulamenta, em seu artigo 36, as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008).

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

(Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008)⁷²

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)⁷³.

Essa perspectiva curricular evidencia o reconhecimento da dimensão histórica e social que permeia o universo da juventude atual, da diversidade cultural e das necessidades de uma

⁷¹ BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Casa Civil, 1996.

⁷² *Idem. Ibid.*

⁷³ BRASIL. *Op. cit.*, 1998, p. 5.

formação que atribua sentido às experiências vividas no espaço escolar. É possível perceber que a nova LDB propõe uma organização curricular que pontue a contextualização e o diálogo entre as disciplinas, deixando para trás o aprendizado por repetição, memorização e isolamento dos componentes curriculares.

Essa compreensão de currículo parece ter sido fundamental no diagnóstico das fragilidades do Ensino Médio e para o início dos debates no Conselho Nacional de Educação (CNE) para a deliberação das DCNEM, consubstanciando o amadurecimento dos pressupostos e princípios norteadores das competências que assegurem a formação básica comum. É nessa regulamentação que o ENEM está inserido, sendo este um modelo de avaliação pautada nessa concepção curricular que predispõe de uma base comum de conhecimentos, desconsiderando as especificidades regionais e locais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados mediante as exigências do Plano Decenal de Educação- PDE (1993-2003) para serem utilizados como referência e não como currículo obrigatório a fim de contribuir para modificar a prática educativa nas escolas do país. Publicados em 1997 e inspirados no sistema espanhol, se constitui de orientações por disciplina com vista a garantir uma padronização do ensino, respeitando as singularidades regionais do Brasil⁷⁴. Adequado à realidade brasileira, os PCNs foram determinados pela LDBEN (9.394/96) que propunha a implementação de um currículo mínimo organizado, tendo em vista a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social que, segundo a lei, definem o exercício da cidadania⁷⁵.

A tônica dos PCNs para o Ensino Médio se enquadra ao conjunto de reformas educacionais curriculares propostas na década de 90, tendo como referência estrutural a Conferência Mundial de Educação para todos e realizada em Jomtien na Tailândia, convocada pelo Banco Mundial, UNESCO, PNUD e UNICEF. Tal conferência lançou os fundamentos básicos para favorecer um contexto político educacional capaz de proporcionar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem⁷⁶. Assim como destaca os PCNs, o Brasil precisaria reverter às desvantagens em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento apresentados pelos países desenvolvidos⁷⁷.

⁷⁴ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2000, p. 16.

⁷⁵ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1999, p. 39.

⁷⁶ CABRAL, Antônio Neto, RODRIGUEZ, Jorge Alberto. Reformas Educacionais na América Latina: a busca de um consenso regional. IN: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Reflexões sobre Políticas Educacionais no Brasil**: consensos e dissensos sobre educação pública. São Luís: EDUFMA, 2009, p. 23-35.

⁷⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999, p. 15.

Portanto, pautada nessa lógica de desvantagens, a introdução dos PCNEM se afirmariam como política de resultados da melhoria da qualidade do ensino das escolas no Brasil, centrando a reforma curricular na questão da aprendizagem. Para atingir tal objetivo, os PCNEM levam em conta as características culturais locais e orientações regionalizadas. Atento ainda às questões relativas à formação para o trabalho, ao qual está ligado o Ensino Médio, o documento destaca que:

a consolidação do Estado democrático, as tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos “exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho”⁷⁸.

No documento, registra-se pelo que a escola tem a responsabilidade de oferecer um ensino que atenda as demandas dos sujeitos abarcando os conteúdos de caráter geral. Por isso, a preocupação em desenvolver competências e habilidades que assegurem o domínio das atividades produtivas e a competição nos postos de trabalho. Essa concepção de educação ratifica a lógica capitalista que estabelece uma necessidade de preparação para quem almeja um lugar no mercado de trabalho. A educação, mais do que nunca, é indispensável para permitir aos profissionais, não apenas o aprendizado e compreensão da tecnologia que os cerca em seu trabalho e no seu dia-a-dia, mas também para possibilitar que tenham a visão do todo e a compreensão do seu próprio significado dentro do processo produtivo em que se inserem⁷⁹.

Para a presente pesquisa cabe ainda citar que os PCNs adotaram os pilares presentes no relatório da UNESCO, o qual se fundamenta na proposição de uma educação básica para todos os indivíduos. São estes: 1) Aprender a conhecer: ser capaz de aprender a aprender durante toda a vida; 2) Aprender a fazer: desenvolver a competência para relacionar-se em grupo, resolvendo problemas e adquirindo uma qualificação profissional; 3) Aprender a viver: Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis; 4) Aprender a ser: Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da

⁷⁸ BRASIL. *Op. cit.*, 1999, p. 13.

⁷⁹ ANDRADE, Flávio Anício. Formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”. In NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, Autores Associados, 2000, p. 62.

vida⁸⁰. Tais exigências correspondem a novos desafios tanto para escola, como para os professores, pois não se trata de uma resposta apenas numérica para fazer frente aos ditames do capitalismo, mas uma recomendação para que “a educação não se torne um fator de exclusão social”⁸¹. Sendo assim, a escola deve responder aos anseios sociais, significando de fato esse lugar de conhecimento diversificado capaz de promover todos esses eixos temáticos (por disciplina) para os alunos e o professor precisa rever sua prática e se apropriar das dinâmicas do saber fazer.

Os PCNEM trazem para o âmbito da escola conceitos que transitam no universo da economia e da educação, uma espécie de contágio, tanto o mundo do trabalho como a escola se apropriaram, por exemplo, da noção de competência; uma com o discurso de modernização e a outra com a gestão dos recursos humanos, ambos valorizando o que entendem por excelência⁸². Por ser produto de um momento de reformas, caracterizado pelo processo de globalização, os parâmetros não se distanciam do projeto de sociedade defendido pelo capitalismo onde educação escolar recebe a tarefa de harmonizar as diferenças sociais, econômicas e culturais. No Brasil, os PCNEM apontam temáticas que são consideradas relevantes para a formação cidadã previstas pela constituição e pela LDBEN. Os conteúdos organizados por área de conhecimentos sistematizam o currículo e definem uma formação geral que supere a antiga prática pedagógica pautada na memorização. É importante destacar que as alterações no currículo dão um novo tom para o diálogo com o social dentro da formação do estudante, valorizando o campo das ideias, ou seja, dando ênfase às atividades intelectuais do aluno que com ajuda do professor se envolverá em trabalhos e atividades capazes de fornecer estímulos para sua autonomia enquanto ser pensante.

A ênfase dada ao Ensino Médio no Brasil, nos últimos anos, confirma a dualidade formativa desse nível de ensino desenhada historicamente com um caráter propedêutico somente para a elite, deixando sequelas sociais a serem reparadas gradativamente. Com intuito de definir pedagogicamente sobre o destino social dos alunos e assumir a responsabilidade pelo fracasso de projetos que visavam unicamente à profissionalização universal dos concluintes do Ensino Médio público, destinado às classes menos favorecidas,

⁸⁰ BRASIL. *Op. cit.*, 2000, p. 15-16.

⁸¹ JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e Temas Transversais**: análise histórica da política educacional brasileira. Campinas, São Paulo, Ed. Alínea, 2007, p. 102.

⁸² PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 12.

tem-se a organização curricular com as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio⁸³.

As DCNEM foram instituídas pela resolução CEB Nº 03, de 26 de junho de 1998, em conformidade com a LDB 9394/96, estabelecendo em seus artigos princípios, fundamentos e procedimentos que deveriam ser observados em cada unidade escolar na organização pedagógica e curricular, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social. No art. 5º, fica estabelecido: para cumprir as finalidades do Ensino Médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações; ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências; adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno⁸⁴.

Verifica-se que o processo de mudanças nas formas de conceber o currículo representa a necessidade de transformar a realidade social vigente, as decisões sobre o que e como ensinar requer uma atualização das diretrizes para atender as demandas da sociedade e revisão das práticas pedagógicas. Com o argumento de estabelecer uma proposta pedagógica que assegure uma formação humana integral, as DCNEM definem como objetivos o (re)conhecimento das diferentes juventudes que frequentam o Ensino Médio, a diversidade de culturas e identidades a fim de efetivar e atribuir sentido às experiências dos sujeitos. Dialogando com nossa investigação, as DCNEM nos coloca diante da reflexão de compreender a prática pedagógica escolar a partir do currículo⁸⁵.

Do ponto de vista legal (LDB 9394/96) a dualidade de funções, continuação dos estudos e preparação para o trabalho, não procede mais como finalidade obrigatória. No entanto, em se tratando o Ensino Médio como a modalidade que define uma nova fase na vida do jovem exigindo um projeto de vida, sendo ele rico ou pobre, é determinante esse percurso educacional. O Ensino Médio passa a ter uma importância socialmente estratégica, com uma base teórica- científica permitindo a formação integral e transformadora⁸⁶. O discurso

⁸³ MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17. n. 49. jan./abr. 2012, p. 48.

⁸⁴ BRASIL. *Op. cit.*, 1998.

⁸⁵ MOEHLECKE, Sabrina. *Ibid.*

⁸⁶ FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Op. cit.*, 2005, p. 83-105.

presente no parecer das DCNEM sobre um currículo comum e integrador com vistas a potencializar capacidades de interpretação e combater a dualidade do Ensino Médio, fica evidente no artigo 12:

Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos⁸⁷.

Diante do exposto têm-se a compreensão que as DCNEM não surgem do nada. Além disso, são pautadas prioritariamente em questões problemas que ao longo do tempo são observados e se tornam entraves para atender as especificidades e as demandas dessa etapa da educação básica. Uma das principais funções dos estudos feitos sobre as DCNEM aprovadas, no final da década de 1990, foi apontar a real finalidade do governo com as reformas tomadas para a educação. Dentro de um contexto de reforma do Estado, cujas políticas ansiavam torná-lo mais enxuto em termos de suas responsabilidades sociais e mais permeável às alianças com a iniciativa privada, foi possível notar alterações propostas para a área da educação que resultaram em subordiná-la à lógica econômica e às exigências do mercado de trabalho⁸⁸.

Trata-se de reconhecer que, no Ensino Médio, a juventude necessita de um processo educativo que articule o contexto sócio cultural e os conhecimentos numa perspectiva de construção de saberes capaz de proporcionar uma compreensão histórica mais ampla, nesse ciclo de vida que requer uma possível autonomia.

De acordo com o parecer CNE/CEB N°5/2011, as dimensões do trabalho da ciência, da cultura e da tecnologia estão inseridas no contexto escolar em cada componente curricular sendo compreendidos como eixos de aprendizagem significativa para que o Brasil dê um grande salto para o futuro. Poucas foram às mudanças das diretrizes de 1998 para as de 2011, mesmo com a leitura de que o tempo era outro e que os investimentos no setor educacional aumentaram, a estrutura do Ensino Médio continuava sem avanço⁸⁹.

Desse modo, mesmo vivenciando um contexto político e social aparentemente distinto, os grandes temas e inquietações presentes no documento das DCNEM, da década de 1990,

⁸⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

⁸⁸ MOEHLECKE, Sabrina. *Op. cit.*, 2012, p. 48.

⁸⁹ BRASIL. *Op. cit.*, 2013.

continuam os mesmos nas novas diretrizes: a procura por uma identidade exclusiva para esse nível de ensino; o desajuste de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais brando; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo⁹⁰.

As novidades e possibilidades propostas pelas DCNEM de 2011 não chegam a ser tão novas assim, pois a LDB 9394/96 já previa uma matriz curricular mais atrativa que combatesse problemas, como repetência e evasão escolar. Mesmo com a autonomia dadas aos Estados para desenvolverem suas propostas curriculares, muitos programas criados pelo governo federal assumem caráter normativo e definidor de soluções para escolas públicas⁹¹.

A luz desse entendimento, as DCNEM têm como desafio a melhoria dos indicadores educacionais empreendendo esforços para que os padrões de aprendizagem e de ensino elaborados sejam aplicados e dêem resultados na rede pública. Para isso, cada Estado, diante da sua realidade educacional e norteado pelos princípios nacionais, estabelece suas próprias diretrizes.

Contemplando nossa investigação, alguns conceitos presente nas DCNEM precisam ser bem entendidos, dentre eles o entendimento de currículo, de Base Nacional Comum e parte diversificada, que interferem diretamente no sistema de avaliação proposto ao Ensino Médio, o ENEM. Nas DCNEM de 2011 o currículo é entendido como:

A seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta⁹².

Compreende-se que as DCNEM consideram essencial para o currículo o conhecimento da realidade social e o contexto histórico, no entanto nos perguntamos até que ponto a minimização dos conteúdos de História Local no currículo da disciplina História não compromete a formação humana de caráter integral? A realidade nos apresenta a necessidade de uma educação que atenda as exigências sociais do presente para que o ato de educar permita experiências de pertencimento e construção de valores importantes para a transformação dos sujeitos. Perceber-se como o indivíduo humanizado faz parte de um processo formativo do estudante, contemplando conhecimentos históricos que constituam referência de si e da sociedade que atua.

⁹⁰ MOEHLECKE, Sabrina. *Op. cit.*, 2012, p. 53.

⁹¹ *Idem. Ibid.* p. 54.

⁹² BRASIL. *Op. cit.*, 2013, p. 179.

O relatório CEB 15/98 sinaliza sobre a importância de conhecer os objetivos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para que suas implicações não se tornem entraves para o desenvolvimento metodológico do currículo nas unidades de ensino. É imperativo compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite como incita. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino/aprendizagem e na avaliação⁹³.

Ademais, após as análises e reflexões, mencionamos que as DCNEM reforçam a legislação em relação à Base Nacional Comum e a parte diversificada do currículo atestando que essa Base e a parte diversificada compõem um todo integrado, não é permitido “ser consideradas como dois blocos distintos”. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e a dos estudantes perpassando todo o currículo⁹⁴.

Cabem aqui, observações que os conhecimentos de ordem nacional têm proposição definida pelos documentos oficiais e a parte diversificada, devendo ser definidos pelos sistemas estaduais de ensino e instituições escolares. Enfatizando nossa discussão central, entendemos que a parte diversificada onde a História Local poderia ou deveria ser contemplada fica escamoteada em decorrência de vários fatores: carga horária reduzida da disciplina História, ausência de uma bibliografia específica que auxilie o professor, falta de interesse do aluno por esse conteúdo que não é exigido pelo ENEM, e até pela falta de comprometimento do professor com este conteúdo.

Importa saber ainda que, segundo as DCNEM em seu artigo 11, na BNC e na parte diversificada será ressaltado que as significações doutrinárias sobre os fundamentos axiológicos e os princípios pedagógicos que agregam as DCNEM aplicar-se-ão à ambas; a parte diversificada carecerá ser organicamente integrado com a Base Nacional Comum, por contextualização e por complemento, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras maneiras de integração; a Base Nacional Comum precisará incluir, quando menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, instituído pela lei como carga horária para o Ensino Médio; As escolas terão além da carga mínima de 2.400 horas, em suas propostas pedagógicas, livre-arbítrio de organização

⁹³ BRASIL. **Parecer CEB 15/98**. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. 2000, p. 18.

⁹⁴ BRASIL. *Op. cit.*, 2013, p. 185.

curricular, independentemente da diferenciação entre Base Nacional Comum e parte diversificada⁹⁵.

A parte diversificada poderá ser desenvolvida através de projetos e estudos focados em problemas escolhidos pelo grupo escolar, de maneira que eles sejam organicamente integrados ao currículo, sobrepujando decididamente a compreensão do projeto como exercício “extra” curricular; apreendida nesses modos, a parte diversificada será incisiva na constituição da identidade de cada colégio, isto é, pode ser aquilo que identificará as “vocações” dos colégios e as caracterizará entre si, no anseio de organizações curriculares que de fato contraponham à heterogeneidade dos estudantes e às necessidades do meio social e econômico. A todo o momento que consentirem os recursos humanos e materiais dos estabelecimentos escolares, os estudantes carecerão ter a possibilidade de propor os estudos, projetos, cursos ou atividades da parte diversificada, de forma a estimular a inserção do aluno na criação de seu próprio currículo; os sistemas de ensino e escolas elaborarão as maneiras para que a diversificação de alternativas curriculares por parte dos estudantes seja capaz pedagogicamente e sustentável financeiramente; caso a parte diversificada precisa ter nome específico e carga identificável no horário escolar é uma situação a ser solucionada no domínio de cada sistema e escola, conforme sua organização curricular e proposta pedagógica. Em qualquer ocorrência, a Base Nacional Comum, objeto destas DCNEM, necessitará tomar, no mínimo, 75% do tempo legalmente instituído como carga horária mínima do Ensino Médio⁹⁶.

Assim sendo, as DCNEM na busca por uma formação humana integral que privilegia as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, organiza um currículo que visa à compreensão global da realidade, daí enfatizarmos que apesar da riqueza de conceitos e determinações para minimizar prejuízos educacionais históricos no Ensino Médio, ainda se tem uma organização curricular superficial e compartimentada.

A presente pesquisa se realiza em meio a mudanças que afetam o formato do Ensino Médio, o governo lança mão da Medida Provisória (MP 746/16) que de acordo com o *site* do MEC se justifica por considerar urgente o problema desse nível de ensino no Brasil, haja vista os indicadores do IDEB retratar uma realidade crítica. Com a nova reforma do Ensino Médio, sancionada em 16 de fevereiro de 2017 pelo então presidente Michel Temer, essa estrutura curricular é alterada. O texto determina a obrigatoriedade de 60% da carga horária ocupada pelos conteúdos da BNCC e os 40% serão de caráter optativo, de acordo com a oferta das

⁹⁵ BRASIL. *Op. cit.*, 1988.

⁹⁶ BRASIL. *Op. cit.*, 2000, p. 85-86.

escolas, no entanto, estes também devem obedecer à orientação da Base Nacional. Pela reforma, os conteúdos serão contemplados pelos “itinerários formativos”: (i) Linguagens e suas tecnologias; (ii) Matemática e suas tecnologias; (iii) Ciências da natureza e suas tecnologias; (iv) Ciências humanas e sociais aplicadas e (v) Formação técnica e profissional, que antes eram conhecidos por área de conhecimentos, com exceção da formação técnica profissional.

É importante enfatizar que as escolas não serão obrigadas a ofertar todos os itinerários formativos, podendo optar por um deles apenas. Vale lembrar que a BNCC ainda está em construção com previsão para ser homologada no segundo semestre de 2017. Como as definições sobre o currículo perpassa exclusivamente por esse documento, estima-se que somente a partir de 2018 essas medidas serão efetivadas na prática.

CAPÍTULO 2 O LUGAR DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse capítulo, dialogamos em um primeiro momento com estudiosos que tratam das narrativas históricas, buscando avaliar como a escrita da História foi construída, percebendo nessas concepções as convergências e divergências entre os historiadores que estabeleceram avanços na historiografia. A opção por um histórico mais aprofundado se deu em função do contato com teóricos como François Dosse, Guy Bourdieu, Hervé Martin e Reinhart Koselleck, corroborando para o entendimento de que a escrita “tradicional” representava um momento histórico muito singular.

Em outro momento transitamos entre os estudiosos vinculados à corrente dos Annales, entendida como a grande renovação historiográfica que permitiu ao ensino de História novas argumentações e a constituição de sentido ao estudo do local, nosso objeto de pesquisa.

Nessa perspectiva, pensar o ensino de História como resultante de um processo de aprofundamento das explicações historiográficas, que questionou a escrita tradicional e propôs novas abordagens teóricas epistemológicas do conhecimento histórico, leva-nos a crer que a História Local, em consonância com as teorias do ensino de então, passa a ter um lugar diferenciado no processo do ensino/aprendizado.

