

## (Des)territorialização do Exame Nacional do Ensino Médio: uma análise do regional/local na construção da História como componente curricular

Gabriel Costa de Souza, UFRRJ<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo pretende contribuir para os estudos sobre a (des)territorialização do ensino de História, fundamentado na análise do Exame Nacional do Ensino Médio, bem como o seu processo de formação histórica, o espaço ocupado pelo regional/local na avaliação e, sobretudo, o grau de influência que a padronização da história tem nas políticas educacionais brasileiras.

**Palavras-chave:** Ensino de História; História Local/Regional; (Des)territorialização; Enem.

### Abstract

This paper aims at contributing to the studies on the deterritorialization of the teaching of history based on the analysis of the National Examination of High School (ENEM), as well as its historical formation process, the space occupied by the regional/local in evaluation and, above all, the degree of influence that the standardization of history has on Brazilian educational policies.

**Keywords:** Teaching History; Local/Regional History; (De)territorialization; Enem.

### Introdução

É absurdo aferrar-se a fronteiras administrativas do passado, como por exemplo, ao modo de certos eruditos, as das circunscrições eclesiásticas [...] é preciso que a zona escolhida tenha uma unidade real; não é necessário que tenha fronteiras naturais dessas que não existem senão na imaginação dos cartógrafos da velha escola (BLOCH, 1978, p. 48-49).

O processo de construção de um exame nacional que selecionasse os novos estudantes para as universidades públicas e particulares do Brasil deu-se em territórios que vinculavam a diversidade regional, cultural, social e econômica dos *protagonistas*<sup>2</sup> em um funil domesticador, hierarquizador e socializador, produzindo uma homogeneização dos pensamentos nos *diversos territórios*<sup>3</sup> – este movimento é denominado, no presente artigo, de (des)territorialização<sup>4</sup>. Tal processo é furtivo ao olhar desatento dos que, imersos na

<sup>1</sup> Licenciando em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, atua como bolsista ID do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – subprojeto de História/UFRRJ e como membro discente do Colegiado do Curso de História (2019/2020).

<sup>2</sup> Conceito utilizado, no presente artigo, para definir os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem.

<sup>3</sup> Termo utilizado, no presente artigo, para definir os espaços – físicos ou não – ocupados pelos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem.

<sup>4</sup> A complexa construção conceitual do termo desterritorialização figura como instrumento de pesquisa de diversos campos de estudos – entre os quais se destacam as Ciências Sociais e a Geografia – que abarcam configurações intelectuais das mais heterogêneas. Entretanto, é crucial destacar que tal conceito ainda passa por um processo de desenvolvimento no âmbito das problematizações do ensino de história. A delimitação de tal conceito, instrumentalizada pelo referencial teórico-conceitual de Rogério Haesbaert, pode se dar pela não aderência de análises fundamentadas em meras dicotomias isoladas, tais como as geográficas – nacional versus

normalização das práticas educacionais, compreendem somente as muitas propriedades positivas que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) proporcionou para o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, para o processo de ensino das histórias.

Vale abranger, antes disso, as limitações histórico-territoriais, sociais, econômicas, étnicas e culturais que se constituíram nas demandas curriculares impostas por um sistema integrado de massificação, homogeneização e padronização do modelo avaliativo de ingresso nos ambientes acadêmicos. Tais limitações figuram como basilares, no presente artigo, para compreender o processo histórico de construção do Enem e, conseqüentemente, como a diversidade regional, local e territorial se apresenta no maior vestibular do Brasil.

A perspectiva apresentada nos permite levantar algumas indagações. É possível compreender o Enem como um mecanismo de nacionalização da história? De que maneira a heterogeneidade regional nos *diversos territórios* se apresentou nas últimas duas edições do exame? Qual seria o reflexo do Enem no modelo de ensino-aprendizagem da história?

Não é possível encaminhar respostas satisfatórias a estas questões sem antes estruturar o cerne da presente análise: o regional/local na construção da história como componente curricular no Enem. Seguindo essa lógica, proponho a divisão do artigo em três eixos que oportunizarão a ideal compreensão do processo analisado.

O primeiro eixo, “*Não é desse ou daquele governo, é um exame do Brasil*”: uma reflexão analítica sobre o processo histórico do Exame Nacional do Ensino Médio, concentra-se na construção histórico-temporal do Enem, partindo de uma caracterização nacionalizante para o maior vestibular do Brasil. Seguindo tal compreensão, pretende-se identificar as bases que delineiam o perfil da avaliação, além de apresentar a relação entre o regional/local e o processo de ensino-aprendizagem da história.

No segundo eixo de análise, “*Características regionais e locais*”: uma pesquisa sobre a não prática da teoria no Enem, apresenta-se uma investigação sobre as formulações teóricas que organizam as matrizes curriculares da avaliação e, por conseguinte, a realidade prática dos pressupostos avaliativos. Inicialmente, são analisados trechos da legislação que fundamenta as diretrizes do Enem e se estrutura um mapeamento territorial para compreender as diferenças da relação regional/local e Enem.

---

regional –, econômicas – flexibilização da relação entrada versus saída do mercado global – e socioculturais – cultura versus multiculturalismo. A proposta conceitual estruturada para o presente artigo, portanto, se dá na construção das múltiplas conexões – geográficas, econômicas e socioculturais – que, forjadas nas relações de poder, são ressignificadas em uma realidade homogeneizada para os indivíduos. O conceito (des)territorialização se refere, ao analisar o Exame Nacional do Ensino Médio, ao processo de isolamento das relações econômicas, sociais, culturais e territoriais do *protagonista* para forjar uma suposta unidade em prol de uma identidade artificial.

O terceiro eixo de análise, *O apostilamento da história: o processo de (des)territorialização e suas consequências*, tem como objeto central investigar como o processo de (des)territorialização do ensino de história no Enem afeta o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Apresenta-se uma reflexão crítica a tal movimento, bem como uma análise do processo de apostilamento no sistema de educação no Brasil.

