



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGG
MESTRADO**

LEÔNIDAS SIQUEIRA DUARTE

**ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE OS CURRÍCULOS PRÉ-ATIVOS DE
GEOGRAFIA E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM: EM
QUESTÃO A ESCALA GEOGRÁFICA**

JOÃO PESSOA – PB

2019

LEÔNIDAS SIQUEIRA DUARTE

**ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE OS CURRÍCULOS PRÉ-ATIVOS DE
GEOGRAFIA E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM: EM
QUESTÃO A ESCALA GEOGRÁFICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG – UFPB), em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque.

JOÃO PESSOA – PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D812a Duarte, Leônidas Siqueira.

Análise das relações entre os currículos pré-ativos de Geografia e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: em questão a escala geográfica / Leônidas Siqueira Duarte.

- João Pessoa, 2019.

158 f. : il.

Orientação: Maria Adailza Martins de Albuquerque.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Currículo. 2. Ensino de Geografia. 3. Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 4. Escala Geográfica. I. Albuquerque, Maria Adailza Martins de. II. Título.

UFPB/CCEN

**“ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE OS CURRÍCULOS PRÉ-
ATIVOS DE GEOGRAFIA E O EXAME NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO - ENEM: EM QUESTÃO A ESCALA GEOGRÁFICA”**

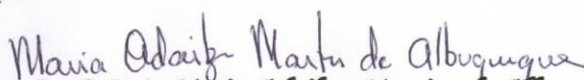
por

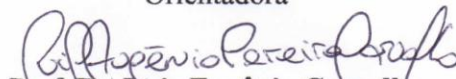
Leônidas Siqueira Duarte

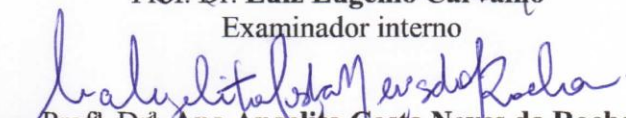
Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de
Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Aprovada por:


Prof.^a Dr.^a **Maria Adailza Martins de Albuquerque**
Orientadora


Prof. Dr. **Luiz Eugênio Carvalho**
Examinador interno


Prof.^a Dr.^a **Ana Angelita Costa Neves da Rocha**
Examinadora externa

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Curso de Mestrado em Geografia**

Junho/2019

E nossa história não estará pelo avesso assim sem final feliz, teremos coisas bonitas pra contar, e até lá, vamos viver, temos muito ainda por fazer, não olhe pra trás, apenas começamos, o mundo começa agora, apenas começamos.

Legião Urbana

AGRADECIMENTOS

Ao término do ciclo de trabalho deste estudo, surgem várias lembranças de pessoas que colaboraram de diversas maneiras na construção desta pesquisa. Dessa forma, meus agradecimentos são dirigidos a todos que contribuíram de forma direta ou indireta, porém, destaco algumas pessoas em virtude da proximidade de suas colaborações e do significado de suas companhias nesta trajetória. Os agradecimentos estão organizados em dois blocos, no primeiro, estão os familiares e amigos, no segundo, as pessoas do círculo de produção da pesquisa.

Primeiro, agradeço a Deus pela vida e por tudo que colabora para fazê-la perfectível à luz de sua infinita sabedoria, o que me permitiu chegar até aqui e poder demonstrar minha gratidão neste momento de realização e conquista.

Agradeço de coração à minha esposa e aos nossos dois filhos, pela compreensão nos momentos de ausência e pela força nos instantes de dificuldade. Sei que ao convivermos juntos quase todo o tempo vocês foram a linha de frente das alegrias e “quase” angústias desta caminhada.

Agradeço emocionado ao meu pai e a minha mãe, pela educação, pela formação humana, pelos incontáveis exemplos ao longo da vida e pelo apoio logístico na cidade de João Pessoa – PB, vocês são responsáveis diretos por esta conquista e pelo ser humano que me tornei.

Agradeço aos meus dois irmãos, bem como aos demais familiares, por saber que posso contar com todos quando precisar e por formamos juntos o porto seguro chamado família.

Agradeço aos meus amigos, muitos, verdadeiros irmãos que a vida me presenteou e que formam ao lado da minha família a turma em que me encontro na escola da vida.