2.1 As dimensões historiográficas e História Local

A historiografia se constituiu a partir da escrita de historiadores, que assumiram abordagens diversas tendo em vista os acervos documentais e a leitura crítica das fontes. No entanto, todas as conotações da história, assim como o posicionamento dos historiadores no decorrer dos séculos, foram decisivos para o avanço historiográfico.

A perda de um bom número de certezas hegemônicas e a renúncia a desmedidos anseios modificou, profundamente, a situação historiográfica para dar lugar às novas perguntas sobre as noções conceituais usadas pelos historiadores, que se volta para o passado de sua disciplina e para os filósofos, que refletiram as categorias da historicidade⁹⁷.

A escrita histórica tem sua origem na Grécia de Heródoto, que inova realizando vários deslocamentos decisivos e liberam o surgimento do gênero histórico. Na verdade, comemora-se não mais a lembrança das grandes façanhas, porém busca-se a permanência na memória daquilo que os homens fizeram, destacando não mais os grandes heróis, mas sim as ações do

⁹⁷ DOSSE, François. **A história**. Bauru, SP: EDUSC, 2003, p.13.

coletivo dos homens, no quadro das cidades. Essa visão privilegia em suas narrativas as instituições, as monarquias, os impérios, polarizando uma concepção do poder constituído nas mesmas⁹⁸.

No medievo, se considera a singularidade em dar autenticidade ao documento a partir de seu autor e sua relação com a verdade; anais e crônicas escritas nos mosteiros trazem a marca de seus autores. Os gêneros medievais “perpassam primeiramente pela “produção hagiográfica”, quer se trate de vidas de santos, de relatos de milagres ou de translações de relíquias, ou finalmente de listas episcopais”⁹⁹.

Do recolhimento dos testemunhos orais às análises das fontes, o discurso da antiguidade ao medievo contentava-se com as narrativas de fatos, demonstrando uma estreiteza de visão de seus autores, que se prendiam a servir aos mandatários de suas obras. Tal história vai se identificando aos poucos como história política, relatando os feitos de príncipes e dos grandes reinos. A produção medieval apresenta algumas fragilidades relacionadas ao tratamento das fontes e a incapacidade de datar os monumentos e decifrar suas inscrições, sacrificando, às vezes, a verdade¹⁰⁰.

Com o iluminismo, a história passa a ser interpretada pelos filósofos e prima pela a busca dos chamados fatos “verdadeiros”, criticando a erudição das fontes. Fundamentada na razão e nascente em um cenário de revoluções, a concepção iluminista propõe a libertação das superstições e do misticismo presente no período medieval. A produção histórica é elevada por historiadores e filósofos ao status de ciência a partir de uma tomada de consciência sobre a historicidade das coisas. Com novos acervos à investigação histórica passa a ter um caráter racional e explicativo, no entanto a história não deixa de ser vista como mestra da vida, mas os filósofos criticam sua inclinação para a descrição factual¹⁰¹.

A concepção romântica integra-se a essas mudanças globais, inclinando-se para uma perspectiva do passado. Essa geração de historiadores tenta criar uma história científica, procedendo a um duplo deslocamento do conhecimento histórico. Primeiramente, cooperam para o avanço da erudição, organizando a ordenação e a consulta dos arquivos nacionais. Em segundo lugar, a erudição é para eles uma maneira de resgate de sentido. Longe de limitar-se a uma simples exatidão de dados históricos, eles não apartam estes de sua reconstrução

⁹⁸ DOSSE, François. **A história**. Bauru, SP: EDUSC, 2003, p. 14.

⁹⁹ BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983, p 13-14.

¹⁰⁰ *Idem. Ibid.*

¹⁰¹ *Idem. Ibid.*

interpretativa, disso procede um conflito entre a vontade de fazer ciência, causando um discurso generalizante e um meticuloso respeito pelas singularidades e particularidades¹⁰².

No século XIX, a hegemonia da história política se estabelece com a historiografia positivista de Augusto Comte e a escola metódica de Ranke. Ambas com pressupostos cientificistas, o positivismo se assenta sobre a base de que a história é o fato propriamente dito, invalidando qualquer outra forma de construir conhecimento que não seja através dos documentos, ou seja, o que não é perceptível e observável não se constitui história. Com uma preocupação semelhante, a escola metódica se instituiu a partir de marcas específicas, deixando aflorar suas diferenças em face do discurso literário. Os historiadores da escola metódica não foram os ingênuos pelos quais os fazem passar. Não se deve afirmar que eles cultivavam um fetichismo do documento e que eles recusavam a pertinência da subjetividade do historiador. Meramente a escola metódica via a grandeza de sua habilidade de controlar sua subjetividade, de lhe pôr um freio¹⁰³.

Nessa perspectiva, a ordem cronológica dos fatos daria à História a objetividade, característica das ciências naturais. Ranke, expoente da escola metódica, enfatiza o caráter empírico dos documentos oficiais, assegurando-lhe uma noção de validade científica.

A posição dominante da história política se sustenta nessas tendências historiográficas tradicionais que, de formas distintas, abordavam a sociedade, a economia e até mesmo a cultura, mas apenas como dimensões que reforçariam a explicação dos acontecimentos políticos. Alvo de muitas críticas, sua má reputação se justifica entre os historiadores contemporâneos, por ter a história política um objetivo particular, pontos precisos e uma perspectiva totalizante.

A produção historiográfica se rearticulou a partir dos *Annales*, mudando a forma de construir o conhecimento e possibilitando a inserção de novos temas, como a história social e cultural. Nessa ordem, a investigação histórica passou a mediar os estudos de inspiração marxista que se baseiam numa história estrutural, econômico e social essencialmente política, e a nova história inspirada nas representações do mundo social, através da diversificação de metodologias que propõem um diálogo interdisciplinar. A história nova foi definida pelo surgimento de novos problemas, novos métodos que restauraram domínios tradicionais da história¹⁰⁴.

¹⁰² DOSSE, François. *Op. cit.*, 2003, p. 128.

¹⁰³ *Idem. Ibid.* p. 42.

¹⁰⁴ LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A partir do século XX, a história política deixa de ser determinante, na visão dos historiadores ligados à escola dos Annales que, por sua vez, defendem às ciências humanas explicar o social, “no lugar da história política ou do Estado, de alguns indivíduos ou das elites, ao invés da história narrativa e factual, linear e detentora da verdade, eles queriam estudar a sociedade, os grupos sociais”¹⁰⁵. Epistemologicamente, as correntes contemporâneas se harmonizaram com o ambiente intelectual e político que inspiravam um desejo de fazer a revolução historiográfica, encerrando com o reinado da história política e arcando com os custos da renovação, onde os povos e a sociedade seriam os protagonistas. Aproximar a História das outras áreas do conhecimento passou a ser uma preocupação dos historiadores que distribuíram seus interesses, desejosos de ir ao fundo das coisas e de captar os fenômenos registrados numa longa duração¹⁰⁶.

As novas perspectivas históricas, que condenaram a história política tradicional, passaram a incorporar alguns termos e conceitos, no sentido de justificar uma possível decadência ou mesmo uma omissão em relação ao político. “A isso se segue uma exigência metodológica mínima: a obrigação de compreender os conflitos sociais e políticos do passado por meio das delimitações conceituais e da interpretação dos usos da linguagem feitos pelos contemporâneos de então”¹⁰⁷. O lugar secundário que a história política assumiu teve, com a segunda geração dos Annales, uma abordagem centrada no tempo curto. Constatou-se, portanto, a necessidade de agregar novos argumentos teóricos e empíricos para fortalecer as exigências das múltiplas histórias, de uma historiografia que se convencionou chamar de “nova história”. Noutra patamar de observação, pretendeu-se redefinir o político a partir da noção de social e representação. Constituem objeto da história social a busca das gêneses das sociedades ou as estruturas constitucionais, de tal modo como as relações entre grupos, camadas e classes; a história social investiga as conjunturas nas quais ocorreram determinados eventos, focando nas estruturas históricas de médio e longo prazo¹⁰⁸.

Considerando essa abordagem inicial sobre a proposta dos Annales, abrimos caminhos para compreender a recente importância dada ao estudo das mentalidades e da história cultural. A compreensão da cultura enquanto ciência possibilita a interpretação de significados que se desenvolve entre o indivíduo e a sociedade. “A cultura é uma realidade

¹⁰⁵ LARA, Silvia Hunold. A herança dos Annales: o princípio e seus discípulos. In: GUAZZELI, César Augusto Barcelos (Org.). **Questões de Teoria e Metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 1999, p. 236.

¹⁰⁶ *Idem*. *Ibid.* p. 235-245.

¹⁰⁷ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p. 103.

¹⁰⁸ *Idem*. *Ibid.*

“superorgânica” autocontida, com forças e propósitos em si mesmos, isto é reificá-la. [...] a cultura é composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos ou grupos de indivíduos guiam seu comportamento”¹⁰⁹.

Evidenciamos uma mudança no mundo atual, a sociedade do século XX, com traços contemporâneos concebe uma nova forma de produzir o conhecimento histórico, daí a renovação historiográfica. Os historiadores sociais e culturais contribuíram para a ampliação do conceito de fontes e para inserir no contexto da história oficial, grupos que antes eram excluídos; além disso, passaram a valorizar mais o cotidiano e as representações. “A história cultural tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”¹¹⁰.

O debate sobre essa renovação se aglutina principalmente em torno da revista dos *Annales*, a partir de 1929. Faziam parte das preocupações desses historiadores a aproximação da história com as outras áreas do conhecimento como a sociologia e a economia, por exemplo, como também a negação da história narrativa, substituindo pela história problema.

Os historiadores aos poucos vão transferindo seus interesses para as manifestações culturais, valorizando os processos mentais, o cotidiano e suas representações ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento. Desse modo, a hierarquização da própria estrutura social, histórica cultural apartar-se, sem dúvida, de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social voltada somente ao estudo das lutas econômicas, atuando um retorno hábil também sobre o social, porque entra a atenção sobre as estratégias simbólicas que causam posições e relações e arquitetam para cada classe, grupo ou meio, um ser compreendido constitutivo de sua identidade¹¹¹.

A abertura a outros domínios do conhecimento amplia o campo da História, e incomoda os historiadores, levando alguns a se familiarizarem com essa inovação, representada pela nova história. O mundo contemporâneo abre-se para novas questões, rompendo com paradigmas teóricos metodológicos estabelecidos pela modernidade. Alguns trabalhos propõem contribuições significativas para a historiografia contemporânea no campo da história cultural, como Roger Chartier, destacando conceitos de representação e de apropriação; Carlos Ginzburg, com as noções de cultura popular. “Esses autores reabilitam a importância dos contrastes e conflitos sociais no plano cultural, evitando, quando menos as

¹⁰⁹ GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 8.

¹¹⁰ CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. In: CHARTIER, Roger. **A beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 183.

¹¹¹ *Idem. Ibid.*

ambiguidades e concepções interclassistas e descritivas de algumas versões da história das mentalidades”¹¹². Nesse caso, a produção historiográfica cresceu e se diversificou, consolidando, a partir do século XX, diversas linhas de pesquisa, metodologias variadas, legitimando os novos objetos e abordagens.

Enquanto campo de pesquisa, a História Local ocupa o interesse dos historiadores a partir das décadas de 1960 e 1970, quando a instância cultural passou a ser uma preocupação e os valores e as atitudes passaram a significar uma possibilidade de compreensão da realidade. “A História Local traz uma maneira bastante complexa de pensar e fazer a História, em termos de aprendizagens e concepções, colocando em destaque a perspectiva da diversidade e pluralidade das identidades”¹¹³.

Temas que antes ocupavam posição marginal na historiografia redesenham e ampliam os campos de investigação da História, já sinalizados pela história das mentalidades, a qual acenava para a leitura das diferenças regionais, dando ao estudo do local um sentido epistemológico. Os historiadores passaram a produzir uma aliança entre a história social, a história econômica, a história cultural e também a nova história política¹¹⁴. No que se refere ao fazer historiográfico ou a pesquisa histórica nas produções contemporâneas, “a escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedecem as regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas”¹¹⁵.

Ao pensar a História como disciplina, Michel de Certeau reitera que ela faz parte de um lugar, instituição que organiza os métodos e os interesses que embora não aparentes regulam a produção do saber historiográfico. Precisa ainda que a instituição determina um ordenamento de pensamento, levando a marginalização daqueles que negligenciam as leis da academia. É, pois, impossível avaliar o discurso histórico independentemente da instituição em função do qual ele se estabelece silenciosamente; ou imaginar com uma renovação da disciplina, garantida pela única e específica modificação de seus conceitos, sem que intervenha uma mudança das situações assentadas¹¹⁶.

Na Teoria da História de Rüsen, se evidencia uma reflexão sobre método e sentido.

¹¹² VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 158.

¹¹³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Op. cit.*, 2007, p. 190.

¹¹⁴ CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 158.

¹¹⁵ CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 66-71.

¹¹⁶ *Idem. Ibid.* p. 66.

O saber histórico desempenha sempre funções na vida cultural do tempo presente. Forma e função são essenciais ao trabalho do historiador [...] É com elas que ele responde às carências de orientação que suscitou. São elas que tornam necessários e significativos todos os esforços de reflexão da história como ciência¹¹⁷.

Nessa perspectiva, consubstanciamos mais uma vez a História Local como uma produção historiográfica reconhecida entre as novas formas de escrita, pois a mesma ao aproximar-se de historicidades culturais que dar voz as especificidades convertem-se em conhecimento histórico.

Em face do exposto, a Teoria da História é desafiada por novas questões e mudanças sociais e culturais que renovam as construções teóricas e reforçam a cientificidade das narrativas contemporâneas.

2.2 O ENEM e sua repercussão no ensino de História

A História enquanto componente curricular do Ensino Médio se integra à área das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesse caso, faz-se relevante a compreensão de como o Exame Nacional do Ensino Médio interferiu na definição dos conteúdos de História que chegam à sala de aula. Sendo o ENEM um elemento determinante para a vida dos jovens brasileiros uma vez que o ingresso nas universidades públicas e privadas por meio de programas como SISU, PROUNI e FIES dar-se por intermédio dele, não se pode desconsiderar a vinculação deste com os currículos escolares? Nesse contexto,

sobre o ensino de História para o nível médio indicam o predomínio da organização de estudos históricos em conformidade com o programa dos exames vestibulares. Os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender a essa situação. Os exames vestibulares, por efetuarem uma seleção de alunos organizam seus programas de acordo com uma proposta conteudista e abrangente. As condições atuais de efetivação de proposta de ensino médio vinculam-se assim a mudanças tanto no próprio sistema seletivo para o ingresso no ensino superior como no complexo sistema de avaliação da escola¹¹⁸.

Percebemos que a intervenção do exame reforça um engessamento das abordagens da disciplina, pois o processo ensino/aprendizagem se enquadra dentro dessa perspectiva de concretização de resultados. Assim, a determinação desses conteúdos simplifica e fragmenta o

¹¹⁷ RÜSEN, Jörn. **História Viva – Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. da UNB, 2007, p. 10.

¹¹⁸ BITTENCOURT, Circe. *Op. cit.*, 2004, p. 119-120.

ensino de História. O livro didático ainda é uma das principais ferramentas usadas pelo professor na sala de aula e para o aluno, sua principal referência de leitura. Nesse caso, é um instrumento pedagógico que sistematiza os conteúdos elencados pelas propostas curriculares, servindo como mediador entre a proposta oficial e o conhecimento escolar ensinado pelo professor¹¹⁹.

Tendo em vista que o objeto de nosso estudo é a História Local no ensino de História, cabe deixar claro que não é nossa pretensão ter o livro didático como definidor dos capítulos exclusivos para a História Local, pois consideramos que o Brasil compreende diversas localidades. Porém, sabendo que algumas regiões predominam nesse contexto histórico, nos interessa pontuar os processos históricos nos quais acontecimentos específicos do território maranhense contribuem na composição da história brasileira. Nessa ordem, a proposta curricular definida pela matriz do ENEM propiciou uma atualização dos livros didáticos, privilegiando os conteúdos considerados comuns em todo território nacional. A orientação da LDB para inclusão desse conteúdo na parte diversificada, que fica a cargo das próprias escolas, colabora para não efetivação dessa abordagem, haja vista que fatores como a carga horária da disciplina e a inexistência de um material didático específico dificultam o trabalho do professor.

Com adoção dos PCNEM em 1998, fica clara a intenção de mudar a característica do ensino no Brasil destacando o compromisso com a formação cidadã e respeito às diversidades. Todas as disciplinas, inclusive História, receberam eixos temáticos que devem direcionar as abordagens em sala de aula, a história ensinada passa a ser orientada pelo eixo cidadania: diferenças e desigualdades, cultura e trabalho, transporte e comunicação no caminho da globalização e nações e nacionalismos¹²⁰.

A validação desses eixos acabou não tendo eco nas escolas, pois os professores nem tampouco os alunos foram envolvidos nessa construção; tem-se a retomada da centralização da educação, a qual deixa de fora seus principais sujeitos, aliados de construir sua própria história e vistos como incapazes quanto ao saber fazer na vida escolar.

Nesse contexto de mudanças, os PCNEM propõem o rompimento com o ensino dito “tradicional”, em que as aulas de História se pautavam na transmissão de conteúdos onde o professor era o centro das atenções e as abordagens reforçavam o eurocentrismo. A nova perspectiva apresentada pelo documento propõe um aluno mais ativo capaz de atuar na sua

¹¹⁹ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 72.

¹²⁰ BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Nacionais. Brasília-MEC, 2002.

realidade. Nesse sentido, o Ensino Médio precisaria acompanhar essas mudanças. Assim, o ENEM, obedecendo a esses critérios, reestrutura as questões de História do exame diante da orientação 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 coletivo¹²¹.

Para demonstrar a interferência dos PCNs na organização das questões de História do ENEM, reproduzimos aqui os resultados de uma pesquisa por considerá-la bastante elucidativa para explicar como a preocupação em aproximar o aluno de uma realidade mais próxima já faz parte do contexto educacional brasileiro; além disso, implica uma leitura onde os conteúdos de cunho nacional ganham maior ênfase na sala de aula, uma vez que são bastante contemplados pelo exame de avaliação do Ensino Médio. Segue, portanto, os gráficos relativos aos anos de 2010, 2011 e 2012 como indicadores dessa investigação.

Gráfico 2: História Geral/História do Brasil: percentual de questões de História Geral e História do Brasil nas provas do Enem de 2010, 2011 e 2012.



Fonte. PACHECO, Ricardo Aguiar. PINTO, Monike Gabrielle de Moura. O Enem como referência para o ensino de História. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 8, v. 8 n. 15, p. 76-85, jul-dez/2014.