### **“Não é desse ou daquele governo, é um exame do Brasil”: uma reflexão analítica sobre o processo histórico do Exame Nacional do Ensino Médio**

[...] Não é desse ou daquele governo, é um exame do Brasil. Inclusive as minhas mais otimistas expectativas é que [o Enem] consiga continuar assim, forte, ajudando mesmo os jovens brasileiros a disputar, com bastante honestidade, uma vaga para o ensino superior. Tenho as melhores expectativas (FINI, 2018).

O presente exórdio, uma fala de Maria Inês Fini – presidenta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>5</sup> no governo Michel Temer –, oportuniza a reflexão da crucialidade que o Enem tomou no processo de formação dos *protagonistas* no ensino-aprendizagem de todas as escolas e, sobretudo, guia-nos na compreensão do grau de influência com que tal importância tem estruturado as políticas educacionais dos distintos governos no Brasil.

As ações nacionais de intervenção na educação dos estados e municípios, calcadas em um discurso de qualificação do sistema público de educação, emergem nos anos de 1990 e se aprimoram com os dois mandatos consecutivos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Tal movimento é visível com a organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que “[...] é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo INEP desde os anos 1990 [...] no âmbito da Educação Básica” (INEP, 2019, p. 59).

O discurso de qualificação do “ensinar” concentrou esforços no ensino médio, a partir de uma visão política que o concebia como um nível que levava os alunos ao ensino superior ou ao mercado de trabalho. O relatório do Enem 1998 nos permite observar tal concepção: “[...] o ENEM é voluntário e tem como objetivo avaliar o desempenho global de cada um dos participantes, oferecendo parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho” (INEP, 1998, p. 5).

---

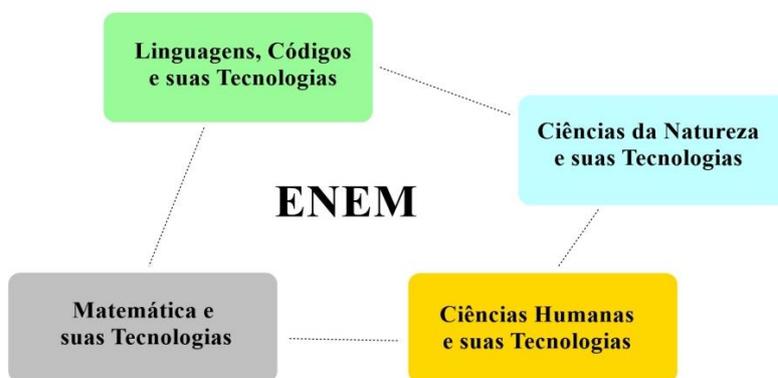
<sup>5</sup> Instituição pública, ligada ao Ministério da Educação, responsável pela formulação de estatísticas e avaliações do ensino nas múltiplas modalidades, destacando-se a organização do Enem, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A análise dos documentos que compunham as bases normativas para a qualificação do ensino público e, conseqüentemente, a organização de um exame nacional capaz de mensurar as capacidades, habilidades, êxitos, fracassos, enfim, o desempenho dos estudantes brasileiros, mostra-nos que se pretendia produzir uma educação nacional, profissionalizante e essencialmente burocrática. Seguindo tal perspectiva, o Enem corresponde a tais aspirações e, como será possível observar mais à frente, propicia uma escola que concentra seus esforços em aprovar futuros universitários ou gerar trabalhadores.

O programa *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*<sup>6</sup>, nos governos Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), levou à ressignificação do Enem como um mecanismo de inserção nas instituições públicas de ensino superior<sup>7</sup>. Já a criação do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) possibilitou a oferta de “vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior” (BRASIL, 2010, p. 1).

O nomeado “Novo Enem”, lançado em 2009, reestruturava o formato da avaliação em quatro eixos organizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de produzir 180 questões de múltipla escolha para avaliar as competências e habilidades resultantes da formação do aluno no ensino básico.

Figura 1 – Os quatro eixos exigidos na aplicação do Enem



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

A centralidade exercida pelos PCNs no estabelecimento de padrões nacionais que devem ser seguidos em todas as regiões do Brasil e, por conseguinte, no Enem, emerge como um novo espaço de nacionalização das práticas de ensino-aprendizagem. O estabelecimento de regras que impulsionam a qualidade do sistema de ensino público é apenas um dos

<sup>6</sup> Programa do governo federal (2003-2012) que gerou uma ampla expansão do ensino superior público no âmbito acadêmico, pedagógico e estrutural.

<sup>7</sup> Segundo o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Reuni tinha como objetivo a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

variados êxitos dessa legislação. Entretanto, a lógica da lei satisfaz a inúmeros imperativos: do mercado – na geração de trabalhadores, dos progressistas – na formação crítica-cidadã, das “empresas educacionais” – na proliferação de vestibulandos, enfim, dos objetivos em disputa pelas relações de poder para a construção do texto, como é possível observar no seguinte excerto:

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais (BRASIL, 2000, p. 12).

A formulação do eixo programático “Ciências Humanas e suas tecnologias” nos PCNs segue padrões para os categorizados como “países subdesenvolvidos”. Uma educação que produza trabalhadores que exercem cidadania e não cidadãos que trabalham é uma das bandeiras que o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as “empresas educacionais” desejam para o ensino público brasileiro, dado que, quanto mais sucateadas forem as políticas públicas educacionais, mais haverá empréstimos internacionais para financiar a “qualidade” e contratações de cursos pré-vestibulares particulares. Trilhando tal caminho, a reforma do ensino médio no governo Michel Temer (2016-2019), instituída pela lei nº 13.415/2017, pisa no mesmo chão da lógica tecnicista e mercadológica para a educação. Tal conexão se dá pelo artigo 36, que define:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: [...] V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 1).