É importante ressaltar que no ENEM, a disciplina História está inserida na área de Ciências Humanas e as competências são estabelecidas levando em conta essa divisão, portanto o saber histórico ensinado perpassa por uma seleção de conteúdos que possibilite ao aluno repensar as múltiplas relações entre espaço e tempo, encontrando significados socialmente válidos para a construção da cidadania. O ENEM explora nesses conteúdos o

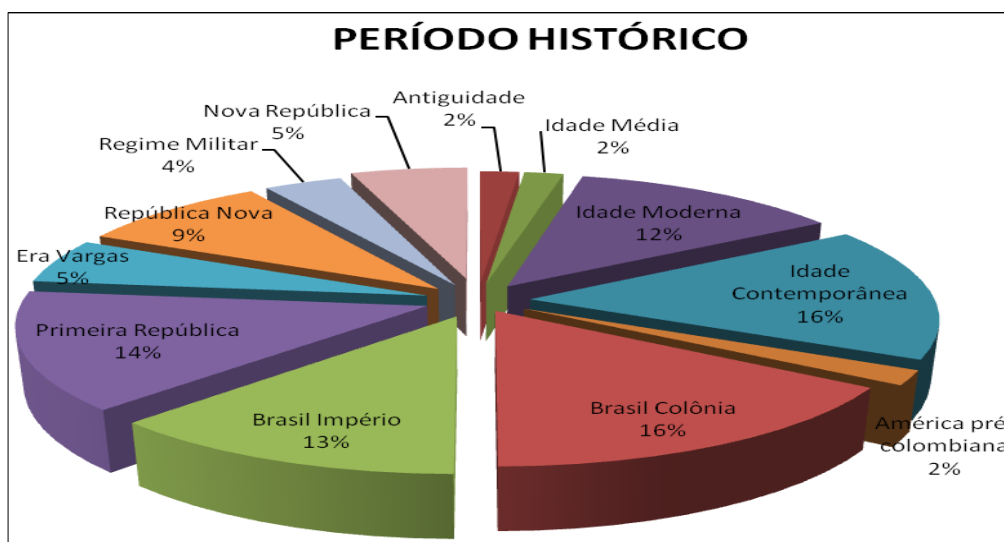
¹²¹ BRASIL. *Op. cit.*, 1999.

diálogo com os outros componentes das áreas afins, porque a proposta é que os estudantes sejam capazes de aprender abarcando a multiplicidade. Hoje, o ensino de História difere daquele associado à pátria com eixos indissolúveis e já se pode pensar um rompimento com a linearidade, um ensino que não se limite a reproduzir, mas que possibilite a interpretação e a produção de conhecimento¹²².

A relação ENEM e ensino de História sugere uma reflexão sobre o currículo, uma vez que é este a ferramenta que organiza a prática educativa. Considerando que o ENEM estabelece uma matriz de referência, o currículo de História para o Ensino Médio é desenhado para responder a esse direcionamento. Apontamos, portanto, que este documento muitas vezes silencia a voz dos professores, subordinados a obedecer a um programa pré-estabelecido, comprometendo sua autonomia, pois a carga horária da disciplina só permite mesmo referendar o que está posto.

Registramos, através do gráfico seguinte, uma demonstração dos conteúdos de História que tiveram mais relevância no ENEM, nos anos de 2010, 2011 e 2012. Percebemos, através da amostra, que o contexto histórico brasileiro foi bem explorado sugerindo que o ensino de História ainda prioriza a construção de uma identidade nacional.

Gráfico 3: Períodos Históricos: percentagens de cada período histórico de acordo com seu emprego nas questões do Enem nos anos de 2010, 2011 e 2012.



Fonte: PACHECO, Ricardo Aguiar. PINTO, Monike Gabrielle de Moura. O Enem como referência para o ensino de História. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 8, v. 8, n. 15, p. 76-85, jul-dez/2014.

¹²² SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos. In: *OP SIS*. Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan./jun. 2011, p. 288.

Nosso olhar sobre a opção do ENEM em priorizar nas questões de História, os períodos históricos brasileiros, como demonstra a figura, valida nossa pretensão de colocar a História do Maranhão num lugar privilegiado no espaço escolar da nossa cidade. Como o ENEM tem caráter nacional e defende a necessidade de um ensino pautado num currículo comum, nós maranhenses também deveríamos privilegiar nossa historicidade, uma vez que a Universidade Estadual do Maranhão não adota o ENEM como acesso. Portanto, ao priorizar na sua seleção os conteúdos de História do Maranhão, estariam incentivando sua abordagem no contexto escolar, além de dar sentido as disciplinas de Maranhão que fazem parte da formação acadêmica dos professores nos cursos de História.

2.3 A História Local no ensino de História

A diversidade de abordagens do final do século XX e início do século XXI, pela historiografia, permite a inserção da História Local, considerando as contribuições das gerações passadas que demonstraram sensibilidade para as especificidades regionais a partir da história das mentalidades.

Na França, a partir de 1950, o surgimento de trabalhos no âmbito regional ressalta a influência dessas mudanças historiográficas. O exemplo da obra *O Mediterrâneo* (1949), de Fernand Braudel, se constitui por um complexo de ambientes partilhado em uma pluralidade de regiões. O estudo desse grande espaço permitiu a abordagem dos pequenos espaços, conhecida como História Local e baseada nos estudos interdisciplinar de Vidal de La Blache (1845-1918)¹²³. As transformações vivenciadas, sob a forma de uma difusão dos fatos, a escala de todo o mundo faz com que, na produção histórica atual, pareça improdutivo permanecer a considerar os fenômenos nos quadros dos estados tais como eles existem. O admirável parece ser, presentemente, escrever uma amplíssima história de todas as civilizações do mundo, nas relações mútuas, enquanto, por outro lado e por um movimento inverso, vemos ao reaparecimento de uma história muito regional¹²⁴.

[...] A Nova História, em suas diversas expressões, contribui para renovação e ampliação do conhecimento histórico e dos olhares da história, na medida em que foram diversificados os objetos, os problemas e as fontes. A História

¹²³ BARROS, José D'Assunção. História, Região e Espacialidade. In: **Revista Brasileira de História Regional**. Ponta Grossa: UEPG, 2005. Vol. 10, nº1, p. 95-129.

¹²⁴ DUBY, Georges. O historiador hoje. In: DUBY, G.; ARIES, D.; LADURIE, E. L. R.; LE GOFF, J. **História e nova História**. 3. ed. Lisboa: Teorema, 1994, p. 17-18.

Regional constitui uma das possibilidades de investigação e de interpretação histórica¹²⁵.

Diante do exposto, a História regional na condição de objeto de estudo e de ensino recria espaços de aprendizagem quando confrontados com estudos globais. O estudo de situações, assuntos e matérias que dificilmente iriam ser mencionados nas escolas sem a promoção e ampliação da discussão sobre essa História regional/local e, sobretudo plural, tendo em vista a visão dos que antes eram excluídos por essa mesma história, porém uma história tradicional.

O encontro dos historiadores com a questão regional coincide com o período em que o conceito de “região” advém de intensas alterações, propostas especialmente pelos geógrafos. Muitos dos quais têm deixado a antiga e difundida utilização determinista do conceito como sinônimo de “região natural”, ou seja, de um conjunto relativamente homogêneo de dados naturais como clima, relevo, vegetação, hidrografia etc, cuja influência amontoa-se a ação do homem e até mesmo a determina¹²⁶. O termo “região” é definido pelos geógrafos críticos como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade dentro de uma totalidade. Assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula¹²⁷. Essa concepção inova ao conferir uma possibilidade de análise mais enriquecedora à medida que alia à questão geográfica um pouco de historicidade.

O recorte regional legitima as diferenças e a diversidade que existem na organização espacial, nos ajudando a compreender os aspectos políticos, sociais, econômicos, históricos e ideológicos que interferem nessa configuração e propiciam uma historiografia regional. O regionalismo é visto como um elemento da nacionalidade brasileira. [...] As regiões, no Brasil, se definiram, então, por histórias diferentes¹²⁸.

Desse modo, o ensino de História do Maranhão, ampara-se no âmbito dessas novas abordagens. No entanto, faz parte de uma discussão mais ampla e de certa forma paradoxal, haja vista que a padronização das atitudes e dos costumes e a integração das unidades territoriais apontam para a vertente da globalização, enquanto que, ao mesmo tempo, observamos a proliferação de particularidades culturais, as quais reforçam a importância de

¹²⁵ OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. **Recôncavo Sul: Terra, Homens, Economia e Poder no Século XIX**, Salvador, EDUNEB, 2003, p. 15.

¹²⁶ AMADO, Janaína. História Regional e Local. In: **República em Migalhas**. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 08.

¹²⁷ *Idem. Ibid.*

¹²⁸ ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 75.

questões associadas diretamente a abordagens do local e regional. Concentra na historiografia regional à possibilidade de aglutinar as especificidades de um determinado lugar, desmistificando a ideia de homogeneidade elaborada pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, que ao reproduzir o modelo de civilização europeia transforma a história regional e local em mera complementação da história nacional. “É privilegiada a perspectiva de considerar as regiões não nas suas especificidades, descartando com isso a polêmica do regionalismo, mas na sua intrínseca organicidade ao conjunto nacional”¹²⁹.

Nesse sentido, a História Local pode ser entendida como um novo método de abordagem histórica, não diretamente associada à concepção de micro história pelo fato desta última se relacionar a fenômenos particulares e não com as questões locais. A História síntese e a micro-história não é essencialmente excludente. São enfoques que se podem acordar, em graus variáveis, em um mesmo livro, em uma mesma pesquisa¹³⁰. A investigação de âmbito local não pode se desvincular do contexto geral, pois não se explica por si só, necessitando da relação com outras dimensões. A incorporação desses novos elementos na historiografia nos remete a conceber nossa pesquisa sobre a História Local, a partir de uma dimensão pedagógica que reorganize o fazer docente através de novos patamares. “Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses dos alunos”¹³¹.

Nessa perspectiva, abriu-se uma possibilidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei N° 9394/96, de valorização do ensino regional, a saber:

Art.26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, **por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos**¹³² (grifo nosso).

Pelo grifo em destaque se compreende que a LDB 9394/96 atenta para as questões sociais, colocando sob a escola a responsabilidade de desenvolver uma educação transformadora, por meio da parte diversificada do currículo, contemplando temáticas não menos importantes que as configuradas como base comum. Dada às diversas realidades que compõem o Brasil, suas especificidades regionais, é possível que o enfoque dado às questões

¹²⁹ GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 23-24. 1988.

¹³⁰ CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 447.

¹³¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 113.

¹³² BRASIL. **Lei N° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Casa Civil, 1996, p. 14-15. (redação dada pela Lei n° 12.796. de 2013)

locais assumam perspectivas diferentes, mas que devem ser consideradas para valorizar as vivências individuais e coletivas da comunidade escolar.

Dessa forma, o ensino de História do Maranhão contempla os interesses pedagógicos e curriculares dessa nova conjuntura educacional comprometida com a ideia de “Base Nacional Comum” exigida pelo novo modelo de acesso à universidade pública, o ENEM. Este, por sua vez, contribuiu para a definição dos conteúdos a serem abordados nas escolas de Ensino Médio de todo o país.

O ensino de História e as mudanças pelas quais a disciplina tem passado com a diminuição de carga horária e as exigências dos conteúdos propostos comprometem a incorporação de temas específicos do Maranhão no currículo das escolas do Ensino Médio, como também a prática do docente para tornar esse conteúdo, interesse do aluno. O palco de investigação que estamos titulando de “ensino de História” tem como núcleo inicial a metodologia, porém ampliou-se expressivamente nas últimas décadas, englobando primeiramente as questões relacionadas com o “como” ensinar, passando pela discussão sobre os conteúdos (o que ensinar) e objetivos (para quem, a serviço de quem e por que ensinar), chegando à investigação sobre a aprendizagem histórica como fenômeno social, capaz de assinalar elementos para a compreensão da atualidade¹³³.

Não obstante, o debate sobre a escolha dos conteúdos, a pergunta sobre “o que ensinar?”, “Por que ensinar?” nos remete a discussão central sobre qual seria a finalidade do ensino de História no Brasil. O ensino de História era revestido da preocupação de elaborar uma história nacional, que preservasse a ideia de ordem, de obediência à hierarquia nos padrões europeus. No século XX, os debates sobre o ensino de História reavaliaram as formas de abordagens históricas e sob as influências das diferentes tendências historiográficas sugeriram reformas curriculares que expandiram as possibilidades do ensino de História. Temas ligados à história social, cultural e do cotidiano passaram a estar em foco¹³⁴. O ensino de História passou a ter uma importância social, proporcionando aos estudantes perceber as permanências e rupturas ao longo do tempo e em diversos espaços.

O ensino de História possui um repertório temático pré-estabelecido, baseado num currículo historicamente construído. “Nessa perspectiva, o currículo está em constante significação, atravessado pelos sentidos em construção e permeado pelo mundo da vida e

¹³³ CERRI, Luís Fernando (Org.). **Ensino de História e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa. Paraná: Ed. UEPG, 2007, p. 60.

¹³⁴ SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. *Op. cit.*, 2011.

pelas contingências sociais que o formam”¹³⁵. Identificamos uma possibilidade de mudança a ser implementada. Os estudos e pesquisas direcionados para as problemáticas relativas ao currículo têm crescido de forma significativa a partir das contribuições de autores que, ao abordar as relações entre escola e cultura, permitiram a melhor compreensão do papel exercido pela escola na produção da memória coletiva, das identidades sociais e da reprodução (ou transformação) das relações de poder¹³⁶.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento criado em 1997 para estruturar o trabalho escolar, os conteúdos curriculares, bem como os critérios de avaliação e aproveitamento escolar entre outras regulamentações, definem as diretrizes norteadoras dos currículos e os conteúdos mínimos, entendidos como necessários para o exercício da cidadania. Nesse sentido, os PCNs partem do pressuposto de que, ao estudar História,

o aluno pode aprender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais e mundiais, das diferenças e semelhanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas pelas gerações¹³⁷.

Evidencia-se, portanto, que a definição dos conteúdos segue uma lógica determinada pelas políticas educacionais implantadas no Brasil. Ainda assim, entendemos que o papel do professor é relevante na seleção dos conteúdos, pois sua prática docente interfere significativamente na aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, refletir o espaço da sala de aula como *locus* argumentativo é um desafio pedagógico para o docente na produção de sentido histórico e na desnaturalização da realidade, conforme o senso comum. A função epistemológica da História ensinada provoca o educador a procurar meios e estratégias para o discente ver com estranheza aquilo que frequentemente é naturalizado e, na maioria das vezes, dogmatizado¹³⁸.

As questões anteriores nos levam a repensar o planejamento escolar, concebendo-o como um instrumento que vai além da definição dos conteúdos primando pela unidade entre o que se planeja e o que se realiza na sala de aula. A percepção de currículo como um instrumento de poder, na qual o Estado regulamenta e controla o trabalho pedagógico, se

¹³⁵ AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: argumentação e construção de sentido na História Ensinada. In: **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, p. 111-120, jan./jun. 2011.

¹³⁶ MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: **História e Ensino**. v. 9, p. 37-62, out. 2003.

¹³⁷ BRASIL. *Op. cit.*, 1998, p. 60.

¹³⁸ AZEVEDO, Patrícia Bastos de; et al. *Ibid.* p. 113.

contrapõe ao exercício de pensar a prática cotidiana do professor a partir de ações que ressignifique o processo educativo. Rediscute-se hoje um novo currículo para o Ensino Médio alinhado com as novas demandas sociais, onde o universal e o particular se interconectem.

Atualmente, no que tange ao ensino de História, percebemos mudanças significativas; os professores participam da definição dos conteúdos a serem ensinados, os livros didáticos são questionados pela superficialidade dos textos e pela ideologia camuflada nos conteúdos. O ensino de História requer relaboraões no contexto da sala de aula; didaticamente, o aluno não se interessa mais por histórias de heróis e narrativas de fatos. A escolha dos conteúdos permite a compreensão de dimensões históricas que possibilitem questionar a realidade e reconhecer rupturas e permanências ao longo da história.

No caso específico da História do Maranhão, nas aulas, verificamos a pertinência de um material didático e, considerando que a produção historiográfica local nas universidades é muito vasta, percebe-se a necessidade de refletir sobre a possibilidade de tornar o ensino do local uma realidade. Em verdade, no Ensino Médio, a prática pedagógica ainda é norteadada pelo uso do livro didático na sala de aula, embora com todas as inovações, o livro didático,

[...] assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo á repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar conveniente e necessárias¹³⁹ (grifo nosso).

Parece imperativo o uso do livro didático para desenvolver no aluno a concentração ou o interesse por determinados temas. O estudo do local em sala de aula se torna um grande desafio pela ausência desse instrumento, que se constituiu num guia do aluno como mencionado no texto. O livro se confunde com o próprio currículo, haja vista se levar para o aluno a sequência didática organizada nele. Em se tratando dos temas locais que não fazem parte de contextos globais, e não aparecem nos livros, caberia ao professor produzir seus próprios materiais.

Julgamos ser necessário um instrumento didático específico de História do Maranhão se quisermos de fato despertar no aluno o interesse por essa discussão. Poderíamos até fazer

¹³⁹ SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. In: **Contexto e Educação**. ano 21. julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006, p. 206.

referência às pesquisas com a utilização das ferramentas digitais, no entanto, falamos com propriedade que isso até poderia dar certo uma ou duas vezes, mas se tornaria algo cansativo e não motivaria o aluno.

Embora diante da facilidade de acesso a informação via internet, o livro didático ainda é um recurso pedagógico que contribui pra qualificar na sala de aula o trabalho do professor. Embora se critique a contextualização dos conteúdos e a superficialidade sua função ainda é muito relevante.

Com certeza, o ensino de História propicia ao aluno aprendizagens significativas, mas alguns desafios devem ser vencidos para aprimorar a relação dos alunos com esses conhecimentos, principalmente nessa época em que os meios de comunicação estão cada vez mais ao alcance das mãos e as informações chegam a todo instante. São estes desafios da contemporaneidade que devem estimular o professor a habitar o universo do aluno. Na medida em que o trabalho com a História Local pode significar na relação professor e aluno, bem como na relação ensino e aprendizagem, uma transformação na leitura que se faz da História. Por intermédio de uma reflexão, sensibiliza-se os jovens acerca da História Local produzindo uma pedagogia da História, problematizando e historicizando outra escrita para a História do Brasil com a possibilidade de “reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância”¹⁴⁰.

Dito de outra forma, o ensino da História Local é uma perspectiva metodológica que possibilita ao aluno indagar-se sobre o mundo do qual faz parte, colocando as especificidades em conexão com o espaço nacional. Algumas possibilidades de trabalho com a História Local encontram respaldo na teoria de Jörn Rüsen, cuja concepção sobre a consciência histórica relacionada à relevância das experiências individuais e coletivas se aprimora constituindo identidade ao sujeito¹⁴¹.

A articulação entre a História Global e Local recria possibilidades de envolvimento dos alunos nas aulas de História, pois demanda o reconhecimento da heterogeneidade e distinção das particularidades que permeiam a compreensão das raízes históricas e aproximam os sujeitos sociais. As diversas metodologias que o trabalho com a História Local desperta o aluno na condição de protagonista da sua historicidade, colocando-o de frente com seu objeto de estudo e propiciando experiências capazes de despertar indagações, permitirem descobertas e constituírem um sentido durante o fazer pedagógico nas aulas de História.

¹⁴⁰ GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: O reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Maud X, 2007, p. 175.

¹⁴¹ SCHMIDT. *Op. cit.*, 2007, p. 189.

A riqueza das fontes no trabalho com o local diversifica e amplia as possibilidades de aprendizagens, ademais propõe um ”aprender a aprender”¹⁴² que vai além dos livros didáticos e vincula o aluno ao espaço social em que vive. Levando em conta os desafios de ensinar História hoje para a juventude irrequieta e cheia de informações, considerando ainda as diversas realidades da sala de aula, percebemos como é urgente redefinir o conhecimento histórico que chega até eles. No entendimento de Schmidt e Cainelli, “as atividades com a História Local ajudam o aluno na análise dos diferentes níveis da realidade: econômico, político, social e cultural”¹⁴³.

O perfil do aluno hoje aumenta o desafio do professor, principalmente o de História que precisa desconstruir sua relação com as narrativas factuais e tornam a disciplina coadjuvante na formação do aluno. “Trata-se de gerações que vivem o presentismo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar em mercadoria”¹⁴⁴.

Diante dessa argumentação, com a qual concordamos, atribui-se à História o papel de estimular posturas críticas, daí a necessidade das aulas dialogarem com a pluralidade de saberes e potencialize práticas pedagógicas inovadoras ligadas ao aparato tecnológico que intensifica o conhecimento do mundo e de si mesmo.

O saber histórico da sala de aula diz muito do que o professor quer buscar referente ao resgate de uma história que vai além da local; traz à tona a questão cultural, como a indígena, por exemplo, que aproxima o diálogo de formação do povo em que o aluno se encontra e se vê.

Essa nova forma de lidar com a História dentro das escolas demonstra como um novo olhar vindo do aluno, através da transformação do professor, cria problematizações inovadoras e pertinentes, modificando o papel do aluno, transformando-o em agente histórico da sociedade a qual ele pertence, descobrindo e aprendendo a lidar com o que chamamos de construções históricas e como estas acabam interferindo e dando o tom da História Local de seu território.

A História vem ganhando um novo fôlego, o envolvimento do aluno com os formadores da comunidade faz vir à tona um maior interesse destes, tendo em vista que os alunos começam a redescobrir a cultura e a história que também são deles. É importante se

¹⁴² UNESCO. **Relatório da reunião Educação para o Século XXI**. 1999.

¹⁴³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 113

¹⁴⁴ BITTENCOURT. Circe. *Op. cit.*, 1998, p. 14.

promover dentro do estudo da História Local, a história do cotidiano, pois isso motivará os alunos que se distanciam por não terem a sensibilidade necessária para entender a importância dessa história localizada. O estudo do cotidiano deve ser utilizado como um objeto, que além de auxiliar, oferece variadas possibilidades de visualização e transformação e pode ser realizada pelos homens comuns, permitindo a percepção de como os acontecimentos históricos se dão e como são formadas as concepções dentro da História¹⁴⁵.

É importante ainda ligar a questão do cotidiano ao ensino da História, pois assim estaremos demonstrando que os agentes da história podem ser pessoas comuns e de diversas condições sociais e econômicas. Assim se formam cidadãos que tem ciência do seu passado, compreendendo seu presente, estudantes que pensam historicamente e que tem sentimento de valorização pelos grupos sociais como um todo, descobrindo sua própria história, através dos caminhos que levaram sua cidade, seu Estado até a atualidade, provocando uma melhor interação entre aluno e comunidade. Nesse sentido:

A História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos¹⁴⁶.

O estudo da História Local colabora com a aprendizagem da disciplina História, ao trabalhar com sua realidade, com suas relações sociais dentro e fora dos muros da escola, o aluno se torna um crítico reflexivo e, sobretudo, um possível pesquisador das questões que envolvem a História Local, modificando a compreensão desses alunos para além da história pronta; corroboram para o entendimento dos processos de formação que construíram as identidades do povo do qual eles fazem parte.

¹⁴⁵ BITTENCOURT. Circe. *Op. cit.*, 1998, p. 14.

¹⁴⁶ SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: **Revista Brasileira de História**. v. 9, nº 19, p. 219-242. set. 1989/ fev. 1990, p. 220.

CAPÍTULO 3 CONHECENDO A REALIDADE: o Ensino da História Local no CE Liceu Maranhense

Compreender a realidade a cerca das implicações do ENEM para minimização do ensino da História Local no Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense, por meio da análise dos questionários aplicados com os professores de História e alunos, levou-nos a organizar esse capítulo. Nesse sentido, fizemos uma breve apresentação da escola campo de pesquisa e, em seguida, contemplamos a análise dos resultados obtidos.

3.1 O Liceu Maranhense: o cenário da pesquisa

Dentre os trabalhos que versam sobre o Liceu Maranhense, sua formação e contexto social, notamos uma série de congruências. Sua fundação deu-se em 1838, pelo presidente de província Vicente Tomaz Pires de Figueiredo Camargo, através da Lei nº 17 de 24 de julho de 1838. Viviam-se momentos históricos como a revisão constitucional de 1834: “que delegou competência às Assembleias Legislativas provinciais para legislarem sobre a instrução pública primária e secundária”¹⁴⁷. Importado da experiência francesa, o Liceu Maranhense se torna a instituição central em São Luís durante muito tempo, a única de ensino secundário na província do Maranhão.

A que e a quem servia esse ensino secundário? Gonçalves Dias enfatizava que “o grande inconveniente de nossa instrução secundária é de não se ocupar de outra coisa senão de preparar moços para a carreira médica ou jurídica. Os nossos Liceus são escolas preparatórias das academias”¹⁴⁸. Outros autores lembram que o Liceu Maranhense contava com um currículo excludente e afastado da realidade social local, como cadeiras de Latim e Grego, uma taxa de 1\$300 por matéria e a graduação como Bacharel em Letras em uma província cuja atividade econômica principal e razão do sucesso financeiro não eram senão o comércio de algodão e açúcar. A justificativa desse fenômeno se deve ao descaso das elites, sejam elas gregas francesas ou maranhenses quanto ao trabalho manual¹⁴⁹. Mas também é

¹⁴⁷ VALE, Jacqueline Cristina Lima. **Origens do Liceu Maranhense**. (Monografia). Universidade Federal do Maranhão, 1995, p. 47.

¹⁴⁸ MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil -1834-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939, v. 1 (Das Amazonas as Alagoas) p. 59 *apud* RIBEIRO, 2006, p. 70.

¹⁴⁹ RIBEIRO, Vânia Mondego. **A implantação do ensino secundário público maranhense**: Liceu Maranhense. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Maranhão, 2006, p. 138.

essa educação específica que trará à São Luís a fama de uma cidade de literatos, contando com inúmeros escritores ilustres.

O trabalho de campo é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano¹⁵⁰. Foi com esse entendimento que organizamos essa pesquisa, cujos sujeitos e contextos fazem parte de uma realidade na qual estamos inseridas. O Centro de Ensino Liceu Maranhense é uma escola de nível médio e tem apresentado índices de desempenho significativo nas diversas edições do ENEM em relação a outras escolas da rede estadual. Para demonstrar em números essa realidade, organizamos a partir de dados do MEC/INEP, disponibilizados no *site* qedu.org.br, um quadro evolutivo do índice de desempenho do Liceu entre os anos de 2009 a 2015.

Quadro 1: Desempenho dos alunos do Liceu no ENEM.

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
557.2	564	528.4	517.2	519.4	499.4	517.4

Fonte: *qedu.org.br*. Microdados do ENEM/INEP.

Os dados mencionados têm garantido ao Liceu Maranhense uma posição privilegiada entre as escolas da rede estadual no *ranking* divulgado anualmente pelo ENEM. A partir de 2009, a escola vem oscilando em seus resultados, mas tem conseguido se manter entre as cinco escolas estaduais com melhor desempenho no exame. Consoante com o quadro demonstrativo, sua maior média foi em 2010, ano em que a escola assumiu o primeiro lugar entre as escolas estaduais e esteve entre as 50 melhores do Estado, incluindo as públicas e privadas de acordo com informações do *site* imirante.com¹⁵¹.

A efetivação desses resultados implica no aumento do interesse de alunos egressos do nível fundamental para se inscreverem no seletivo de acesso ao Liceu Maranhense. Esses dados são importantes e justificam em parte a posição de destaque que o Liceu assume frente às outras escolas da rede, tem-se a leitura de que ela atende a demanda dos alunos quanto à aquisição de competências e habilidades necessárias para se alcançar um resultado positivo no ENEM.

Abandonando o caráter literário de outrora, o Liceu Maranhense busca hoje uma formação mais geral e completa do seu alunado. O acesso da comunidade é realizado por

¹⁵⁰ CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 64.

¹⁵¹ Reportagem do dia 14/09/2011, disponibilizada no *site* imirante.com.

meio de um processo seletivo organizado anualmente pela Secretaria Estadual de Educação; as vagas oferecidas são para os três turnos de funcionamento.

A escola está instalada no Parque Urbano Santos, centro de São Luís desde 1941, num prédio cuja construção é em estilo neoclássico. A última reforma ocorreu em 2005, mas apresenta-se com excelente conservação. Conta com 20 salas de aula em cada turno de funcionamento, Sala de Professores com 02 banheiros, sala de Secretaria com banheiro, Biblioteca, Laboratório de Química, Laboratório de Biologia, Laboratório de Física, Laboratório de Matemática, Laboratório de Informática, Laboratório de Fitoterapia, Sala de Xadrez, Sala do Gestor Geral com Banheiro, Sala dos Gestores Adjuntos com Banheiro, Sala para Reuniões, Sala da Coordenação Pedagógica, Sala de Vídeo, Sala da Banda com banheiro, Almoarifado, 02 dispensas, 02 Cantinas, 08 Sanitários para Alunos, Teatro com 02 Banheiros, Horto Medicinal com Consultório e banheiro, Sala de Arte, Sala de Vídeo, Sala de Recursos Especiais com banheiro, Sala do Grêmio Estudantil, Sala da Rádio da Escola, Sala de Recursos Humanos e reprografia, 02 dependências para Serviços Gerais, 02 banheiros adaptados para alunos com necessidades especiais, Arquivo Geral, Quadra Poliesportiva, Quadra descoberta, pátio coberto, amplo estacionamento, jardins (interno e externo ao prédio), áreas livres¹⁵².



Fonte: www.suacidade.com. 2013.

¹⁵² Projeto Político Pedagógico do CE Liceu Maranhense, 2013, p. 17.

Quanto ao corpo discente, o Liceu conta com uma clientela diversificada uma vez que atende vários segmentos sociais, a exemplo dos alunos/ trabalhadores do período noturno¹⁵³. Com a política de inclusão, recebe alunos com necessidades especiais, baixa visão, surdos, deficientes físicos, etc, outro desafio pedagógico do nosso tempo auxiliado pelos avanços técnico-científico.

A estrutura curricular conta com disciplinas que se dividem por área de conhecimento como define as DCNEM. O conteúdo é organizado pelos professores de maneira democrática e em sintonia com as exigências dos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação, que por sua vez é norteadora pelas regulações nacionais. Desde 2009, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo a principal porta de entrada para a educação Superior, o Liceu ajustou seu currículo gradativamente para situá-lo no modelo proposto pelo Exame, atrelado à concepção de campos do saber interconectados entre si, ao contrário de “encaixotados” e desconexos da realidade do aluno e uns dos outros¹⁵⁴.

O corpo docente é formado por professores efetivos da rede estadual de ensino, professores contratados por meio de seletivos realizados pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) e professores em Condições Especiais de Trabalho (CET). Quanto à titulação destes, incluem especialistas, mestres e doutores¹⁵⁵.

Além das aulas, o Liceu desenvolve projetos em parceria com instituições públicas e privadas que realizam atividades diversificadas como palestras, oficinas e estágio para os discentes. As Universidades Federais e Estaduais também estão presentes na escola com o programa de estágios supervisionados e Programa de Iniciação à Docência (PIBID), possibilitando uma dinâmica no espaço escolar através dos conhecimentos e práticas que visam favorecer um ambiente de múltiplos saberes¹⁵⁶. O Projeto Político Pedagógico, documento norteador das ações da escola, elenca uma série de atividades planejadas para além da tarefa de preparar os jovens para a formação acadêmica ou profissional registra o interesse da escola em desenvolver outras habilidades por meio de atividades como xadrez, música, horta comunitária, gincana e estimula a participação nas olimpíadas de matemática e eventos esportivos estaduais e nacionais¹⁵⁷.

¹⁵³Projeto Político Pedagógico do CE Liceu Maranhense, 2013, p. 14

¹⁵⁴ *Ibid.* p. 29.

¹⁵⁵ *Ibid.* p. 18.

¹⁵⁶ *Ibid.* p. 26.

¹⁵⁷ *Ibid.* p. 31-32.

Atendendo ainda o direcionamento das políticas educacionais implantadas pelo governo, desenvolve desde 2009 o projeto Ensino Médio Inovador¹⁵⁸. Essa é uma atividade que movimenta toda a escola. O projeto é pensado coletivamente com a comunidade escolar e logo no primeiro bimestre, é feita a escolha do tema; a partir de então, com a orientação dos professores, os alunos passam a ser pesquisadores. No último bimestre, acontece a culminância para apresentação dos resultados obtidos.

No que tange à administração e fiscalização, o Liceu Maranhense:

adotou a gestão democrática participativa e o Colegiado Escolar que é um instrumento de democratização das decisões. É constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, sendo 02 professores, 02 pais ou responsáveis, 02 servidores, 02 alunos e o Gestor Geral, em atendimento ao que é estabelecido em Regimento próprio. Desempenha, o Colegiado, função deliberativa, consultiva, fiscalizadora ou avaliativa e mobilizadora nos assuntos referentes à gestão administrativa, político-pedagógica e financeira da escola¹⁵⁹.

Sendo assim, o aspecto democrático não se refere apenas à formação do aluno para a transformação econômica e social da sua realidade ou à oferta universal de vagas. Está presente também quando a escola solicita a presença das famílias dos alunos nas decisões do colegiado, via representação efetivada em processo eletivo, bem quando os convoca para as reuniões de pais/responsáveis e professores de cunho pedagógico, no sentido de manter o diálogo e a parceria para o fortalecimento das atividades desenvolvidas na escola e chamar atenção dos mesmos, quanto aos assuntos ligados ao rendimento e à disciplina, questões imprescindíveis na relação família/escola. Sobre esse ponto, o documento (PPP) reconhece que “não é grande a participação da mesma [comunidade] nas atividades regulares promovidas pela escola, restringindo-se a um número pequeno de pais mais conscientes e cooperativos”¹⁶⁰.

3.2 A interferência do ENEM na prática pedagógica do professor de História

A organização dos conteúdos escolares obedecendo às matrizes de referência do ENEM representa, na prática, uma interferência nas ações pedagógicas do professor. No caso específico do professor de História, sujeitos de nossa pesquisa, foi possível perceber a

¹⁵⁸ Programa instituído pela Portaria nº 971/2009, com o intuito de fortalecer o protagonismo juvenil, com o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio.

¹⁵⁹ Projeto Político Pedagógico do CE Liceu Maranhense, 2013, p. 33.

¹⁶⁰ *Ibid.* p. 33.

confirmação desse fenômeno. Reveste-se de grande importância dar ênfase à realidade dos professores do Liceu quanto a essa política de avaliação- o ENEM, pois são estas as figuras centrais na mediação do conhecimento exigido para os alunos.

Partindo para a pesquisa de campo, os sujeitos envolvidos nesse primeiro momento foram os professores da escola. Dos 11 professores de História, 7 participaram da pesquisa, o que se justifica pelos desencontros persistentes com os outros. Dentre estes, 3 são do turno matutino, contexto em que estamos lotadas, 2 do turno vespertino e 2 do turno noturno. Utilizamos dois formatos de questionários ambos abertos, o primeiro com quatro perguntas sobre a formação acadêmica; quatro perguntas sobre o ENEM, e outras seis perguntas sobre a História Local. O segundo formado apenas por uma questão, na qual foi solicitada a resposta em forma de texto. Este foi respondido por 5 professores, dos 7 selecionados para a pesquisa, sendo 2 do matutino, 2 do vespertino e 1 do noturno. Os dois modelos aplicados se completaram apresentando um quadro de informações bastante significativas para nossa investigação.

A aplicação dos questionários aconteceu nos meses de novembro de 2016. Mesmo em contato direto com os docentes, as respostas não foram imediatas; em alguns casos tive que encaminhar por e-mail e insistir para que fosse dado um retorno. De acordo com as informações acadêmicas, verificamos que todos são habilitados em História Licenciatura nas Universidades públicas do Maranhão. Dentre os docentes pesquisados, 4 possuem apenas a graduação, 2 possuem especialização na área de educação e 1 tem mestrado em História. Embora nem todos os docentes pesquisados estivessem lecionando no Liceu durante o processo de implantação do ENEM, por intermédio das conversas informais, constatamos que todos perceberam mudanças no Ensino Médio em decorrência do exame.

Para a transposição dos dados coletados, ao longo do texto iremos nos reportar aos professores por meio da letra “P”. Nessa lógica teremos a seguinte organização: P1, P2 e P3, os docentes do turno matutino; P4 e P5, turno vespertino e os docentes do noturno serão identificados como P6 e P7.

A primeira pergunta solicitava a opinião dos professores sobre o ENEM, a partir daí evidenciamos uma concordância em ser este um exame democrático para o acesso à educação superior, porém elencaram alguns pontos positivos e negativos que merecem ser destacados e discutidos: “Promove a interpretação das questões”; “Impede a leitura das singularidades locais”; “Por ser abrangente, torna-se superficial”; “Não considera os problemas educacionais de cada região”; “Muito cansativo para dois dias de provas apenas”.

Analisando a fala dos professores pesquisados acerca desses fatores, verificamos uma concepção positiva de que o exame leva o aluno a interpretar as questões, reconhecendo o contexto em que elas se apresentam. De acordo com os docentes, esse fator repercute na sua prática e na sua tarefa de estimular no aluno o pensamento crítico e as competências de analisar, sintetizar e interpretar. “O aluno deve ser estimulado a consultar diferentes fontes de informação: arquivos pessoais e públicos, bancos de dados virtuais ou em papel [...]”¹⁶¹. O estímulo dessas atividades colabora para o arcabouço teórico do aluno e instrumentaliza para novas aprendizagens. Lembrando que a matriz de competência do exame deixa claro que “a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola”¹⁶².

Os professores acrescentaram que o ENEM impede a leitura das singularidades locais, dado que nos remete a questão da base comum. Essa também consiste numa interferência do exame na prática docente, pois fica ao seu encargo o estudo do local, “desde 1995 os professores brasileiros têm convivido com a proposta da transversalidade, atrelada aos Parâmetros Curriculares Nacionais”¹⁶³. Nessa proposta, os temas específicos de uma determinada realidade podem ser definidos no ambiente escolar, nesse caso por que responsabilizar o ENEM? Entendemos que a resposta a essa questão se coaduna com a necessidade de incluir essa temática no planejamento anual da disciplina, haja vista ser este o instrumento norteador da prática pedagógica do professor. Como isso, não acontece o predomínio de conteúdos que são exigidos pelo exame.

A preocupação dos professores perpassa ainda pela característica abrangente do exame, segundo eles, no caso específico da disciplina História, são muitos os conteúdos a ser trabalhado, o que tornam as abordagens em sala superficiais. Essa discussão se assenta no rompimento com o ensino de História pautado na memorização dos fatos, o ENEM determina à contextualização dos conteúdos exigindo do aluno a capacidade de interpretação. Contudo, compreendemos que para os docentes não é tarefa fácil abordar de forma aprofundada tantos

¹⁶¹ ZEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, César Augusto B. (Org.). **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 277.

¹⁶² BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: Relatório pedagógico. Brasília: MEC/ INEP, 2007b, p. 37.

¹⁶³ FREITAS NETO, José Alves de. A Transversalidade e Renovação no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003, p. 59.

conteúdos, tendo em vista a carga horária da disciplina. Nesse sentido, “vemos professores preocupados em dar toda a matéria e frustrados diante dessa tarefa impossível”¹⁶⁴.

A logística de aplicação das provas e os indicadores que desconsideram as peculiaridades de regiões, onde a educação sofre com a falta de estrutura, foram pontuados também pelos professores. Entendemos essa preocupação, pois os resultados obtidos pelos alunos no exame determinam a leitura que a sociedade faz do corpo docente e da escola de um modo geral. O reflexo da avaliação em larga escala, proposta pelo ENEM, “podem servir para a reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema. Eles delimitam aspectos a serem avaliados e fornecem dados apenas sobre eles”¹⁶⁵.

Nossa segunda pergunta: como você considera a avaliação feita pelo ENEM no Ensino Médio? Obtivemos os seguintes resultados, dos sete docentes pesquisados, dois deixaram a questão em branco. Usando a expressão certauriana “do lugar de onde falo” percebemos em meio a esses silêncios um tom de incerteza, a opção pela não argumentação explica uma possível resistência ao exame ou até mesmo não haverem se incorporado nessa nova realidade do Ensino Médio. P6 respondeu ser um método inovador, sem mais argumentações. Diante dessa postura dos docentes, tomamos como pressuposto o fato do ENEM se converter em um “instrumento que visa não apenas um maior controle do Estado, no que se refere ao currículo e ao sistema escolar, mas também ao controle dos recursos destinados à educação”¹⁶⁶. Com efeito, a prática docente passa a ser sistematizada para ser um fim e para se alcançar os resultados esperados.