A flexibilização dos “itinerários formativos” é o âmago de uma proposta enfraquecedora do sistema público de ensino. A legislação aprovada no ano de 2017 estabelece uma dicotomia arruinadora das integrações governamentais em que o governo federal – responsável pela centralização das ações curriculares –, os governos estaduais e municipais – responsáveis pela efetividade das ações – terão de estabelecer uma ampla uniformização dos modelos e práticas pedagógicas nas heterogêneas regiões, estados, cidades, comunidades, favelas e bairros brasileiros.

O conciso balanço do processo histórico aqui apresentado contextualiza os planos político-educacionais adotados no Brasil nos últimos vinte anos e, principalmente, posiciona-nos no movimento de (des)territorialização, padronização e burocratização do ensino de história regional/local. A contextualização, entretanto, necessita ser abrigada em uma precisa

construção conceitual sobre o que o regional/local apresenta de contribuição para o ambiente escolar. Uma profícua definição está no artigo *A Word about Local History*:

O fato de que um professor opta por ensinar a história local mostra [...] que seu propósito não é familiarizar seus alunos com eventos, mas despertar neles um interesse sociológico e um hábito de observação social (HALL, 1904, p. 483).

O excerto permite observar, em primeiro lugar, um ensejo de desconstrução da dicotomia nacional-local<sup>8</sup> que se estabeleceu nas matrizes curriculares nos últimos vinte anos. A História Regional/Local não vem para sobrepor-se a uma identidade nacional, mas revelar o caráter segmentário dos elementos históricos que foram forjados por processos sociopolíticos. Este movimento resulta na “observação social” capaz de engendrar uma compreensão das problemáticas externas ao espaço escolar que afligem os *protagonistas* como realidades a ser transformadas – ocorre o exercício da função social do ensino de história com a aproximação com os territórios ocupados pelos protagonistas, ao mesmo que complexifica os espaços globais engendrando uma interdisciplinaridade.

O processo de ensino-aprendizagem em história, fundamentado nos princípios de “interesse sociológico” e “observação social”, deve se conectar com as estruturas teórico-metodológicas que delineiam a função do historiador, como é possível identificar no capítulo “Centro/Periferia”, do *Dicionário Temático do Ocidente Medieval* de Jacques Le Goff: “A história desenrola-se sempre nos lugares, no espaço. Tanto quanto às datas e aos tempos, o historiador deve estar atento a esta característica fundamental da história” (LE GOFF, 2006, p. 201).

A reflexão teórico-conceitual de Le Goff nos instrumentaliza a pensar a história como um constructo político e ideológico, ou seja, a história é um instrumento discursivo capaz de expandir ou restringir o “falar” de um indivíduo, de exaltar ou apagar uma realidade sociocultural, de produzir protagonismo e antagonismo. O regional/local é um importante instrumento de democratização do lugar de fala, de exposição dos desafios históricos enfrentados por determinadas classes sociais e, sobretudo, de formação dos protagonismos.

Após este breve panorama do processo histórico de (des)territorialização do Enem e da benéfica relação da História Regional/Local com o processo de ensino-aprendizagem de

---

<sup>8</sup> Linha que se restringe às delimitações geográficas preestabelecidas e concebe uma imutabilidade, concretude e uma separação entre uma ideologia unificadora de todos – nacional – e uma ideologia circunscrita a uma comunidade, cidade ou bairro – regional/local. Tal artimanha intelectual tem sido um mecanismo de homogeneização cultural, produzindo uma subordinação da multiplicidade étnico-cultural ao ideal de uma unidade nacional.

história, torna-se fundamental identificar tal processo na realidade prática do exame. Este é o objetivo do próximo eixo de análise.

### **“Características regionais e locais”: uma pesquisa sobre a não prática da teoria no novo Enem**

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter 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 (BRASIL, 1996, p. 9).

O excerto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é um mecanismo identificador de uma consciência multiétnica que a educação brasileira necessita difundir nos mais variados ambientes educacionais. Trilhando tal perspectiva, o Enem apresenta em suas matrizes de referência uma linha pedagógica construída em tais proposições. Entretanto, a avaliação, como será possível identificar abaixo, tem estabelecido uma não prática de sua teoria.

Os objetos de conhecimento estruturados para a avaliação do *protagonista* no ensino-aprendizagem da história no Enem se organizam em um bloco unificador das “Ciências Humanas e suas tecnologias”. O conjunto prevê uma sequência avaliativa de seis segmentos que poderão mensurar as “competências” do estudante em seu percurso formativo, sendo especificamente:

Competência de área 1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades. [...] Competência de área 2 – Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder. [...] Competência de área 3 – Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais. [...] Competência de área 4 – Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. [...] Competência de área 5 – Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. [...] Competência de área 6 – Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos (MEC, 2009, p. 11-13).

Os princípios estabelecidos nas matrizes de referência como mecanismos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos *protagonistas* em “Ciências Humanas e suas tecnologias” representam retornos às inúmeras demandas que os movimentos educacionais buscaram ao longo dos últimos vinte anos – reflexão crítica, territorialização e consciência

social. Desse modo, é possível identificar estes avanços na mediação da História, enquanto disciplina, nas instituições escolares engendrando uma amplitude no exercício da docência, conforme analisa o artigo intitulado *Saberes históricos diante da avaliação do ensino*:

Uma característica geral do conteúdo nos PCNEM é que desaparecem as antigas listagens de conteúdos fatuais mínimos obrigatórios, para dar espaço a orientações que têm por função estruturar os conteúdos que pretensamente o professor vai escolher com liberdade. Avança no sentido de que os conteúdos são finalmente institucionalizados como meio e não como fim (CERRI, 2004, p. 219).