Para P2, “a forma como as questões são elaboradas não permitem o aluno adotar uma postura crítica”. Nesse caso, onde a análise se limitou às provas aplicadas e não ao conjunto das características do exame, demonstra que a avaliação é vista, sobretudo como “uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico”¹⁶⁷. Entendemos tal abordagem, pois é a partir desse mecanismo que se mensuram as competências e habilidades dos discentes. Os indicadores sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos dependem de como estes respondem ao processo de avaliação. Os outros professores reconheceram ser positiva a avaliação, endossando principalmente à questão das diferenças estruturais e da negligência às

¹⁶⁴ PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003, p. 18-36.

¹⁶⁵ WERLE, Flávia Obina Corrêa (Org.). Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obina Corrêa. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livros, 2010, p. 23.

¹⁶⁶ MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do ENEM. In: **Poiésis**, Tubarão, n. 1, v. 1, jan./abr. 2008, p. 32.

¹⁶⁷ FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luís Carlos de. **Indagações sobre currículo**: Currículo e Avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 20.

dimensões territoriais do país, como resumiu P4: “É uma avaliação que se propõe mais ampla, contudo esbarra nas limitações de uma prova ‘única’ para o país com dimensões continentais como o nosso”. Esse é um fator importante que causa desconforto pelos problemas estruturais que acabam sendo inevitáveis como suspeitas de fraudes, erro na elaboração das questões, atraso na aplicação das provas são alguns exemplos.

Na questão seguinte, sobre o reflexo do ENEM nas práticas pedagógicas, os depoimentos mostram que na visão dos professores o exame influenciou bastante: “como o foco das escolas é conseguir um grande número de aprovações no ENEM, passei a trabalhar em cima das matrizes curriculares, dando maior atenção aos conteúdos exigidos por elas”, disse P1. O depoimento de P2 se alinhou nessa mesma perspectiva: “o ENEM dar o direcionamento, visto que temos a preocupação de adequar os conteúdos de acordo com o exame”. Tal posicionamento demonstra que “mesmo não sendo formalizado e oficializado como currículo, o Enem torna-se uma referência e causa impacto na escola do Ensino Médio”¹⁶⁸. Os professores P3 e P6 também concordaram com a intervenção, chamando nossa atenção para um dado relevante - as avaliações, dizendo: “utilizo questões mais interpretativas e com texto”, fala esta que se repetiu nos depoimentos. Tendo assimilado o modelo de questões das provas do ENEM, os docentes buscam adequar sua prática ao processo, instrumentalizando os alunos para as competências que lhe serão cobradas. Os outros docentes também tiveram uma fala comum relatando: “a realização de simulados bimestrais tem o objetivo de averiguar o rendimento e aquisição das competências e habilidades para responder questões aos moldes do ENEM” (P4, P5 e P7). Essas estratégias gerenciadas pela escola tornaram-se frequentes e fazem parte da cultura avaliativa que o ENEM trouxe à escola. Para permitir que os docentes sejam competitivos, a escola treina-os. Não obstante, os professores de História também estão inseridos nesse novo reordenamento do Ensino Médio, que pressupõe aulas mais contextualizadas. Assim, “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”¹⁶⁹.

Dessa forma, apuramos entre os professores que a intervenção pedagógica do ENEM é sentida por meio de várias ações: na sala de aula, quando exige a contextualização

¹⁶⁸ PACHECO, Ricardo Aguiar. PINTO, Monike Gabrielle de Moura. O Enem como referência para o ensino de História. In: **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 8 v.8 n.15, p. 76-85, jul-dez 2014, p. 77

¹⁶⁹ *Idem. Ibid.* p. 79.

interdisciplinar dos conteúdos, lembrando que nem todos os professores se sentem a vontade para este exercício, remetendo à necessidade de formação continuada; quando deixa latente a necessidade de equipamentos tecnológicos para motivar os alunos com aulas mais atrativas; quando induz mudança nos seus objetivos de ensino. Enfim, percebemos o planejamento dos professores em conformidade com o exame, reforçando sua centralidade.

Perguntados sobre a relação do ENEM com os conteúdos de História no Ensino Médio. Os argumentos mais usados entre os docentes foram associados à matriz de referência do ENEM, que estabelece os conteúdos a serem ensinados. Na fala de P6 contemplamos o entendimento dos outros docentes quanto a essa pergunta: “ao trabalhar em sintonia com a proposta do ENEM, priorizo a contextualização e a interdisciplinaridade nas aulas”. Noutras palavras, os docentes repensaram suas metodologias. Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos obtêm informações de maneira sistematizada, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos”¹⁷⁰.

Em síntese, pelos dados coletados junto aos professores de História do Liceu, vimos que o ENEM é determinante nas várias dimensões da prática pedagógica dos docentes. Se por vontade própria ou por pressão do sistema, o fato é que a proposta desta concepção de ensino orientado pelos documentos oficiais regulamenta ao ensino de História que:

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 aprendizado¹⁷¹.

O ensino de História deve desenvolver competências para que os alunos tenham autonomia para aprender e questionar. Nessa ordem, nos voltamos para o objeto dessa pesquisa a fim de questionar o distanciamento do ENEM das questões locais em sala de aula, distanciando os alunos do seu contexto social. Tomando por base os depoimentos mencionados, compreendemos que a suscetibilidade dos professores em efetivar seu planejamento para a busca de resultados nessa avaliação externa torna-se um entrave para a inserção do estudo do local, mesmo numa perspectiva de transversalidade.

¹⁷⁰ BITTENCOURT. *Op. cit.*, 2004, p. 106.

¹⁷¹ BRASIL. PCN+ **Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

3.3 A percepção dos alunos sobre o ENEM

É notória no Brasil a importância do ENEM na vida dos jovens brasileiros, ao se constituir na principal forma de ingresso das universidades públicas federais e permitir, através do PROUNI e FIES, que alunos de escolas públicas possam cursar uma faculdade privada com bolsas de estudos. Esse exame se popularizou e cada vez mais atrai a atenção da sociedade para o desempenho das escolas públicas e privadas em que seus filhos estão matriculados, haja vista ser este um mecanismo que atesta também a qualidade dessas instituições.

O Exame Nacional do Ensino Médio exige dos alunos a aquisição de competências e habilidades que devem ser articuladas no cotidiano da escola para os alunos responderem situações e problemas que lhes serão impostas nas diversas disciplinas durante as provas. De acordo com o MEC (2014), das 63 instituições públicas de educação superior brasileiras, 50 delas usam o Sistema de Seleção Unificada- SISU para selecionar os pretendentes aos cursos superiores oferecidos. Esse é um dado relevante e torna a prova anualmente mais competitiva¹⁷².

Os alunos do Liceu Maranhense também participam dessa corrida por uma vaga na educação superior por meio do ENEM, assim buscamos identificar o grau de interesse dos alunos pelo exame. Para melhor compreensão dessa abordagem, é necessário pontuar algumas características dos sujeitos dessa pesquisa, os discentes do Liceu. A maioria ingressa na instituição por meio de um seletivo organizado pela Secretaria Estadual de Ensino. Por conta disso, o perfil do aluno do Liceu é bem diversificado, tendo egressos das redes públicas e privadas dos diversos bairros da capital e até mesmo aqueles que vêm de outros municípios maranhenses. Nessa pesquisa, aplicamos questionários abertos com 200 alunos, dos turnos matutino e vespertino, mas devido problemas com o calendário escolar do turno noturno tive dificuldade para coletar os dados. Esse universo compreende 10% do total de matriculados em 2016. Quando necessário, daremos notoriedade à fala dos alunos especificando-os por ano de estudo.

A nossa primeira pergunta aos alunos foi se eles pretendiam fazer o ENEM e por quê? Dos 200 alunos pesquisados, percebemos que quase a totalidade dos alunos pretendem fazer o ENEM. Incluindo os dois turnos, 196 discentes manifestaram interesse pelo exame, dando a seguinte justificativa: “porque eu quero fazer um curso superior”. Essa resposta é recorrente

¹⁷² Portal Brasil, publicação do dia 23/05/2014.

entre os alunos pesquisados e tal interesse é visto com naturalidade, pois o exame preconiza a possibilidade de acesso ao sistema de ensino público superior e permite participar da concorrência de bolsas para instituições privadas. Apenas 4 alunos não demonstraram interesse em fazer o ENEM, e os argumentos são os mesmos: “vou fazer um curso profissionalizante, porque preciso logo arrumar um emprego”. Esse dado nos faz levantar algumas situações que podem elucidar o resultado; são alunos que já estão concluindo o terceiro ano, já projetam a possibilidade de exercer atividades remuneradas e, além disso, o uso de termos como “eu preciso”, “vou trabalhar” denotam a pressa em resolver uma possível necessidade financeira. O quadro abaixo traz os números que confirmam nossa análise.

Quadro 2: Quantidade de alunos que pretendem fazer o ENEM no Liceu.

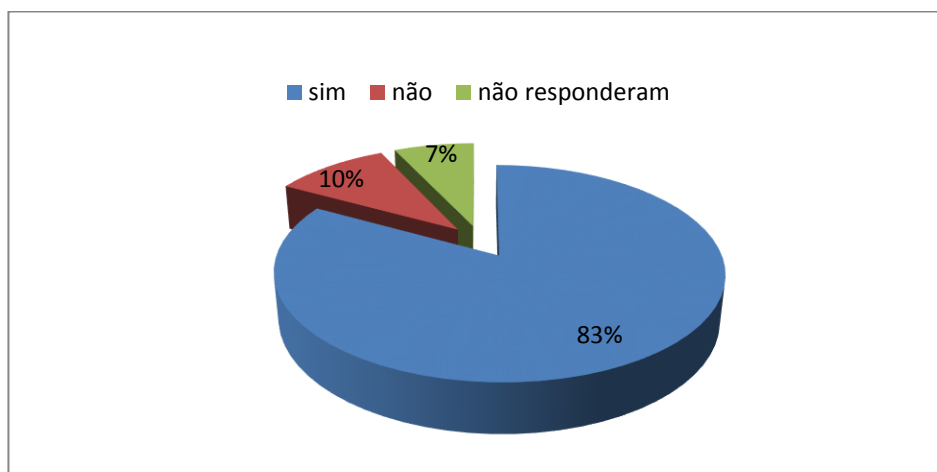
SÉRIE	MATUTINO		VESPERTINO	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1º ANO	30	-	30	-
2º ANO	30	-	40	-
3º ANO	37	3	29	1

Fonte: Base de dados do autor, 2016.

O ENEM é uma política pública que permite aos jovens uma possibilidade de dar continuidade aos estudos por meio do ingresso nas instituições de educação superior, públicas ou privadas. Passar no exame torna-se um fator decisivo para aqueles que sonham com uma profissão, principalmente entre os alunos de camadas sociais menos favorecidas, uma vez interligadas ao ENEM existem ações afirmativas como a política de cotas para alunos da escola pública garantindo uma concorrência que se pressupõe mais igualitária e ainda o programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o PROUNI, os quais usam a nota do ENEM como um dos critérios para sua avaliação.

Com o intuito de perceber se os discentes têm uma compreensão acerca da centralidade do exame e se conseguem visualizar influência deste no cotidiano escolar, perguntamos aos alunos se eles consideram que o ENEM promoveu mudanças no Ensino Médio e quais seriam estas?

Gráfico 4: Alunos que consideram que o ENEM promoveu mudanças no Ensino Médio.



Fonte: Base de dados do autor, 2016.

Conforme os dados apontam, 83% dos pesquisados afirmaram haver mudanças no Ensino Médio. Esse dado revela que os alunos conseguem visualizar a influência dessa política no cotidiano da escola. Importa salientar que, com o ENEM, as escolas desse nível de ensino passaram a dar uma ênfase maior aos conteúdos cobrados na prova. Citaram ainda a preocupação dos docentes em ensinar o aluno a escrever redação e responder questões mais complicadas, com textos mais densos. Essas referências demonstram que, para os alunos, o Ensino Médio está intimamente ligado ao ENEM. Nesse sentido, podemos compreender como um desafio inserir novas abordagens no currículo da escola, uma vez que essa decisão implica mais trabalho, planejamento e a tarefa de convencer o aluno da importância desses saberes, como a História Local a qual não faz parte dos conteúdos solicitados pelo exame. Cabe aqui uma referência à Teoria de Resposta ao Item (TRI), considerando que o ENEM, como foi enfatizado pelos alunos, traz questões com grau de dificuldades mais elevadas em todas as componentes curriculares. A TRI leva em consideração a habilidade dos alunos de acordo com a características das questões. Pressupõe que alunos com certo nível de proficiência conseguem se sobressair respondendo as questões consideradas fáceis.

Dos 10% dos alunos que discordaram, a maioria não justificaram a resposta. Não menos relevante, esse índice representa que muitos não conseguiram pontuar as intervenções do ENEM na prática da escola, retratando a realidade daqueles não percebem como essas políticas avaliam o processo educativo do qual fazem parte. Outros raros argumentos foram num tom irônico alegando: “tá do mesmo jeito”. Entretanto, será que podemos aferir como fruto de uma concepção crítica? Percebemos mais como uma alternativa de não deixar a questão sem uma resposta, pois são alunos que pretendem fazer o exame, se preparam para

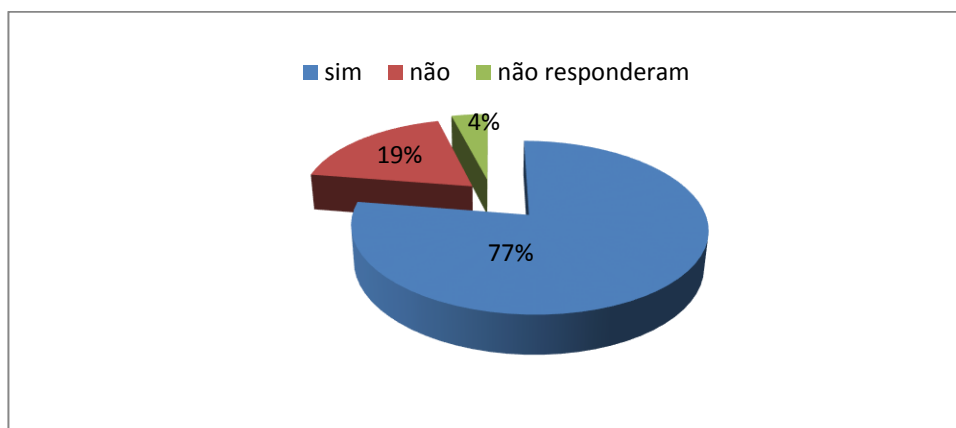
isso. O ENEM é um meio de acesso às universidades e muitos estudantes estão envolvidos no processo, mesmo sem reconhecer as interferências no cotidiano da escola. Houve alunos que preferiram não responder, 7% deles deixaram a questão em branco. Os resultados da questão anterior demonstraram que a presença do ENEM e suas implicações são sentidas e ainda que alguns não percebiam, não deve ser ignorada.

3.4 A percepção dos alunos sobre a História Local

Com a LDB 9394/96, visando à formação de um cidadão pleno para o exercício de seus direitos e deveres, a montagem de um currículo de História que inclua o estudo do local fica sob a responsabilidade do professor, atento à realidade escolar e social mais imediata, busca escolher conteúdos relevantes para serem trabalhados. É de notar também que, mesmo quando se tenta fazer uma história regional ou municipal, as práticas tradicionais criticadas ainda exercem sua força a exemplo da exaltação das personalidades ilustres, de “épocas de ouro” e tentativas de manter puras certas tradições vai à contramão do que se busca fazer: aproximar o conteúdo histórico do estudante. Essa tarefa encontra um obstáculo a mais quando lidamos com um aluno cuja identidade se forma através de uma cultura de massa difundida por meio principalmente, da internet e da televisão. O espaço virtual, que tem se tornado foco da pesquisa historiográfica, já se desenha na docência como desafio¹⁷³.

Questionamos os alunos do Liceu Maranhense sobre a abordagem da História Local, com o objetivo de percebermos a relevância dada a esta temática na escola, a partir da seguinte pergunta: você já teve aulas de História do Maranhão durante sua vida estudantil?

Gráfico 5: Alunos que já tiveram aulas de História do Maranhão durante a vida estudantil.



Fonte: Base de dados do autor, 2016.

¹⁷³ BARROS. *Op. cit.*, 2005, p. 97.

Os números visualizados no gráfico revelam que destes, 77% tiveram durante o Ensino Fundamental contato com a História do Maranhão. Esse demonstrativo denota a coerência das escolas de Ensino Fundamental com o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais acerca do currículo, devendo este “articular a base comum com a parte diversificada, possibilitando a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com as características regionais do seu grupo de convívio”¹⁷⁴. A escola cumpre seu papel social quando assegura ao discente um currículo comprometido com a cidadania preservando valores fundamentais para a formação do educando.

As Diretrizes Estaduais (2013) aplicam quanto às competências e capacidades esperadas nas ciências humanas para o Ensino Fundamental nos anos iniciais: que o aluno compreenda a história de sua comunidade e/ou município identificando seus aspectos físicos dentro de um contexto social, econômico, político e cultural; e para as séries finais, a compreensão do processo de ocupação e colonização do Maranhão¹⁷⁵. Embora seja ainda uma presença tímida, a concretude na sala de aula mediante a comprovação dos dados pela maioria dos alunos (77%) que afirmaram já ter tido contato com a temática desperta para a relevância da continuidade do tema no Ensino Médio, por tratar de uma discussão que coloca em destaque a perspectiva da diversidade e pluralidade das identidades¹⁷⁶. 19% dos pesquisados disseram que nunca tiveram aula de História do Maranhão e 4% não responderam, indicadores que nos levam a refletir sobre os obstáculos quanto ao estudo e utilização da História Local e a efetivação da transversalidade proposta na parte diversificada, como já foi colocado anteriormente. As condições logísticas para aquisição de material (livros texto, documentos, atividades extraclasse) ou até mesmo a falta de habilitação do professor para essa prática, por nem sempre possuírem formação específica em História¹⁷⁷, pode incorrer também para que alguns docentes do Ensino Fundamental não consigam desenvolver o estudo do local.

Lembrando que esses conteúdos específicos da História Local não fazem parte do contexto do livro didático, o que prejudica a sistematização desse conhecimento nos anos do Ensino Fundamental onde o ensino de História se baseia quase que inteiramente no uso deste, norteando o ano letivo de uma escola¹⁷⁸. Os livros em si não são um problema, pois se

¹⁷⁴ BRASIL. *Op. cit.*, 2013, p. 113.

¹⁷⁵ **Diretrizes Curriculares**. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 1. ed. São Luís, 2013, p. 38-44.

¹⁷⁶ SCHMIDT. *Op. cit.*, 2007, p. 190.

¹⁷⁷ BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimo sentidos. In: **Saeculum Revista de História**, João Pessoa, n. 15, p. 57-85, jul./dez. 2006, p. 83.

¹⁷⁸ *Idem. Ibid.* p. 60.

entende que sem eles, o ensino seria ainda pior, mas ainda constituem um entrave por entender-se que o livro deve ser utilizado imperativamente ao invés de servir como guia¹⁷⁹.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais apontam caminhos para o trabalho com conteúdos temáticos a título de sugestão de trabalho, mas a organização e planejamento cabem ao professor, em um esforço de tirar o aluno de uma condição de ouvinte passivo para a de agente, no entanto os próprios PCN`s foram percebidos como ditames e imposições¹⁸⁰. Para esse problema, é necessária uma formação continuada de professores na utilização de novos materiais e métodos no ensino, visando à correção dessa deficiência teórico-metodológica¹⁸¹. A LDB 9394/96, no artigo 76, registra a necessidade de uma formação contínua com vistas no aprofundamento e atualização das competências técnicas dos docentes¹⁸². O universo da sala de aula se renova constantemente, a sociedade exige mudanças, por isso o professor precisa renovar suas estratégias de ensino para possibilitar ao educando melhor desempenho. Nesse sentido, cabe às secretarias de educação ou ao próprio docente o financiamento desses cursos de capacitação. A formação continuada transforma-se em recurso estratégico para que as “inovações” sejam materializadas nas salas de aula, tendo em vista adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade¹⁸³. Dessa forma, experimentar novas abordagens como o estudo do local seria propor o exercício de valorização das diferentes realidades.

Na questão acerca da importância de se estudar História do Maranhão no Ensino Médio, o gráfico seguinte aponta que existe o interesse dos alunos pela abordagem da temática, 83% dos docentes almejam conhecer ou reconhecer seu lugar de vivência. Vale à pena pensar que os docentes compreendem que esse estudo vai além das visitas aos locais de memória, agregando também uma fundamentação teórica mais ampla a fim de valorizar a historiografia local.

Por conseguinte, os dados registram que 10% dos pesquisados não consideram importante o estudo do local nesse nível de ensino e outros 7% não responderam. Somos levados a considerar que está embutida em ambas perspectivas a relação com o currículo orientado pelo ENEM. É comum entre os alunos a ênfase ao exame. O Ensino Médio é a

¹⁷⁹ FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 128. (*apud* BARBOSA, p. 61).

¹⁸⁰ BARBOSA. *Op. cit.*, 2006, p. 83.

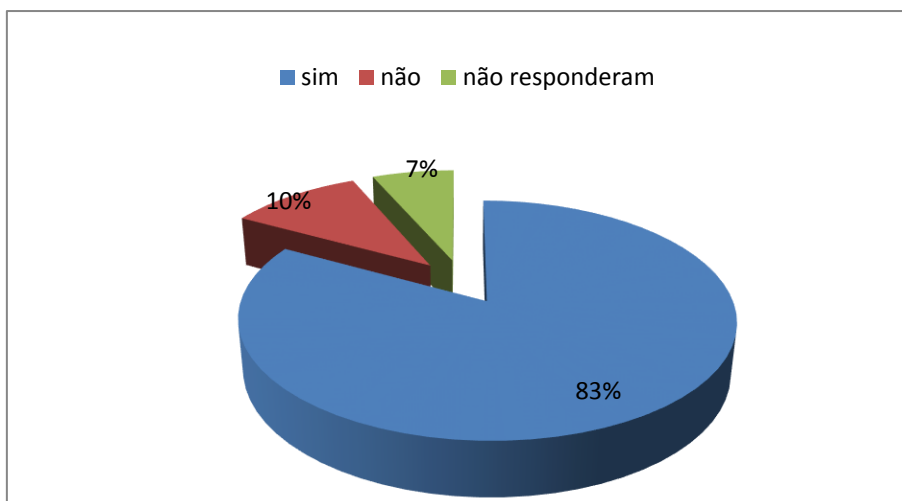
¹⁸¹ *Idem*. *Ibid.* p.84.

¹⁸² BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

¹⁸³ FREITAS, Alexandre Simões. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B. (Org.). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 44.

etapa final da educação básica e para muitos alunos, a prioridade é a aprovação que está diretamente associada à apreensão dos conteúdos exigidos pelo ENEM.

Gráfico 6: Alunos que consideram importante o ensino de História do Maranhão no Ensino Médio.



Fonte: Base de dados do autor, 2016.

Para ratificar os dados obtidos, optamos por reproduzir algumas falas que se repetiram entre os alunos sobre a importância de se estudar História do Maranhão no Ensino Médio. Por se tratar de um universo de alunos muito grande, dividiremos os alunos em bloco por ano. A maioria dos pesquisados no primeiro ano vincularam o estudo da História do Maranhão ao conhecimento da cultura, com os seguintes argumentos: “é o estudo da cultura onde vivemos”; “com isso aprendemos sobre nossa cultura e nossas raízes”; “pra nós refletirmos sobre a história do lugar onde vivemos conhecer nossa cultura e valorizá-la” (Alunos do 1º ano).

A vivência do educando e suas concepções prévias, nesse caso, pode ter estabelecido uma representação do local limitada à questão cultural. Para eles, no senso comum, o conceito de cultura engloba também aspectos sociais e econômicos. Essa visão corrobora com o entendimento de que “o estudo do regional, ressalta as identidades e semelhanças, focalizando o indivíduo no seu meio sócio-cultural, político e geo-ambiental, na interação com os grupos sociais em todas as extensões”¹⁸⁴. A concepção de cultura dos alunos é muito ampla e perpassa pelo conjunto de características que identificam uma sociedade, indo além de valores, crenças e tradições.

¹⁸⁴ NEVES. 2002, p. 82.

Dentre os alunos pesquisados na segunda série, verificamos a predominância de se aprender a História do estado, por meio da seguinte percepção:

Conhecer a história do Maranhão, suas tradições culturais é muito importante; é uma forma de compreender o passado do lugar onde vivemos; é importante para aprofundarmos nosso conhecimento sobre a história, a cultura e todos os outros aspectos do nosso Estado; a gente mora aqui e sabemos tão pouco de nossa história (Alunos do 2º ano).

São explicações que nos incitam a questionar qual a noção de História que norteia o entendimento dos nossos alunos. Aquela ainda associada ao estudo do passado, que apresenta os acontecimentos, ou este docente já tem a concepção de que conhecer a história de um lugar significa refletir criticamente sobre os processos históricos e as vozes que falam nas diversas temporalidades. Nessa vertente, em consonância com as DCNEM, a transposição didática do conhecimento histórico para o nível médio, demanda competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das fontes das épocas passadas e presentes¹⁸⁵. Assim, não dá mais para reproduzir conhecimento, sem nenhuma análise. Esse novo modo de ensinar/aprender requer responsabilidade de professores e alunos no trabalho pedagógico da sala de aula.

No terceiro ano, os depoimentos dos alunos demonstraram que o aprendizado desses conteúdos tem um sentido prático: “é importante para a nossa formação conhecer a história do Estado em que vivemos”; “é um conteúdo que nos ajudará para a prova da UEMA”; “para conhecer a história do povo do Maranhão, sua cultura e seu lugar no mundo”. Vincularam o conteúdo à formação, o que nos induz a pensar sob uma perspectiva de preparação para vida e também como forma de estudar os conteúdos para o vestibular da UEMA, fato que não nos causa estranheza, sendo essas vozes de alunos interessados na continuidade dos estudos, na formação superior e no mercado de trabalho. É, pois, compreensível que esses dados legitimem essas características.

A principal justificativa usada pelos 10%, os quais negaram a importância da História Local nas aulas de História desse nível de ensino, foi a alegação desse conteúdo não ser solicitado pelo ENEM ou, nas palavras da maioria: “porque não cai no vestibular”. Para não sair do “foco” acabam não se interessando por outras abordagens. Embora esse número pareça pouco, nossa experiência em sala de aula confirma que esta representa uma fala que é comum entre eles, por isso achamos pertinente sua reprodução.

¹⁸⁵ BRASIL. *Op. cit.*, 1999, p. 45.

Outra questão mencionada pela pesquisa procurou identificar se tiveram aula História do Maranhão no ano em que estão. Dos 200 alunos pesquisados, 113 responderam que não tiveram aula de História do Maranhão, considerando que os questionários foram aplicados durante o quarto bimestre do ano letivo de 2016. Tal resultado é bastante relevante, porque retrata uma realidade que não dá para ser mascarada, haja vista se tratar do último período letivo. Ressaltamos ainda que, nas análises dos diários desse período, não encontramos nenhum registro indicativo de que a História Local tenha sido abordada em sala de aula. Entre os 73 alunos que afirmaram ter tido aulas de História do Maranhão, 62 estão no segundo ano, na comparação com os diários da série verificamos a presença de conteúdos como França equinocial, Revolta de Beckman, Balaiada e a adesão do Maranhão à Independência do Brasil. Esses conteúdos são contemplados no plano de curso dos professores de História, devido sua vinculação com a história nacional, fato que nos ajuda a compreender o fenômeno. No primeiro (52) e no terceiro ano (56), um número significativo de alunos disse não ter tido aula de História do Maranhão. De fato, ao analisarmos os diários de registros de conteúdos dos professores da disciplina percebemos a ausência desses temas, embora o plano de curso de 2016 da componente curricular História assinala no terceiro e quarto bimestre conteúdos específicos da História do Maranhão a serem trabalhados com o terceiro ano.

Quadro 3: Alunos que tiveram aula de História do Maranhão na série que está cursando.

Série	Matutino			Vespertino		
	Sim	Não	Não respondeu	Sim	Não	Não respondeu
1º ano	3	26	1	-	26	4
2º ano	26	3	1	36	2	2
3º ano	8	29	3	0	27	3

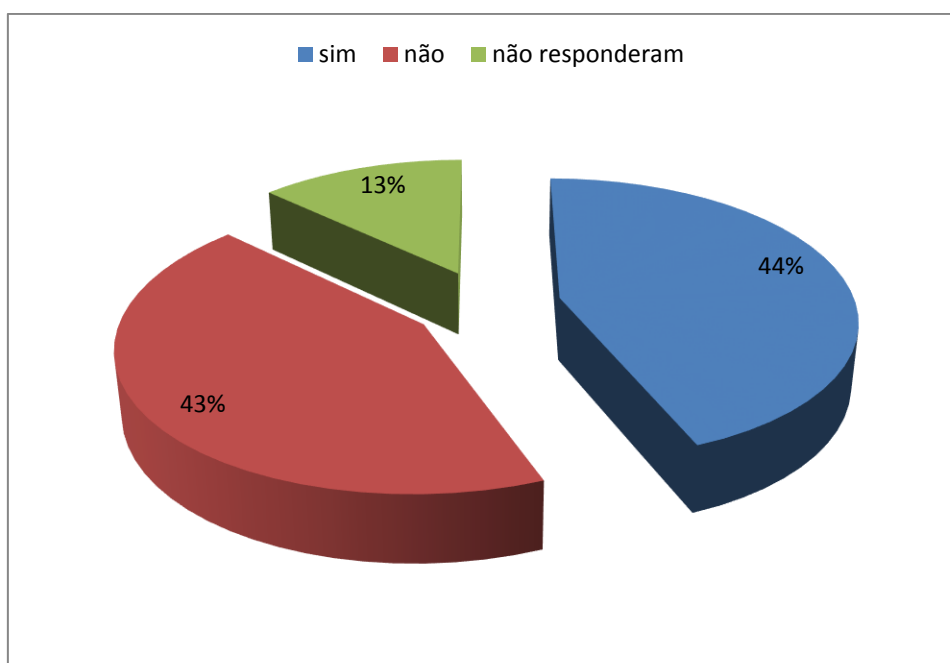
Fonte: Base de dados do autor, 2016.

Nessa mesma questão, foi solicitado aos alunos mencionar a metodologia utilizada pelo professor na abordagem dos conteúdos de História Local. Os resultados vieram exclusivamente dos alunos do segundo ano, o que não poderia ser diferente, tendo em vista a ocorrência maior de aulas sobre as questões locais nessa série. “O professor dava aula expositiva mesmo”; “Fomos ao museu uma vez com um estagiário”; “Lembro-me de ter feito uma pesquisa sobre a França equinocial”; “Não lembro muito bem, acho que aulas normais”. Na relação ensino/aprendizagem, as aulas expositivas ainda figuram entre as principais técnicas utilizadas pelos docentes, o fato não minimiza sua abordagem, principalmente

quando bem planejada. Sem desprezar os conhecimentos prévios dos alunos, o professor é quem responde pelos conhecimentos da disciplina lecionada, baseado na sua experiência e na realidade da turma, escolhe seus procedimentos e seu modo de trabalhar. É bem verdade que estamos vivendo numa época de muitas variáveis. Enquanto professores, nos deparamos com alunos que dominam várias linguagens, nesse sentido fazer uso de metodologias mais dinâmicas permite a participação do jovem no processo educativo. Além disso, defendemos em nossa pesquisa uma História Local sob o viés de estratégias de aprendizagens que dê significado para essa abordagem em sala de aula. Conhecer o que pensam os alunos, ouvir suas expectativas acerca da metodologia não vai tirar o professor da condição de mediador do conhecimento, pelo contrário, exercita uma prática dialógica que não pode mais ser ignorada na relação ensino/aprendizagem.

Perguntamos aos alunos se perceberam alguma demonstração de interesse dos professores em incluir nas suas aulas os conteúdos de História do Maranhão. Como são temas que não são contemplados pelo currículo e não aparecem nos livros didáticos, a única forma do aluno perceber a importância dessa abordagem seria pela manifestação dos docentes.

Gráfico 7: Alunos que perceberam interesse do professor pelo ensino da História do Maranhão.



Fonte: Base de dados do autor, 2016.

Mesmo tendo organizado os dados de forma a incluir os dois turnos e os três anos, ressaltamos que o maior índice de confirmação da questão foi entre os alunos do segundo ano. Esse dado confirma que a presença destes conteúdos no planejamento da disciplina é condição

indispensável para que eles sejam de fato trabalhados nas aulas. Segundo o ponto de vista de 44% do alunado, o professor da disciplina História tem demonstrado interesse pelo estudo do local em sala de aula. Esse resultado chamou atenção para algumas questões, a primeira que o professor está relacionando o tema ao contexto global, não concebendo o currículo como uma camisa de força e, uma segunda, que o aluno está percebendo quando são inseridos temas diferentes em suas aulas. Mesmo não sendo solicitada nenhuma justificativa, alguns alunos registraram: “quando o professor fala da história do Maranhão, a gente se interessa”.

Nesse momento, cabe enfatizar ser esta a postura que se espera do professor, seu compromisso com o processo do aprender, afetando o estudante com saberes históricos os quais farão diferença na sua vida. Por outro lado, temos um percentual de 43% que não conseguiu perceber interesse do professor pelos conteúdos de História Local, ressalta-se, portanto que alguns docentes só cumprem mesmo o que foi planejado e/ou segue a risca o currículo proposto para a série em que leciona, subtende-se também a não associação do local com algumas questões globais. Encontramos uma narrativa que dizia “no livro não tem assunto de História do Maranhão”, dado relevante que nos instigou a pensar como alguns professores priorizam a sequência dos conteúdos abordados pelo livro, daí não orientar outras reflexões.

Dos que não responderam 13% não significa apenas abstenção, mas uma forma de silenciar algo que possivelmente está posto, pois já obtivemos confirmação de que esses temas são pouco abordados, não são contemplados no currículo da disciplina e são minimizados no plano de curso da disciplina História, na escola campo de pesquisa. Ademais, os alunos podem não conhecer o direcionamento dado pelas diretrizes estaduais que, como já foi mencionado, sugere como temas transversais o estudo local, por conseguinte não atenta para essas singularidades.

O recorte do local contribui para avivar o interesse do aluno pela disciplina História, pois “ela favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, que deve ser analisada com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento”¹⁸⁶. Essa temática poderá possibilitar uma consciência histórica para conhecer e valorizar suas raízes. É fato que sua inserção contribui também para aumentar a responsabilidade do professor, sendo dele a tarefa de levar para a sala de aulas esses conteúdos e promover, dessa forma, a valorização da História Local. Para tanto, os professores de História terão que aprender mais sobre suas localidades, saber o que

¹⁸⁶ SCHMIDT. *Op. cit.*, 2007, p. 191.

está sendo pesquisado nas universidades locais, ampliar suas leituras e não desanimar frente aos desafios¹⁸⁷.

A última questão proposta aos alunos buscou conhecer como eles gostariam que a História do Maranhão fosse abordada em sala de aula. Para os alunos do primeiro ano, as aulas poderiam ser planejadas: “com mais passeios e visitas a lugares que falam da história do Maranhão”. A recorrência dessa fala entre os alunos nos chamou a atenção para a necessidade de novas linguagens no ensino de História, numa época em que computadores e celulares são mais atrativos que a escola, salta aos olhos a necessidade do professor e renovar suas estratégias. O depoimento seguinte parece já indicar caminhos: “como estudamos no centro poderíamos ir para museus e para o centro histórico”; o que denota a compreensão dos alunos da estreita ligação da abordagem da História Local com os lugares de memória.

No segundo ano, os alunos propuseram aulas “bem dinâmicas, com *slides* e visitas”. Percebemos entre eles a relevância da contextualização teórica do tema acrescidas das visitas como estratégia para aprofundar o conhecimento. Dito de outra forma, nesse mesmo ano os alunos sugeriram “aulas explicativas e práticas”. A partir dessas referências, analisamos como uma crítica às metodologias usadas no cotidiano escolar. É notório que os alunos exigem um processo de construção do conhecimento menos mecânico, mais atualizado e de acordo com seus interesses.

Os alunos do terceiro ano registraram a preocupação com o vestibular, muitos responderam: “como esse assunto cai no vestibular da UEMA era bom que o professor explicasse bem o conteúdo”. Por se tratar de alunos que estão no último ano do Ensino Médio, esse depoimento registra a necessidade de compreensão por meio de aulas expositivas e contextualizadas, permitindo a apropriação segura do tema.

Ainda assim, um número relevante registrou as visitas como uma boa metodologia, assinalando que “poderia ter documentários e visitas aos locais históricos.” Percebemos pelas sugestões dos alunos que já não se satisfazem mais somente com as aulas expositivas, requerem do professor criatividade na transmissão do conhecimento. Nesse sentido,

os desafios e as perspectivas do ensino e aprendizagem de História convergem no sentido de assegurar que seja uma experiência gratificante para professores e alunos nas diferentes realidades escolares. Nesse universo de ampliação de temas, problemas e fontes, devemos estar atentos para o fato de que ninguém poderá aprender nem

¹⁸⁷ MARTINS. *Op. cit.*, 2013, p. 145-146.

ensinar tudo de tudo, o trabalho de selecionar é uma exigência permanente, e, nele, a figura do professor possui enorme importância¹⁸⁸ (grifo nosso).

Ensinar História, consoante o grifo em destaque, exige uma reflexão do docente acerca de suas estratégias pedagógicas reconhecendo o aluno como sujeito ativo no processo ensino/aprendizagem. A abordagem do local, por sua vez, pode proporcionar aos alunos uma relação interativa com a História e uma postura crítica diante dos fatos e contextos de sua realidade.

Ao mesmo tempo, reconhecemos que o diálogo reflexivo com os alunos fazem toda diferença quando o assunto é metodologia, ouvi-los significa dar ênfase às suas experiências de aprendizagens, além de garantir o direito a voz no processo educativo.

3.5 A percepção dos professores do Liceu sobre a História Local

Nesse item, pretendemos compreender a percepção dos professores do Liceu Maranhense sobre a História Local e quais as dificuldades para a abordagem dessa temática em sala de aula. Para isso, utilizamos dois tipos de questionários, ambos abertos; o primeiro fez parte do mesmo contexto em que tratamos sobre o ENEM; o segundo foi formulado com apenas uma questão para que o professor discorresse sobre o tema, enfatizando questões relativas à prática pedagógica. Nesse questionário, tivemos a colaboração de quatro professores da escola, dois do matutino e dois do vespertino, pois era final de ano letivo, estavam todos muito atarefados. Usaremos para essa transposição de resultados novamente a letra P e os números 1,2 (matutino), 3 e 4 (vespertino).

Inicialmente, perguntamos aos professores de História do Liceu Maranhense se consideram importante o ensino de História Local no Ensino Médio. Os sete docentes pesquisados deram uma resposta afirmativa à questão, pressupondo o entendimento de que a abordagem desses conteúdos nesse nível de ensino precisa ser consolidada.