Diante da ponderação do professor-pesquisador Luís Cerri, percebe-se que o findar das “listagens de conteúdos” propiciou a mobilização de uma docência menos enrijecida em relação ao que ensinar, ao passo que avançou na desconstrução de conteúdos estanques e imutáveis nas matrizes curriculares. Entretanto, Cerri destaca a existência de um movimento de hierarquização dos conteúdos em que distintas diretrizes moldam uma História que privilegia os “conteúdos nacionais”:

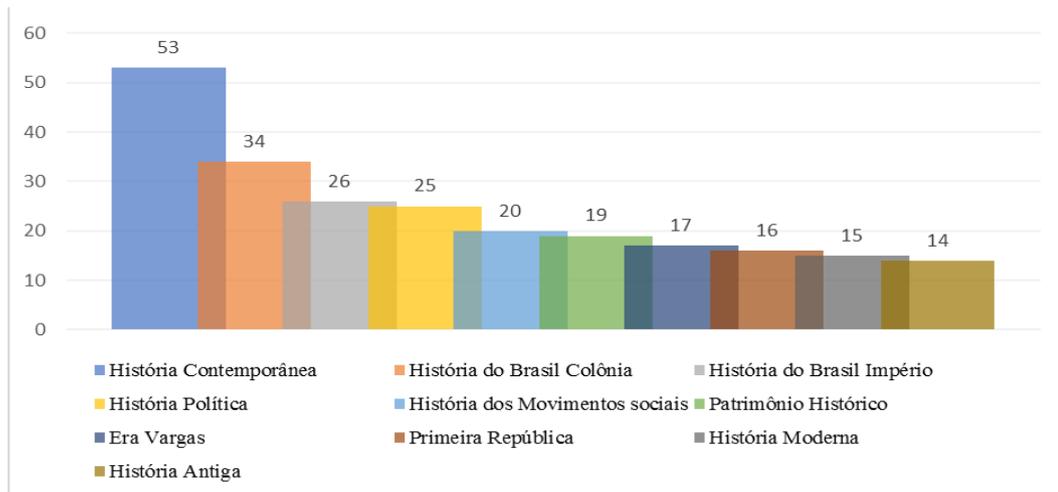
Ao mesmo tempo em que se estabelece uma pretensa igualdade em que todos aparecem igualmente como definidores de conteúdos, essa igualdade é corroída pela existência de uma hierarquia que reduz a liberdade de quem está na base. [...] Vamos agora listar algumas das diretrizes para a seleção dos conteúdos de História segundo os PCNEM: [...] Estruturação do conteúdo por temas articulados em torno da construção de conceitos. [...] Privilegiamento dos conteúdos de História nacional, conectados à História Geral por relações de contexto (CERRI, 2004, p. 220-221).

Considerando esta discussão acerca das normativas que constituem a formatação das questões do Enem é que surge um dos objetivos deste artigo: analisar a realidade prática dos pressupostos avaliativos no Exame Nacional do Ensino Médio. Nitidamente não será possível apresentar conclusões definitivas a respeito de um processo avaliativo profundamente complexo. Pretende-se, portanto, conduzir uma reflexão a respeito da prática dos recortes regionais/locais no Enem, utilizando-se como fonte o levantamento das temáticas mais frequentes no Enem promovido pelo Sistema Ari de Sá (2017)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Para o profícuo ordenamento da presente investigação foi realizado um recorte analítico no mapeamento estruturado pelo Sistema Ari de Sá (2017). Sendo assim, a pesquisa centrou suas análises nas dez temáticas mais frequentes no Enem (2009-2016), correspondendo 239 questões das 345 utilizadas nas aplicações do exame.

Figura 2 - Levantamento das 10 temáticas mais frequentes no Enem (2009-2016)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

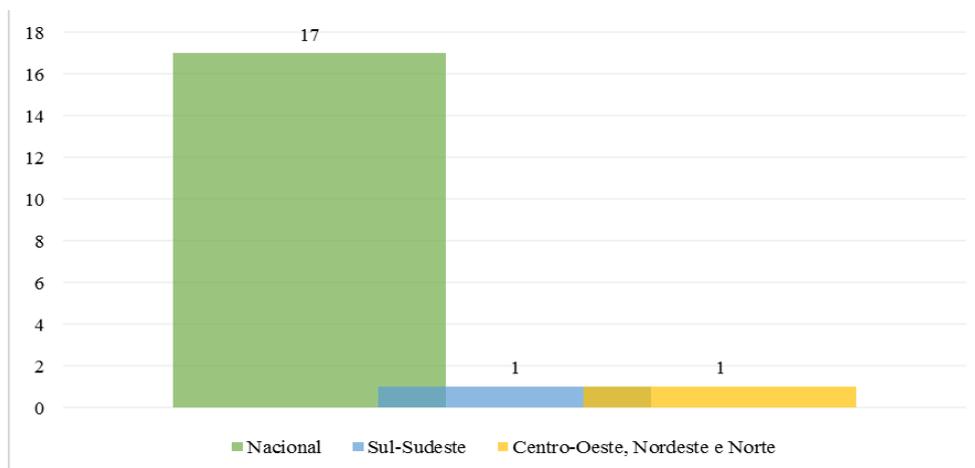
A preferência por perguntas que envolvam a formação da identidade política, social e cultural do Brasil – temáticas que se relacionam com a Constituição, Estado Novo, Primeira República, Abolição, entre outros – evidencia um caráter fragmentário do extenso conjunto histórico global, nacional e regional. É evidente que o processo avaliativo exige recortes, supressões e seleções dos conteúdos, no entanto estas predileções temáticas podem gerar uma História simplificadora das complexidades histórico-temporais e, sobretudo, excludente dos agentes históricos que não se “encaixam” no padrão nacional. Como é possível observar nas ponderações da obra *Didática e prática de ensino de História*:

As noções de história do Brasil, nesse conjunto, privilegiavam os mitos nacionais sobre a formação da cultura brasileira, bem como a crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico. Trata-se de uma história que tem como lógica constitutiva a ideia de progresso como algo global, positivo e inevitável. A história tem um início, um meio e um fim determinados; não há brechas para contingências ou descontinuidades (FONSECA, 2003, p. 90).