Na questão seguinte, quando perguntados se eles abordavam esses conteúdos nas aulas de História, percebemos algumas discordâncias; os professores do primeiro ano argumentaram: “O tema não está incluído no currículo do 1º ano”. De fato, não faz parte da Base Nacional Comum, no entanto consoante às Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, cada escola independente da rede de ensino pode e deve buscar o diferencial que atenda à

¹⁸⁸ SILVA, Marco Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60. p. 13-33, 2010, p. 31.

diversidade e os variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino Médio¹⁸⁹. Dessa forma, a complementação do currículo com o estudo do local, por exemplo, depende muito da articulação dos professores para planejar e efetivar essa abordagem enriquecendo as aulas da componente curricular História.

Os professores do segundo ano relataram que: “alguns conteúdos de História do Maranhão fazem parte do nosso plano de curso”. Tal informação denota a linha tênue entre o planejamento e a sala de aula, parece que a forma de assegurar a abordagem do local no Ensino Médio seria incluí-lo no planejamento dos professores de História das três séries, assim sua ausência do currículo seria remediada no processo educativo.

Para um dos docentes do terceiro ano esses conteúdos são abordados “geralmente em aulas extras, para os alunos que vão fazer o exame vestibular da Universidade Estadual do Maranhão”. Essa argumentação reforça a interferência do ENEM, principalmente para esse ano quando todos os sujeitos (professores e alunos) estão comprometidos com o exercício de preparação para esta avaliação. Além disso, a UEMA mantém seu vestibular tradicional, que acontece geralmente depois da realização das provas do ENEM e nesse ínterim são organizadas aulas complementares para os alunos inscritos para este exame. A presença dos conteúdos de História do Maranhão no vestibular da UEMA, a nosso ver, se constitui como principal elemento para que o estudo do local, mesmo de forma mínima ainda esteja acontecendo.

Outro professor respondeu que “embora os conteúdos de história do Maranhão não sejam solicitados pelo ENEM, fazemos a relação com os assuntos de Brasil e História Geral”. Registra-se, com esses depoimentos, que as regulações curriculares explicam esse fenômeno, porque as escolas tendem a se adequar a essas orientações. Ademais, a rotina escolar é organizada para atender várias demandas de modo a cumprir para a formação humana integral do aluno. Nesse sentido, é preciso romper com a centralidade que o ENEM exerce sobre o Ensino Médio.

A elaboração do plano anual de curso de todas as disciplinas pressupõe obedecer à determinação da Diretriz Curricular para o Ensino Médio da rede estadual, apontando nos quadros das competências das Ciências Humanas, em especial da disciplina História que está: “concebida como processo, intenta aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva, criativa, buscando: identificar relações

¹⁸⁹ BRASIL. *Op. cit.*, 2013, p. 185.

de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos”¹⁹⁰. É necessário, portanto, que os professores de História façam uma abordagem do local e vá além do recorte oficial registrado minimamente no livro didático. É um desafio, mas é o caminho para a formação de uma consciência histórica e para firmar a noção de pertencimento.

A questão seguinte avalia se os professores sentem dificuldade de trabalhar com a História Local no Ensino Médio e quais seriam essas dificuldades. Dos 7 professores pesquisados todos disseram que sim e apontaram entre os principais problemas a ausência de material específico: “Não temos material específico de História do Maranhão para o Ensino Médio, os livros dessa temática geralmente são acadêmicos”. Percebemos que a falta de material didático limita muito o trabalho do professor, mas compreendemos que essa dificuldade esbarra também na formação do professor, um dado revelado por um docente que respondeu o seguinte: “Pelo contrário, tenho mais afinidade com os temas locais, em virtude de a minha pós-graduação ter sido feita nessa área”. Não podemos ignorar essa informação, pois uma boa formação é condição essencial para o exercício da sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento acadêmico adquirido ao longo da formação, ou seja, é necessário conhecer bem o tema sobre o qual discorreremos em sala de aula¹⁹¹.

Ainda sobre a formação do professor compreendemos que os saberes adquiridos na academia são importantes, mas não devem se tornar as únicas referências para o docente. Para o estudo do local em sala de aula, por exemplo, vai ser preciso romper com alguns marcadores históricos que foram constituídos como arcabouços teóricos naquele momento. As universidades locais continuam produzindo e redimensionando o conhecimento regional/local, daí cabe ao professor de História a atualização dos seus saberes específicos.

Lembramos ainda que muitos outros elementos se entrelaçam para que haja uma identidade formativa do professor,

é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

¹⁹⁰ **Diretrizes Curriculares**. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 3. ed. São Luís, 2014, p. 67.

¹⁹¹ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 120.

Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando¹⁹².

Após essas reflexões convém mencionar que as competências e habilidades também são exigidas do professor para o exercício de sua função, seu trabalho é investido de saberes que fundamentam a sua prática diária no chão da escola.

Questionamos os docentes sobre o interesse dos alunos pela História Local e todos os pesquisados afirmaram haver motivação. Nessa perspectiva, a minimização dos conteúdos do local nas aulas de História implica numa tomada de decisão do professor em acrescentá-los no seu planejamento. Contudo, convém observar que não se trata de uma decisão unilateral, não cabe somente ao professor optar por trabalhar esse conteúdo. É necessário, sobretudo, um projeto da escola, levando em conta a orientação estabelecida pelas Diretrizes Estaduais e dos PCN's apontando que: "O ensino e a aprendizagem de História estão voltados para atividades que permitam a compreensão das permanências e das transformações sociais, culturais e econômicas de sua localidade, no presente e no passado"¹⁹³. Essa afirmativa de interesse dos alunos pelo estudo do local confere a existência de um terreno fértil para as possibilidades dos docentes de romper com fronteiras consolidadas no Ensino Médio pelas determinações do ENEM. A seleção dos conteúdos deve ser sintonizada com a realidade local dos estudantes e articuladas com o universo global.

Considerando que a História Local, especificamente a História do Maranhão, não aparece nos currículos do Ensino Médio, interrogamos os professores se tal fato se constitui um problema. Segundo estes,

Sim, principalmente pelo fato de propor aos alunos um afastamento de nossa história e de nossa trajetória como comunidade; pois os alunos não enxergam utilidade no aprendizado de história local; na escola os professores gozam de autonomia para montar o currículo, o problema é que o ENEM não dá ênfase a esses conteúdos e o alunado está focado no exame (professores do Liceu).

A centralidade do ENEM se estabelece por meio da política de avaliação e sua interferência na prática do professor é uma realidade, demonstrada por meio dos depoimentos dos docentes. A característica de avaliação nacional que define os conteúdos comuns ignorando as fronteiras e as particularidades regionais e locais, limitando a opção do professor quanto à abordagem dos conteúdos, tendo em vista que a matriz de referência do ENEM por

¹⁹² PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 71.

¹⁹³ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997, p. 49.

si só já é bem extensa. Somam-se a isso fatores como carga horária insuficiente, falta de recursos, suspensão das aulas por vários motivos a até mesmo o cansaço do professor diante das várias jornadas de trabalho.

Perguntamos também aos professores sobre a metodologia que poderia ser utilizada para trabalhar com História Local e os professores, assim como os alunos, concordaram que as visitas aos locais de memória seriam uma boa estratégia para ampliar o interesse pelo tema, mas por se tratar do Ensino Médio acrescentou o uso de documentários, leitura de imagens e artigos das produções acadêmicas locais. Alinhando às falas dos professores, compreendemos que para eles,

trabalhar temas menos áridos com os alunos (comportamento, cotidiano, relações sociais) sem, no entanto, negligenciar a questão política de nossa cidade e estado. Tais temas, trabalhados com o auxílio de imagens, de músicas e das tradicionais brincadeiras da cultura local tem sido bem recebidas pelos alunos (professores do Liceu).

De fato, trazer temas novos como o cotidiano, as relações sociais, as discussões de gênero na abordagem da História Local é uma estratégia que cria espaço para a participação do aluno, além de contribuir com o papel social do professor de colaborar com a formação cidadã, crítica, responsável e consciente desses jovens que se tornam cada vez mais protagonista no ato de aprender. Nesse sentido, “é o professor quem planeja cursos, escolhe os materiais básicos de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas, orienta o conjunto dessas atividades e avalia o aproveitamento dos alunos”¹⁹⁴.

Percebemos em meio a essa reflexão que o papel do professor, principalmente da rede pública de ensino, não pode se vincular somente em repassar conteúdos voltados para o ENEM; sua vivência de sala e reconhecimento diário de seus alunos permite perceber as especificidades do seu contexto educativo.

Na perspectiva de aprofundar mais o debate em torno da História Local, solicitamos aos professores que escrevessem sobre sua concepção de História Local no currículo do Ensino Médio, considerando o planejamento, conteúdos, metodologia e principais dificuldades para o ensino dessa temática, antes e depois do ENEM. Por se tratar de narrativas, optamos por transcrevê-las na íntegra, enfatizando alguns elementos fundamentais para essa discussão. A narrativa de P1 aponta que,

¹⁹⁴ SILVA. *Op. cit.*, 2010, p. 30.

A História Local vem, há algum tempo, sendo negligenciada nos currículos escolares do ensino médio, vista de maneira narrativa e superficial apenas no ensino fundamental. Este quadro agravou-se muito com a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio. Até o ano de 2009, quando as Universidades Federais passaram a utilizar o ENEM como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, **havia uma preocupação maior das escolas em trabalhar os conteúdos de história local, até mesmo pela grande recorrência de questões que abordavam estes temas nos vestibulares**. Porém, a partir desta data, com as Matrizes de Referência do ENEM e suas Áreas de Competência, priorizaram-se os conteúdos de história geral e nacional, relegando-se a segundo plano os aspectos locais. Outro ponto a ser levado em consideração é que, **as Universidades Estaduais, que ainda utilizam o chamado “Vestibular Tradicional”, e cobram em seus seletivos conteúdos de História Local**, não recebe das instituições de ensino básico a mesma importância que estas dão para o ENEM. Talvez, a explicação para o “endeusamento” do ENEM por parte das escolas esteja **no ranking divulgado pelo INEP**, que passou a ser a principal, quando não a única, ferramenta de marketing destas. Isto posto, **o ensino da História Local no ensino médio ficou praticamente reduzido a uma atividade extracurricular, voltada para os candidatos às Universidades Estaduais que, para ter acesso a esse conhecimento, dependem da boa vontade dos professores que, pela escassez, tem que elaborar todo o material didático** (P1, grifos nossos).

A situação retratada por P1 aponta a implantação do ENEM como o elemento que contribuiu para a minimização dos conteúdos de História do Maranhão na realidade do Ensino Médio, sob a alegação que em períodos anteriores essa temática fazia parte do currículo, uma vez que o programa dos vestibulares das universidades locais a contemplavam em suas avaliações. Percebemos que o estudo do local, de acordo com esse depoimento, tinha lugar garantido na sala de aula por estar vinculado aos exames, ou seja, sua importância não está associada à formação de uma consciência histórica do aluno como defendemos em nossa análise. Essa visão da História Local restrita apenas a um conteúdo curricular para prover aos alunos condições de responderem questões acerca do tema na avaliação da Universidade Estadual do Maranhão, é que limita sua abordagem ao período de realização das provas, em caráter de aulas extras. Outro fator elencado por P1, que corrobora para a prioridade nas escolas dos conteúdos da Base Comum, é a divulgação do *ranking* de desempenho. Não podemos ignorar esse dado, pois muitas escolas publicam esse resultado com intuito de enfatizar a qualidade do ensino ofertada. No caso das escolas públicas, existe o *ranking* para as escolas da rede estadual e o Liceu Maranhense, nosso campo de pesquisa, tem indicadores significativos que são em parte responsáveis pela grande atração causada entre os alunos interessados em ingressar no Ensino Médio de uma escola com o padrão de referência do ENEM.

A ausência dos conteúdos de História Local, segundo P2, é sentida no Ensino Fundamental tanto quanto no Ensino Médio, o que nos induz mais uma vez a questão curricular. Em ambos os casos, existe uma orientação dos documentos oficiais para que estes assuntos sejam tratados nos eixos transversais. De acordo como seu relato:

Os conteúdos de História do Maranhão são pouco abordados em todas as séries da educação básica. Eu leciono do fundamental ao ensino médio e a ausência deste conteúdo está em todos os anos. **Os livros pouco abordam a História do Maranhão e quando tratam do Maranhão é de forma superficial. A maior dificuldade, é encontrar material didático referente à História Local.** Inclusive na universidade o tema é pouco abordado. **Durante o período de estive a cursar História, só tive duas disciplinas de História do Maranhão.** O Enem e os vestibulares tradicionais também pouco abordam o tema (P2, grifos nossos).

Em sua narrativa, P2 aponta ainda a ausência dos conteúdos locais no livro didático e a dificuldade em relação ao material específico de História do Maranhão. A verdade é que nos livros didáticos usados nas escolas são contemplados os conteúdos da Base Comum e, nesse sentido, justifica-se a superficialidade, pois se trata de recortes históricos que não passam despercebidos do contexto global. Tratar da História Local em sala de aula requer atitude por parte do professor, uma vez que existem muitas produções acadêmicas nas universidades locais, daí nossa investigação se alinhar com a perspectiva de um estudo local como estratégias de aprendizagens, pois assim o professor pode dentre tantas metodologias, incentivar os discentes a pesquisa, por exemplo. P2 destacou em seu depoimento um problema na formação inicial do docente licenciado em História, sem esgotar outras possibilidades de análise, haja vista não conhecermos a ementa atualizada das disciplinas de História do Maranhão ofertada pelas universidades locais. Enfatizamos mais uma vez a necessidade de formação continuada dos professores, a atualização do seu aparato teórico e do conjunto de saberes que fazem parte de sua prática pedagógica como condições fundamentais para realização de um trabalho mais elaborado e com implicações concretas.

A narrativa de P3 teve como ênfase o ensino de História e suas novas dimensões em meio às exigências da atualidade, em conformidade com seu depoimento:

O estudo de História, como um componente curricular, atualmente não é mais uma exigência burocrática e repetitiva de soluções prévias. **Hoje nossas necessidades são organizadas através de muitas maneiras, com base nas concepções de História, escola, ensino e mundo de cada professor, autor, aluno, pesquisador.** Além do mais, tal fundamento alerta para o destaque que deve ser dado 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 alunos, que, assim, poderão analisar as relações entre os fatos de outros tempos com a realidade em que vivem. Assim, no debate da disciplina, fica clara a preocupação em localizar, questões problematizadoras que levem ao mesmo tempo em que vivemos e há outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas (P3, grifos nossos).

Pontuamos em sua fala que essa concepção de História, alinhada às novas linguagens e perspectivas de um ensino de História que produza criticidade e interpretação das diversas realidades, seja a visão a qual contempla a inserção de conteúdos da História Local no Ensino Médio, pois prioriza a relação das diversas temporalidades e, sobretudo, a pluralidade dos fatos e as especificidades em que os discentes estão inseridos.

Destarte falar em ensino de História perpassa pelo saber fazer docente. Ao professor cabe selecionar conhecimentos que instiguem a transformação de temas em problemáticas superando a concepção tradicional. Ao questionar sobre essas concepções entendemos que,

atualmente, precisamos avançar para análises mais profundas e, sobretudo, para o nível das proposições concretas. Não é mais possível o entendimento de que os problemas da história ensinada residem nas políticas educacionais, nos livros didáticos ou no estado autoritário. A responsabilidade é de todos os envolvidos com o ensino de História e sua renovação depende do esforço conjunto¹⁹⁵.

Nessa perspectiva, o ensino de História depende de posturas que acompanhe as mudanças do mundo contemporâneo e imprima um aprofundamento sistemático do saber histórico no contexto da sala de aula.

Em relação à abordagem do local no Ensino Médio, o ponto de vista de P4 corrobora com os depoimentos anteriores sobre a ausência desses na sala de aula, associando esse fato à intervenção das secretarias de educação, como relata:

Considero um dos problemas mais sérios da educação de História no ensino básico a quase ausência dos temas de história Local. **Tal negligência – incentivada pela burocracia estatal das secretarias de educação – acabam criando problemas quais sejam: o quase total desconhecimento dos alunos e dos professores sobre a nossa história;** tal dificuldade esbarra em questões de fundo prático com o a dificuldade de acessarmos materiais didáticos, ocasionando um experimentalismo didático metodológico do professor disposto a romper com o ciclo vicioso e trabalhar de forma profunda os temas da História Local (P4, grifo nosso).

¹⁹⁵ CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversa e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001, p. 120.

Essa concepção compreende que as determinações oficiais, as quais medeiam o processo educativo, representam em parte um problema, pois ao mesmo tempo em que sugere uma parte diversificada para o currículo, acaba por não contribuir com sua efetivação, à medida que impõe matrizes curriculares comuns que sobrecarregam a carga horária do professor.

Percebemos que as narrativas dos docentes não contemplaram na íntegra nosso questionamento, mas em todo caso não desconsideramos seus depoimentos. Prevalece o entendimento de que a História Local é pouca abordada em sala de aula, fato que se agravou com a emergência do ENEM, enfatizando a prioridade do exame para os conteúdos de História geral e nacional. A falta de material didático é visto como um fator que compromete a abordagem do tema. Nesse caso, quando há a necessidade de abordar a temática é necessário contar com a colaboração do professor para organizar um material de apoio às aulas. O ENEM tem grande responsabilidade na minimização destes conteúdos no Ensino Médio, conforme define o que deve ser trabalhado, não contemplando questões locais e pautado pelas orientações da LDB 9394/96, pois tal temática se insere na parte diversificada do currículo. Para tanto, caberia às escolas organizarem um planejamento onde esta discussão pudesse ser inserida com a conviência dos docentes.

A concepção do professor sobre as necessidades que permeiam o ambiente da sala de aula é determinante para sua prática pedagógica: “a interação entre esses elementos, que se assiste na escola é fundamental para a compreensão que o ensino de História vai além da simplificação didática dos conteúdos, ao tecer os cruzamentos entre os componentes do saber escolar”¹⁹⁶.

A nossa análise incide sobre a perspectiva de fazer da História Local uma estratégia de ensino. Preocupa-nos a predominância entre os professores das aulas expositivas com a determinação de materiais de apoio que se define no padrão do livro didático. Daí partimos da seguinte premissa:

Não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto, aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino, ao conhecimento prévio do aluno, às relações dos professores com a disciplina, mas são esses elementos que contribuem para a sua definição e que serão

¹⁹⁶ ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Maud X, 2007, p. 115.

necessários para que se faça a necessária reformulação curricular, no cotidiano da sala de aula¹⁹⁷.

Temos então uma questão que precisa ser revista e melhor investigada, considerando que existe nas universidades locais uma vasta produção acadêmica sobre os mais diversos temas da História do Maranhão, a qual poderia abrir caminhos para a construção de um saber escolar que valorize as especificidades locais.

A proposta de unificação da prova do ENEM não contempla a abordagem do local, devido o caráter de cunho nacional, e ainda que coubesse a nós professores intervir no que está posto, sua reestruturação e aplicação demandariam estudos, tempo etc. Assim, compreendemos ser relevante fazer uso de metodologias tais como (imagens, produção de material próprio por meio de pesquisas) que coloquem o estudante na condição de protagonista do conhecimento histórico, problematizando o debate em torno das permanências e mudanças desse local caracterizado como dimensão cultural de toda uma comunidade escolar.

¹⁹⁷ ABUD, Kátia Maria. *Op. cit.*, 2007.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação permitiu uma leitura sobre o ENEM e o ensino de História com o intuito de encontrar o lugar da História Local no Ensino Médio, em meio às especificidades responsáveis por envolver a relação do ENEM enquanto política de avaliação, que definiu as normas de orientação do trabalho na sala de aula com a minimização dos conteúdos de História Local pela disciplina História no nível médio de ensino. Com a expectativa de confirmar nossa inquietude, buscamos conhecer a priori o ENEM a partir da Portaria Nº438/98 a qual institucionalizou o exame e seus principais pressupostos enquanto instrumento avaliativo que teve seu nascedouro em meio às políticas neoliberais da década de 1990. Nesse âmbito, o exame tornaria um mecanismo para diagnosticar os problemas do Ensino Médio a partir da avaliação dos egressos da educação básica e medir a qualidade do ensino ofertado nas escolas. A análise da Portaria Nº438/98 nos permitiu conhecer a estruturação do exame pautada nas competências e habilidades e em perfeita sintonia com os documentos oficiais que regem a educação – a LDB 9394/96, as DCNEM e os PCN's, bem como a observação das mudanças ocorridas ao longo de sua implantação, entre elas a reformulação de 2009, a qual repercutiu no cenário brasileiro, caracterizando o exame como um modelo novo agora reconhecido como novo ENEM, implantando uma matriz de referência que lista os conteúdos nomeados de objetos de conhecimento e associados as suas respectivas competências e habilidades que fazem parte das áreas de conhecimento.

Percebemos com a pesquisa, que o Ensino Médio foi influenciado por movimentos que colocaram a educação na condição de salvadora da pátria pela lógica dos agentes financiadores internacionais os quais tiveram interferência direta nos ditames das políticas educacionais do século XXI. Evidenciamos a crise de identidade que permeou a trajetória desse nível de ensino no Brasil, a busca por um currículo que respondesse às necessidades educacionais, sempre uma questão problema para os agentes da educação. Daí a dualidade histórica do Ensino Médio em meio às necessidades de formação para o trabalho e a exigência de preparação para a educação superior. Com efeito, o Parecer DCNEM 5/ 2011 salienta que: a definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que seja unitário em seus princípios e objetivos¹⁹⁸.

Essa questão pode ter contribuído para aprofundar os debates teóricos em torno da perspectiva de encontrar uma especificidade para o Ensino Médio, rompendo com essa

¹⁹⁸ BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, **Parecer CNE/CEB Nº5/2011**, p. 170.

dualidade de itinerários formativos diversificados. Essas dimensões foram fundamentais para articulação das DCNEM (2013) em vigor, responsáveis por acenarem para um Ensino Médio com atendimento a todos e com qualidade com suas múltiplas necessidades.

No conjunto dos estudos realizados nos deparamos ainda com a necessidade de discutirmos nosso objeto de estudo- a História Local e sua relação com o ensino de História, em meio às mudanças historiográficas que permitiram a escrita da história avançar rumo às novas perspectivas do saber histórico.

Essa mudança de foco, saindo das pessoas e monumentos antigos para práticas mais “triviais” e cotidianas também é fruto de uma mudança historiográfica. Se antes se buscava entender o “homem no passado”, hoje se tenta entender as “mudanças do homem no tempo” e esse tempo é plural, tanto passado como presente, numa relação dialógica com o espaço, surgindo assim produções historiográficas as quais buscam entender o tempo presente, a loucura, o amor, as revoltas, as relações do homem com o mar, a montanha, com a morte, etc¹⁹⁹. De maneira que, concomitante a uma história mundial e nacional, o ensino e prática de uma História Local e do cotidiano se apresenta como uma possibilidade de aproximar o aluno e ajudar na formação de sua identidade. Para uma definição mais nítida, Bittencourt traça a História Local e do cotidiano tendo relação com produções de inspiração marxista e busca “fazer emergir as tensões sociais do dia a dia, as formas improvisadas de luta, de resistência e de organizações diferentes das estabelecidas pelo poder institucional”²⁰⁰, que pode ser apropriado pelo poder local como dito anteriormente. Mas o estudo do cotidiano abre brechas para colocar os povos estudados como seres humanos tão reais quanto os alunos e daí surgir uma identificação.

A diversidade de abordagens na historiografia contemporânea permitiu a ampliação do campo de atuação do historiador, com a incorporação de novas fontes e novos objetos de estudo. A História Local, por exemplo, apresenta novas perspectivas que rompe com a ideia de nação, concepção criada pelo estado moderno e amparada aqui no Brasil pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) alcançando significativa uniformidade dos comportamentos das pessoas no interior de seus territórios. A nação homogênea ignorava as especificidades locais²⁰¹.

¹⁹⁹ BARROS, José D’Assunção. *Op. cit.*, 2005, p. 98

²⁰⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 165.

²⁰¹ MARTINS, Marcos Lobato, História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.137.

Nesse debate, interessou a inclusão das temáticas locais no ensino de História, daí ter sido relevante pra nós conhecermos as rupturas e permanências da disciplina História e sua relação com o ENEM para compreender a redefinição dos conteúdos para o nível médio de ensino. A concepção de professores e alunos do CE Liceu Maranhense deram um valor confirmatório as nossas conclusões. A partir de nossas estratégias investigativas, foi possível o diálogo com os professores e alunos por meio dos questionários com questões abertas que nos propiciou por meio da análise desses dados algumas constatações. Vale ressaltar que este é apenas um recorte, outras possibilidades não são esgotadas, à medida que a rede estadual de ensino no Maranhão contempla um universo de escolas de nível médio muito grande.

Nesse sentido, enfatizamos que por nossa investigação se limitar a uma única escola como campo de pesquisa, quando organizamos os questionários percebemos principalmente entre os alunos uma semelhança nas respostas mesmo sendo de turmas e turnos diferentes, fato que associamos à vivência da realidade nesse mesmo espaço. A maioria foi muito sucinta para expressar suas ideias, usando frases curtas e limitadas. Visualizamos um interesse maior entre os alunos do terceiro ano, talvez pela identificação com o tema ENEM em destaque nas primeiras questões. Notamos nas perguntas sobre o ENEM, a dificuldade de tecer comentários sobre as mudanças acarretadas ao Ensino Médio por conta dessa política de avaliação, associando as mudanças ao fato deles precisarem se dedicar mais para passar na prova que as questões estariam mais complicadas, exigindo mais leitura e interpretação, ou seja, agregou ao exame a mera função de vestibular para garantia de entrada nas universidades públicas. A função política pareceu ser desconhecida ou foi ignorada, prevalecendo entre eles o desejo não só de se inscreverem no ENEM, mas serem bem sucedidos.

Num segundo momento, confirmamos com os alunos que a História Local tem um lugar limitado nas aulas de História do Ensino Médio, mas que não se trata de um conteúdo totalmente desconhecido, pois os mesmos atestaram já terem estudado sobre essa temática no Ensino Fundamental. Convém ressaltar, a afirmação dos discentes ao confirmarem a importância da temática e validam o entendimento de que para o ensino do local se concretizar não precisa se compartimentalizar; é possível sim partir do local para o global. Entendemos como um desafio, porém o diálogo entre as dimensões micro e o macro revela uma possibilidade metodológica para uma aprendizagem significativa dos alunos. Contudo, destacamos a necessidade dos alunos por essa temática intimamente relacionada aos exames de seleção, pois a Universidade Estadual do Maranhão faz referência aos temas locais, despertando o interesse dos alunos que pretendem ingressar nessa instituição. Dito de outra

forma, os alunos, principalmente os do terceiro ano, condicionam o estudo do local à especificidade de reter esse conhecimento, visando seus objetivos.

No entanto, ao associarem o estudo do local à aproximação com suas raízes históricas e com a cultura maranhense sustentam uma concepção de valorização do lugar em que vivem. Interessante o entendimento dos alunos quanto à metodologia, não só perceberam a relevância da utilização de técnicas e procedimentos diversificados como colaboraram registrando seus anseios e proposições para a realização de aulas mais dinâmicas para a abordagem do local. Uma terceira constatação esboçada pelo pensamento dos professores pesquisados endossa nossa análise sobre a interferência do ENEM no Ensino Médio, os docentes ratificaram nossos argumentos ao perceberem a intervenção começando pela organização dos conteúdos, passando pelas técnicas e estratégias de ensino e se consolidando com a mudança no formato de avaliação que prima pelos simulados bimestrais para testar o aluno quanto às competências e habilidades adquiridas durante as aulas. A aferição dos conceitos de escola boa e escola ruim, mediante os indicadores das médias conseguidas pelos alunos no exame, se inserem também nesse contexto como medida para avaliar o trabalho do professor. Ainda sobre o ENEM, os professores reconhecem a centralidade do exame no Ensino Médio e destacam como aspecto positivo a democratização no acesso as vagas à educação superior por meio do SISU, reconhecendo nos programas atrelados a este, PROUNI E FIES, uma chance a mais para os alunos egressos da rede pública cursar uma faculdade privada.

A pesquisa com os professores revela quanto ao ensino da História Local que, assim como os alunos, consideram seu estudo importante no Ensino Médio, pontuando uma falha nos currículos por não contemplarem essa temática. No entanto, confirmam nossa hipótese quando perguntados se abordam esse conteúdo nas suas aulas, ao justificarem que essa temática não faz parte do currículo do ano que trabalham, endossam o planejamento e o registro de conteúdo no diário eletrônico. A ausência desse conteúdo no currículo torna-se um problema porque não é prioridade, não é contemplado pelo ENEM e os documentos oficiais que regem a educação trabalham em formato de sugestão, sendo assim, por mais que haja interesse dos docentes, esbarram no cumprimento de outras demandas. O ensino de História Local exige do professor base teórica e recursos pedagógicos que auxiliem na sua prática, por isso perguntamos sobre as dificuldades para desenvolver essa abordagem e compreendemos o desconforto dos docentes ao elencarem alguns entraves como a necessidade de um material didático comum para os discentes, turmas cheias que comprometem uma atividade de campo, mas, sobretudo, a quantidade excessiva de conteúdo que já são exigidos na carga horária da disciplina.

Em síntese, percebemos que o ENEM tem se mantido enquanto exame avaliador, qualificando as escolas e como mecanismo de acesso à educação superior, papel duplo passível de críticas, uma vez que, como ferramenta de acesso às universidades, transformou o Ensino Médio numa espécie de cursinho preparatório para o exame. Enquanto sistema de avaliação constitui-se em nosso entendimento como um modelo meramente seletivo, o qual desconsidera as diversidades regionais e que não tem apresentado possibilidades de avanço para o Ensino Médio por meio dos seus indicadores.

Com efeito, o MEC já sinaliza mudanças para as próximas edições do exame, já ocorrida com a certificação que não será mais concedida. Além disso, o próprio Ensino Médio já passará por reformas com vistas à reorganização de sua estrutura atual, terá um novo currículo regulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, segundo o MEC (2016), os jovens poderão optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do próprio Ensino Médio.

Uma vez confirmada nossa hipótese, propomos por meio deste trabalho que o docente revestido de sua autonomia intelectual contribua para a inserção dos conteúdos de História Local, permitindo ao aluno interpretações múltiplas e desafiando essa homogeneização do conhecimento histórico. Ainda a título de proposição, pontuamos a necessidade de se (re)pensar o ensino de História buscando formas de intervenção pedagógica capazes de colocar professor e aluno como protagonistas do conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Maud X, 2007.

_____. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. In: **Educar em Revista**. Curitiba, v. 11, n. 21, 2006.

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

AMADO, Janaína. História Regional e Local. In: **República em Migalhas Marco Zero**. São Paulo: Marco Zero, 1990.

ANDRADE, Flávio Anício. Formação do “cidadão-trabalhador: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 59-78.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimo sentidos. In: **Saeculum Revista de História**. João Pessoa, n. 15, p. 57-85, jul./dez. 2006.

_____. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar a História Local**. Nata: UFRN, 2005. Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Rio Grande do Norte, 2005.

BARROS, José D’Assunção. História, Região e Espacialidade. In: **Revista Brasileira de História Regional**. Ponta Grossa: UEPG, 2005. Vol. 10, nº 1. p. 95-129.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luiza Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I - Bases Legais**. Brasília, 1999.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia. Brasília. MEC, SEF, 1997, 166p.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB Nº5/2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CEB 15/98, 2000.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Relatório pedagógico 2002**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

_____. **Lei n. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, p. 41-55. 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – parte IV** – Brasília: MEC, 1999.

_____. Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Seção 1, p. 5.

BRANDALISE, M. A. T. **Autoavaliação das escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

CABRAL, Antônio Neto, RODRIGUEZ, Jorge Alberto. Reformas Educacionais na América Latina: a busca de um consenso regional. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Reflexões sobre Políticas Educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre educação pública**. São Luís: EDUFMA, 2009, p. 23-35.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversa e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro, 1997.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CERRI, Luís Fernando (Org.). **Ensino de História e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa, Paraná: Ed. UEPG, 2007.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: BURKE, Peter. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. In: CHARTIER, Roger. **A beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da História local. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, de saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Maud X, 2007.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOSSE, François. **A História**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Exame Nacional de Desempenho dos estudantes - ENADE: a gestão acadêmica usa seus resultados?** São Luís: UEMA, 2015.

DUBY, Georges. O historiador hoje. In: DUBY, G.; ARIES, D.; LADURIE. E. L. R.; LE GOFF, J. **História e nova História**. 3. ed. Lisboa: Teorema, 1994.

FAMBRINI, V. **O impacto do ENEM no processo seletivo da PUC**. São Paulo: Faculdade de Educação, PUC-SP, 2002. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação PUC-SP, 2002.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luís Carlos de. **Indagações sobre currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 20.

FOGAÇA, A. Educação e Qualificação Profissional nos Anos 90: o discurso e o fato. In: Dalila Oliveira; Marisa R. T. Duarte. (Org.). **Política e Trabalho na Escola - Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, v. 1, p. 55-68.

FREITAS NETO, José Alves de. A Transversalidade e Renovação no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 59.

FRIGOTO. G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI. L. (Org.). **A interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os circuitos – século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. In: **Revista de Ciências da Educação**. n. 9. mai./ago. 2009.

GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Maud X, 2007.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

_____. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Caderno Cedes**. ano XXI, n. 55, nov. 2001.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e Temas Transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas: Ed. Alínea, 2007.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2000.

LARA, Silvia Hunold. A herança dos Annales: o princípio e seus discípulos. In: GUAZZELI, César Augusto Barcelos (Org.). **Questões de Teoria e Metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999, p. 235-245.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LUCCA, Tânia Regina de; MIRANDA, Sônia Regina. O livro didático de história hoje: Um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-124, 2004.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed, São Paulo: Contexto, 2013, p. 135-152.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do ENEM. In: **Revista Poiésis Tubarão**. n. 1, v. 1, p. 67-85, jan./abr. 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan./abr. 2012, p. 39-58.

MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 395-416, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: **História e Ensino**. v. 9, p. 37-62, out. 2003.

_____. Ensino de História: argumentação e construção de sentido na História ensinada. In: **Práxis Educativa**. v. 6, n. 1, 2011.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. In: **UEPG CI. HUM., CI. SOC. Apl. Ling., Letras e Arte**, Ponta Grossa, n. 15, p. 77-87, jun. 2009.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **História Regional e Local no Brasil**: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local. Feira de Santana/ Salvador, UEFS/ Ed. Arcádia, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. **Recôncavo Sul**: Terra, Homens, Economia e Poder no Século XIX. Salvador: EDUNEB, 2003, p. 15.

PACHECO, Ricardo Aguiar. PINTO, Monike Gabrielle de Moura. O Enem como referência para o ensino de História. In: **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 8, v. 8 n. 15, p. 76-85, jul-dez/2014.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. In: **História & Ensino**. Londrina, v. 13, p. 107-126, set. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 12.

REIS, José Carlos. **A história entre filosofia e a ciência**. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, Vânia Mondego. **A Implantação do Ensino Secundário Público Maranhense: LICEU MARANHENSE**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão, 2006.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

RÜSEN, Jörn. **História Viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Ed. da UNB, 2007.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: **Revista Brasileira de História**. v. 9, n. 19, set. 1989/ fev. 1990, p. 219-242.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. In: **Contexto e Educação**. ano 21, julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006, p. 206.

SILVA, G. B. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos. In: **OPIS**. Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan./jun. 2011.

SILVA, Marco Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60. p. 13-33, 2010.

SILVA, Marcos A; FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas (SP): Papyrus, 2007, p. 07.

SOARES, Waléria de Jesus Barbosa. **Ensino de Matemática no Liceu Maranhense através dos arquivos ludovicenses**. VIII Seminário Nacional do Centro de Memória- Unicamp, Campinas, São Paulo, 2016.

SOUZA, A. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. In: **Educação e sociedade**. v. 24, n. 84. set. 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Maud X, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VALE, Jacqueline Cristina Lima. **Origens do Liceu Maranhense**. (Monografia) Universidade Federal do Maranhão, 1995.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Maria Sabino. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Líber Livros, 2003.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

WERLE, Flávia Obina Corrêa (Org.). Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obina Corrêa. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livros, 2010.

ZEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, César Augusto B. (Org.). **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 257-289.

APÊNDICES

Caro professor!

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado sobre O ENEM e o lugar da História Local no Ensino Médio. Sua colaboração se constitui elemento essencial para o desenvolvimento seguro de nossa análise.

Desde já agradecemos todas as informações.

Obrigada!

Francineia Pimenta- mestranda PPGHEN-UEMA

Sobre você:

1. Quanto tempo leciona no Ensino Médio?

2. Quanto tempo leciona História no Liceu Maranhense?

3. Formação acadêmica (ano)?

4. Outras titulações?

Sobre o ENEM:

1. Qual sua opinião sobre o ENEM?

2. Como você considera a avaliação feita pelo ENEM no Ensino Médio?

3. Qual o reflexo do ENEM na sua prática pedagógica? Esclareça?

4. Como você relaciona o ENEM e os conteúdos de História do Ensino Médio?

Sobre a História Local:

1. Você considera importante o ensino de História Local no Ensino Médio?

-
-
2. Você aborda os conteúdos de História do Maranhão nas aulas de História? Em que momento?
-
3. Você sente dificuldade para trabalhar com a História Local no Ensino Médio? Por quê? _____

4. Como se dá a recepção dos alunos pelo ensino de História do Maranhão?
-
5. A ausência dos conteúdos de História do Maranhão no currículo se constitui um problema para trabalhar com a História Local? Por quê? _____

6. Em relação à metodologia, como os conteúdos de História Local poderiam ser trabalhados com os alunos?
-
-

Caro Aluno (a)!

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado sobre o ENEM e o lugar da História Local no Ensino Médio. Sua colaboração se constitui elemento essencial para o desenvolvimento seguro de nossa análise.

Desde já agradecemos todas as informações.

Obrigada!

Francineia Pimenta- mestranda PPGHEN-UEMA

Sobre VOCÊ:

1. Em que série você está no Ensino Médio?

2. Qual turno você estuda?

Sobre o ENEM:

1. Você pretende fazer o ENEM? Por quê?

2. Você considera que o ENEM promoveu mudanças no Ensino Médio? Quais?

Sobre a História Local no Ensino Médio:

1. Em algum momento na sua vida estudantil, você teve aulas de História do Maranhão?

2. Você considera importante estudar História do Maranhão no Ensino Médio? Por quê?

3. Você já teve aulas de História do Maranhão na série em que está cursando? Quais metodologias o professor utilizou para abordar o tema?

4. Você percebe interesse do professor em incluir os conteúdos de História do Maranhão nas suas aulas?

5. Em relação à metodologia, como você gostaria que fossem as aulas de História do Maranhão?

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS- UEMA

MESTRANDA- FRANCINEIA PIMENTA

Caríssimo professor,

Faz parte de nossa pesquisa de mestrado sobre o ENEM e a importância da História Local, analisar a compreensão dos docentes sobre a abordagem da História Local no Ensino Médio. Para tanto, solicito que narre nas linhas abaixo sua concepção sobre História Local no currículo do Ensino Médio, considerando as seguintes questões: planejamento, conteúdos, metodologia e principais dificuldades para o ensino dessa temática, antes e depois do ENEM.