A prevalência de perguntas centradas nas temáticas nacionais oportuniza a produção de um mapeamento territorial das questões de História do Brasil<sup>10</sup> no Enem de 2017 e no de 2018, de maneira a estruturar uma observação das territorialidades definidas para compor a prova e mensurar as consequências dessas decisões para o cotidiano pedagógico das escolas brasileiras. Com isso, será possível identificar os padrões territoriais engendrados para o exame, bem como analisar a presença, ou não, do regional/local no Enem.

<sup>10</sup> Tal escolha temática se dá pela necessidade de definir quais territórios são trabalhados na história do Enem.

Figura 3 - Territorialidades trabalhadas em História do Brasil – Enem de 2017 e de 2018



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O mapeamento territorial das perguntas de História do Brasil, especificamente do Enem 2017 e do Enem 2018, demonstra que o recorte geográfico pelo “nacional” nas avaliações se deu em 17 oportunidades. Por outro lado, as territorialidades do Norte, Nordeste e Centro-Oeste – mesmo representando três regiões – ocorreram uma única vez. Por fim, os territórios do Sul e Sudeste surpreendentemente foram apresentados em uma questão.

A prevalência da “história nacional” demonstra uma tendência homogeneizadora das territorialidades trabalhadas em uma avaliação que abrange realidades extremamente heterogêneas e, por conseguinte, gera um isolamento das relações econômicas, sociais, culturais e territoriais do *protagonista*, para forjar uma suposta unidade em prol de uma identidade artificial. A preparação dos estudantes do ensino médio e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem da história se entrelaçam a um conjunto de expectativas nacionais para a formação de um “modelo histórico”. Conforme o artigo *O ensino de história como fator de coesão nacional* ressalta:

[...] o fato que primeiramente salta à vista é a concepção de História como conhecimento produzido e como disciplina escolar. A História é concebida como um produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária, na medida em que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil (ABUD, 1993, p. 164).

O utilitarismo e pragmatismo, destacados pela professora-pesquisadora Kátia Abud, apresentam-nos indícios de uma possível dicotomização sociocultural e geográfica do processo de (des)territorialização engendrado, conscientemente ou não, pelo Enem. As questões analisadas na presente pesquisa demonstram um repertório temático longínquo à “observação social” presente no capital cultural de grande parte dos *protagonistas* brasileiros,

além de uma preferência histórico-territorial que acaba por afastar os heterogêneos grupos que realizam a avaliação. Sendo assim, é crucial que o Enem rompa com os processos dicotômicos e gere uma identificação do protagonismo dos *diversos territórios* que estruturam um olhar crítico para as realidades no ambiente escolar, na vida externa e nos contextos gerais. Para tanto, é necessário repensar o conceito histórico-territorial a exemplo da obra *O mito da desterritorialização*:

Numa concepção reticular de território [...] estamos pensando a rede não apenas enquanto mais uma forma (abstrata) de composição do espaço, no sentido de um ‘conjunto de pontos e linhas’ [...] como o componente territorial indispensável que enfatiza a dimensão temporal-móvel do território e que, conjugada com a ‘superfície’ territorial, ressalta seu dinamismo, seu movimento [...] relativizando a condição estática e dicotômica (em relação ao tempo) que muitos concedem ao território enquanto território-zona num sentido mais tradicional (HAESBAERT, 2004, p. 286-87).

O mapeamento dos padrões históricos-territoriais no Enem, em contraposição à lógica adotada pela análise do professor-pesquisador Rogério Haesbaert, demonstra um possível movimento de cristalização e uniformização de “territórios modelos”. Entretanto, emergem profícuos exemplos de processos seletivos que organizam critérios curriculares que abrangem os diversos territórios na avaliação do ensino-aprendizagem de história. Esta observação é visível no conteúdo programático adotado no Sistema de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Amazonas (SIS/UEA):

HISTÓRIA – 1ª Série

[...] Sociedades indígenas da Amazônia: a formação das sociedades complexas.

HISTÓRIA – 2ª Série

[...] A Conquista da Amazônia (XVI-XVIII): a estruturação administrativa e as políticas indigenistas. A Igreja na Amazônia: da hegemonia missionária ao fortalecimento do clero secular e à atuação inquisitorial. [...] A ditadura de Pombal e suas reformas: a criação e implantação da Capitania de São José do Rio Negro.

O processo de incorporação da Amazônia ao Império do Brasil: a constituição da Província do Pará e a Comarca do Alto Amazonas. A Província do Amazonas e a economia extrativista.

HISTÓRIA – 3ª Série

A política da Era Vargas para o Extremo Norte – a marcha para o Oeste e a “ocupação dos espaços vazios”; Os Acordos de Washington e a “redenção da Amazônia”. Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia – SPVEA (UEA, 2018, p. 7).

O excerto dos critérios curriculares avaliados no Sistema de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Amazonas apresenta a possibilidade de os vestibulares

construírem a análise dos *diversos territórios* no ensino de história. Os pressupostos avaliativos não se limitam a estabelecer recortes geográficos com temáticas de realidades próximas, mas apresentam um processo de “observação social” de fatos histórico-territoriais, supostamente adversos ao seu espaço geográfico, que constituíram alterações cognoscíveis ao “interesse sociológico” da história.

[...] o estudo regional oferece novas óticas de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da história (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural, etc., a partir do ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, o regional lida com as diferenças, a multiplicidade (FONSECA, 2003, p. 222).

O regional/local não se impõe nas formulações do ensino-aprendizagem da história. Pelo contrário, é uma oportunidade de contribuir para o processo de autoconhecimento do *protagonista* nas múltiplas identificações culturais, territoriais e sociais que a história necessita apresentar. Considerando um processo de (des)territorialização do Enem e um movimento de formação de *diversos territórios* no Sistema de Ingresso Seriado, é necessário entender suas diferenças na observação das questões apresentados por tais vestibulares. Desta forma, é crucial fazer a leitura crítica da seguinte questão do Enem 2018:

#### QUESTÃO 63

A rebelião luso-brasileira em Pernambuco começou a ser urdida em 1644 e explodiu em 13 de junho de 1645, dia de Santo Antônio. Uma das primeiras medidas de João Fernandes foi decretar nulas as dívidas que os rebeldes tinham com os holandeses. Houve grande adesão da “nobreza da terra”, entusiasmada com esta proclamação heroica.

VANFAS, R. Guerra declarada e paz fingida na restauração portuguesa. *Tempo*, n. 27, 2009.

O desencadeamento dessa revolta na América portuguesa seiscentista foi o resultado do(a)

- a) Fraqueza bélica dos protestantes batavos.
- b) Comércio transatlântico da África ocidental.
- c) Auxílio financeiro dos negociantes flamengos.
- d) Diplomacia internacional dos Estados ibéricos.
- e) Interesse econômico dos senhores de engenho (BRASIL, 2018, p. 24).

A observação, calcada na análise do regional/local, do arcabouço da questão 63 do caderno amarelo do Enem 2018 demonstra, em primeiro lugar, a demarcação histórico-territorial que fundamenta tal assunto – a temática construída é localizada em Pernambuco, mais precisamente na Insurreição Pernambucana. A organização da questão, no entanto, utiliza o território apenas como um instrumento de localização e contextualização das consequências de conflitos. Desta forma, o território exerce a função de cenário – imutável e

homogêneo – para os acontecimentos e deixa de se constituir como “a expressão concreta de cada conjunto histórico em que uma sociedade é especificada” (CASTELLS, 1972, p. 115).

A perspectiva histórico-territorial produzida pela questão 63 do Enem 2018 é consequência de um movimento de massificação de matrizes curriculares produzidas para filtrar a diversidade regional, cultural, social e econômica dos *protagonistas* em um funil domesticador, hierarquizador e socializador. Entretanto, inúmeros ambientes acadêmicos têm empenhado esforços em um movimento de resistência ao processo de (des)territorialização do ensino-aprendizagem e, sobretudo, ao processo de (des)territorialização do ensino-aprendizagem de história. Conforme apresentado acima, a avaliação de história no Sistema de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Amazonas representa uma inovadora visão no âmbito da formulação de vestibulares, constituindo o espaço histórico-territorial como indissociável dos contextos gerais que determinam a história. Para observar a contraposição ao modelo de organização das questões aplicado no Enem, vale a longa citação:

LEIA OS TEXTOS PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES 15 E 16.

O nomadismo do seringueiro e a instabilidade econômica dos povoados ribeirinhos devem dar lugar a núcleos de cultura agrária, onde o colono nacional, recebendo gratuitamente a terra desbravada, saneada e loteada, se fixe e estabeleça a família com saúde e conforto. [...] A Amazônia, sob o impulso fecundo da nossa vontade e do nosso trabalho, deixará de ser, afinal, um simples capítulo da história da Terra, e, equiparado aos outros grandes rios, tornar-se-á um capítulo da história da civilização (VARGAS, 1940 *apud* SECRETO, 2007, p. 120).

Hoje, o problema se apresenta incomparavelmente mais grave. Não mais se trata de uma industrialização para as nossas necessidades pacíficas, mas de produzir para o consumo gigantesco de uma Guerra Mundial. É o problema de nossos aliados, aos que devemos fornecer a borracha sobre a qual rodarão as armas vitoriosas da liberdade (SECRETO, Maria Verônica. A ocupação dos 'espaços vazios' no governo Vargas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 40, p. 115-135, dez. 2007).

QUESTÃO 15

No discurso de 1940, o presidente Getúlio Vargas apresentou a intenção do governo de

- a) desenvolver a economia na Amazônia, implantando um polo industrial e mercantil na região.
- b) realizar a instalação de bases militares na Amazônia, impedindo a presença de agrupamentos armados estrangeiros na área.
- c) estimular a piscicultura na Amazônia, transformando-a na principal responsável pelo abastecimento de pescados no país.
- d) promover a fixação de agrupamentos sociais, antes em contínuos deslocamentos, em atividades economicamente rentáveis.
- e) internacionalizar a Amazônia, tornando-a o epicentro de um amplo sistema de vigilância militar do continente.

QUESTÃO 16

Três anos depois do discurso de 1940, Getúlio Vargas alterou a política governamental em relação à Amazônia. Tal mudança ocorreu, sobretudo, a partir

- a) do Tratado de São Francisco que, em outubro de 1941, estabeleceu o princípio de zonas de influência e colaboração continental.
- b) do reconhecimento de que a verdadeira vocação econômica da região era o extrativismo do látex e que este deveria ser estimulado.
- c) dos Acordos de Washington que, em março de 1942, atribuíram ao Brasil o papel de fornecedor de matérias-primas estratégicas para os Estados Unidos.
- d) do reconhecimento de que o avanço da indústria automobilística no país exigia a intensificação da extração do látex amazônico.
- e) dos Acordos de Berlim que, em janeiro de 1943, formalizaram a aliança militar e ampliaram os vínculos comerciais do Brasil com Alemanha e Itália (UEA, 2018, p. 7).

A formulação teórico-conceitual das perguntas 15 e 16, presentes no caderno de questões de 2018 do SIS, apresentam uma centralidade do aspecto histórico-territorial, ou seja, o espaço gera um movimento de “observação social” capaz de identificar os *diversos territórios* em contextos gerais. Tal fundamentação, organizada para as questões analisadas, rompe com os preceitos adotados no Enem e instrumentaliza o território na complexificação dos processos históricos. A observação realizada, portanto, permite compreender as diferenças que as avaliações – o Enem e o SIS – apresentam nas estruturas de suas questões: a dimensão do recorte geográfico, a função das respostas para cada pergunta, a contextualização territorial dos fatos, enfim, o modelo adotado que delinea a avaliação do ensino-aprendizagem de história.

As três questões analisadas, extraídas do Enem 2018 e do SIS 2018, possuem uma única semelhança – a exposição da localização geográfica dos fatos históricos avaliados. Contudo, enquanto a questão 63 do Enem utiliza a “rebelião luso-brasileira em Pernambuco” como um cenário com consequências para as relações econômicas entre os senhores de engenho pernambucanos e os holandeses, a avaliação de Sistema de Ingresso Seriado 2018 estrutura uma questão em que o território está imerso em sua dimensão política. O recorte geográfico contextualiza fatos de contexto geral, ao mesmo tempo em que apresenta as construções sociais, políticas e econômicas que conferem significado ao processo histórico-territorial vivenciado pelo regional/local.

[...] O espaço não é um continente inerte, mais ou menos valorizado, mais ou menos orientado, é mais do que um quadro, é diferente de um quadro no qual a história se desenrolaria em relativa independência. O espaço produz a história tanto quanto é modificado e construído por ela. Entre os elementos espaciais que estruturam a evolução dos conjuntos históricos, nada há de mais revelador desta interação e dessas transformações que a relação entre

centro(s) e periferia(s), e a observação de sua evolução dentro de seus limites (LE GOFF, 2006, p. 201).

O regional/local tem sido caracterizado com frequência nas análises sobre os aspectos histórico-territoriais em confronto com o nacional/global. Esta caracterização dicotômica necessita ser superada para edificar as linhas teórico-conceituais da multiplicidade dos aspectos sociais, culturais, econômicos e, sobretudo, geográficos. Le Goff nos ajuda a entender o regional/local nas complexas e heterogêneas relações que fomentam as estruturas hierárquicas das temporalidades nos *diversos territórios*. Ou seja, “o espaço produz a história tanto quanto é modificado e construído por ela” (LE GOFF, 2006, p. 201).

O espaço ocupado pela história regional/local nas seleções dos vestibulares no Brasil, portanto, deve ser instrumento de significação do processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, de formação estruturada no interesse sociológico e na observação social. Ao longo desta análise, não foram mencionadas as consequências diretas do processo de (des)territorialização no cotidiano de ensino de história no ambiente escolar. Esta é a questão trabalhada no terceiro eixo do presente artigo.

### **O apostilamento da história: o processo de (des)territorialização e suas consequências**

[...] prioriza-se, desse modo, a compreensão do processo histórico global, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva, definida a partir da evolução europeia (MONTEIRO, 2013, p. 269).

O movimento de (des)territorialização, potencializado pela inserção desta perspectiva no Enem, influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras e, sobretudo, o ensino-aprendizagem de história. Tal interferência na formulação das matrizes curriculares adotadas nas instituições escolares tem produzido uma lógica de ensino estruturada na memorização dos fatos, em “uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva” – o apostilamento da história.

O apostilamento dos conteúdos representa uma significativa ferramenta de simplificação, mecanização e de memorização dos processos históricos, capaz de produzir uma homogeneização dos *protagonistas* que ocupam os *diversos territórios*. Com isso, a padronização das matrizes curriculares centraliza o conhecimento, bem como transforma o aluno em um mero receptor que deve anular todas as suas especificidades – culturais, sociais, territoriais, econômicas – em prol de uma identidade homogênea.

O movimento de (des)territorialização é promotor de uma massificação do sistema de apostilamento do ensino-aprendizagem da história que, por sua vez, constrói a concepção de que o conhecimento é uma verdade absoluta, que deve ser apenas transmitido e não mediado. Tal concepção de ensino-aprendizagem e de organização do currículo escolar fica completamente refém de um “[...] simplismo com que são apresentados os conteúdos: apenas o estritamente necessário, com destaque para definições, nomes de personagens, datas ou fórmulas estanques” (CARMAGNANI, 1999, p. 53).

É possível compreender que o movimento de simplificação, treinamento, mecanização e, sobretudo, de precificação do ensino-aprendizagem da história engendra uma padronização avaliativa em que as práticas pedagógicas desterritorializadas distanciam o *protagonista* do ambiente escolar. Tal processo, estruturado no apostilamento dos materiais didáticos, fomentaria uma lógica produtivista em detrimento de um interesse social e uma observação sociológica dos fatos históricos. Tal possibilidade pode ser observada no seguinte fragmento de uma apostila de pré-vestibular:

Primeira República (1889-1930)

[...] Crise Monárquica: Questão Abolicionista. Questão religiosa e Questão Militar.

09/11/1889: O Baile da Ilha Fiscal. O último evento organizado por D. Pedro II no Brasil.

Benjamin Constant e a conspiração da República.

15/11/1889: Marechal Deodoro da Fonseca proclama a República em meio a população que assiste ao fato “bestializada”. Cria-se o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil (INSTITUTO MÉSON, 2016, p. 1).

O excerto nos permite observar a prevalência de adestramento e memorização de fatos e, sobretudo, a restrição ou eliminação da observação crítica pelos alunos. A centralidade em fatos genéricos como nomes, datas e itens pontuais – Marechal Deodoro da Fonseca, 15/09/1889 e Governo Provisório – delinea o processo de ensino-aprendizagem da história como um treinamento para as necessidades do vestibular, além de massificar perspectivas já superadas pela historiografia – “população que assiste ao fato bestializada”.

O regional/local, inserido na lógica do apostilamento do ensino de história, exerce a função de mera localização para os grandes fatos da história nacional. O processo de apostilamento associado ao movimento de (des)territorialização tem organizado materiais didáticos que apresentam um discurso historiográfico superado nos ambientes acadêmicos – visão monolítica, acrítica, neutra e copista. Tal ideário constrói uma objetificação dos

territórios em que os fatos históricos aconteceram e, sobretudo, limita o processo de ensino-aprendizagem, como é possível ver na obra *Ensino apostilado e a venda de novas ilusões*:

[...] a questão do treinamento é uma das maiores limitações que encontramos nos materiais. É nítida a preocupação em adestrar o aluno a responder perguntas (em sua maioria de múltipla escolha) de forma “objetiva”, isto é, restringindo-se ao que foi informado (nomes, datas, itens pontuais). Isso mais uma vez, não leva o aluno a uma análise mais aprofundada de conteúdo ou à internalização de conceitos (CARMAGNANI, 1999, p. 53).

Emergem no ensino de história, entretanto, novas análises teórico-metodológicas que compreendem que os *protagonistas* devem reconhecer no processo de ensino-aprendizagem um ambiente de aproximação da sua rede de indivíduos – professor(a), gestor(a) educacional, funcionário(a), comunidade externa e, fundamentalmente, familiares dos *protagonistas* – na reflexão identitária, cultural, territorial e social. Com isso, o ensino de história se conecta com a familiarização dos *protagonistas* e com as realidades a serem transformadas, além de engendrar a função social da história com a reflexão crítica e a perspectiva social.

O apostilamento da história, portanto, é fruto da precificação do ensino que tem categorizado o *protagonista* na “tabela econômica” do “mercado da educação”. Entretanto, faz-se necessário expandir a ação de um sistema de educação pública capaz de integrar múltiplas culturas, identidades, etnias e, sobretudo, territórios em prol de um processo de ensino-aprendizagem heterogêneo, que possua a disposição de criticar as problemáticas, apontar as soluções, auxiliar a sua comunidade, e que possa oferecer aos *protagonistas* uma expansão das perspectivas sobre as multiplicidades de seus espaços.

## Conclusão

Neste artigo foi possível observar que o Enem, imerso em seu processo histórico-temporal, passa por um processo de (des)territorialização. A construção de um vestibular nacional, organizado em um país reconhecido pela sua multiplicidade regional, pautou-se na padronização da qualidade do sistema público de educação e, por consequência imediata, na homogeneização das matrizes curriculares que oportunizariam um modelo nacional de educação.

A investigação do processo de (des)territorialização sugere que o Enem, produzido em uma lógica de qualificação da educação nacional, propiciou o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem de história organizado nos elementos que formam uma homogênea identidade nacional. Nesse sentido, o exame torna-se um mecanismo de nacionalização da história, ou

seja, os grandes fatos nacionais merecem mais atenção do que os fatos de interesse regional/local.

As perspectivas histórico-territoriais construídas no Enem, especificadamente nas duas últimas edições, estruturam uma isolada dicotomia geográfica – nacional versus regional/local – gerando um isolamento das múltiplas relações sociais, econômicas, culturais e, sobretudo, territoriais que envolvem o *protagonista* em seu processo de ensino-aprendizagem da história. Desta forma, é possível compreender que o Enem tem auxiliado em um processo de (des)territorialização da história. Consequentemente, tem motivado metodologias de ensino-aprendizagem genéricas, realizadas nos heterogêneos territórios em que as escolas brasileiras estão inseridas.

Verificou-se também que o processo de (des)territorialização afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem da história, bem como é promotor de uma massificação do sistema de apostilamento dos materiais didáticos. Tal movimento, marcado pela simplificação, treinamento e mecanização da história, tem fixado uma perspectiva nacional que tenta cooptar a essência social identitária e instrumentaliza uma visão distante da história brasileira – heterogênea, diversa e múltipla.

Ao final deste percurso, portanto, é possível compreender que o regional/local não se constitui de uma mera construção teórico-metodológica de familiarização do *protagonista* com uma temática, mas se organiza nas múltiplas conexões – geográficas, econômicas e socioculturais – que são ressignificadas em uma observação social da história. A pesquisa realizada aponta para a necessidade, no processo de ensino-aprendizagem de história, de compreender que a gênese da desconstrução de perspectivas dicotômicas, excludentes, homogeneizadoras, dá-se pela organização de uma matriz curricular territorializada, descolonizada, identitária, descentralizada e, sobretudo, no redesenho do Enem, de forma a integrar os *diversos territórios* ocupados pelos *protagonistas*.

### Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174.

BLOCH, Marc. **La historia rural francesa: caracteres originales**. Barcelona: Editorial Crítica, 1978.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acessado em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acessado em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília: MEC/INEP, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2018/1DIA\\_02\\_AMARELO\\_BAIXA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_02_AMARELO_BAIXA.pdf). Acessado em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acessado em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acessado em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Matrizes de referência para o Enem 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acessado em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília, 26 jan. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192). Acessado em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Relatório final do Exame Nacional do Ensino Médio de 1998**. Brasília: MEC/INEP, 1999. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acessado em: 20 abr. 2019.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CASTELLS, Manuel. **La question urbaine**. Paris: Maspero, 1972.

CERRI, L. F. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: Notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n.48, p. 213-231, 2004.

FILHO, A. A. G. **História, região & globalização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FINI, Maria I. Entrevista sobre o Enem. *Portal G1*: 29 de outubro de 2018. Entrevista concedida a Ana Carolina Moreno. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/02/enem-nao-e-desse-ou-daquele-governo-e-um-exame-do-brasil-diz-presidente-do-inep.ghtml>. Acessado em: 20 abr. 2019.

- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. São Paulo: Papirus, 2003.
- HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre, jan/jun 2003.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HALL, Jennie. A word about local history. **The elementary school teacher**, Chicago, v. 4, n. 7, p. 483-488, 07 mar. 1904. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/992715>. Acessado em: 20 abr. 2019.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 271, de 22 de março de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília, 22 mar. 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/legislacao/portaria\\_n271\\_de\\_22-03-2019\\_diretrizes\\_saeb-2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n271_de_22-03-2019_diretrizes_saeb-2019.pdf). Acessado em: 20 abr. 2019.
- INSTITUTO MÉSON. **Apostila do curso pré-vestibular**. Rio de Janeiro: Méson, 2016.
- LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário temático do ocidente medieval**. Bauru: Edusc, 2006.
- PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- SISTEMA ARI DE SÁ. **Levantamento de temáticas mais frequentes do Enem (2009-2016)**. São Paulo: Ari de Sá, 2017.
- UEA (Universidade do Estado do Amazonas). **Anexo II – Conteúdo Programático**. São Paulo: VUNESP, 2017.
- UEA (Universidade do Estado do Amazonas). **Caderno de Questões – Processo Seletivo 2019/2021**. São Paulo: VUNESP, 2018.