Em relação ao círculo de pessoas que compõem a produção da pesquisa, agradeço de coração à minha orientadora, professora Dr^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque da UFPB, pela dedicação, paciência, compromisso com o nosso trabalho, e, sobretudo, pelo exemplo de ser humano e professora.

Obrigado a todos os colegas de turma do Mestrado em Geografia 2017.1, em especial aos da linha de pesquisa em Educação Geográfica, formamos um grupo de pessoas colaborativo e solidário.

Agradeço à professora Ma. Clarissa Alves Costa da SEE/PB pela leitura e revisão da escrita, colaboração que trouxe tranquilidade pelo seu olhar atento e sua competência na área.

Agradeço à professora Dr^a. Ana Angelita Costa Neves da Rocha da UFRJ e ao professor Dr. Lenilton Francisco de Assis da UFPB, pelas preciosas colaborações prestadas no exame de qualificação, decisivas para o momento em que se encontrava a pesquisa e para a qualidade final do presente trabalho. Minha gratidão também ao professor Dr. Luiz Eugênio Carvalho da UFPB e novamente à professora Dr^a. Ana Angelita Costa Neves da Rocha da UFRJ, por juntos com a professora Dr^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque da UFPB, aceitarem compor a banca examinadora na defesa desta pesquisa e por suas importantes contribuições neste e em outros momentos do Mestrado.

Enfim, agradeço a todos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

RESUMO

O presente estudo de Mestrado em Geografia problematiza as relações entre os currículos pré-ativos oficiais para o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no tocante às suas representações geográficas e relações multiescalares nas provas, no período 2009 – 2018. O objetivo é argumentar sobre possibilidades e limites das escalas geográficas no ENEM e, por consequência na Geografia escolar, devido à influência do exame no processo de ensino-aprendizagem pelo seu caráter de “política curricular”. No geral, utilizamos como referencial teórico-analítico o enfoque triangular de Moreira (1997), teorias críticas do currículo e análise do discurso, com base em Vilela (2013) e Foucault (2010). Apoiamo-nos nas reflexões de estudiosos do campo do currículo (MOREIRA, 1997; LOPES e MACEDO, 2011; GOODSON, 1999; APLE, 1982); da Pedagogia (SAVIANI, 2013; FRIGOTTO, 2011); da área de Educação, Currículo e Geografia (ROCHA, 2013; ALBUQUERQUE, 2004; VILELA, 2013) e, da pesquisa em Geografia (CALLAI, 2003, 2009; CASTRO, 1992, 2001; SANTOS, 2008, 2009). Ficou evidente que o ENEM subverte a lógica convencional dos clássicos arranjos curriculares e passou a exercer o papel de política curricular em âmbito nacional, sobretudo, após as DCNEM de 2012 (BRASIL, 2012a). Constatamos que o ENEM prima pela representação espaço-social dos fenômenos nas múltiplas escalas em 42,8% dos itens de Geografia, o que expressa na sua política de currículo uma orientação para o exercício do trânsito entre escalas geográficas no processo de ensino-aprendizagem. Após a discussão de alguns desafios socioespaciais do exame, propomos que a prova de Ciências Humanas do ENEM contemple 75% de itens gerais (para todo o Brasil) e 25% de itens para aspectos regionais, de acordo com a região onde o candidato optar por realizar o exame. A pertinência do estudo está em discutir as escalas geográficas no currículo de Geografia e no aprendizado espacial, dentro do atual contexto das alterações na LDBEN, por meio da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (conhecida como lei do novo Ensino Médio), seguidas da homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no final de 2018.

Palavras-Chave: Currículo; Ensino de Geografia; Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; Escala Geográfica.

ABSTRACT

The present study of the Master in Geography problematizes the relations between the official pre-active curricula for the High School and the Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, with respect to its geographical representations and multiscale relations in the tests, in the period 2009-2018. The objective is to argue about the possibilities and limits of the geographical scales in the ENEM and, consequently, in the school Geography, due to the influence of the exam in the teaching-learning process by its character of "curricular policy". In general, we use as a theoretical-analytical reference the triangular approach of Moreira (1997), critical theories of the curriculum and discourse analysis, based on Vilela (2013) and Foucault (2010). We rely on the reflections of scholars in the field of curriculum (MOREIRA, 1997; LOPES and MACEDO, 2011; GOODSON, 1999; APLE, 1982); of Pedagogy (SAVIANI, 2013, FRIGOTTO, 2011); Education Curriculum and Geography (ROCHA, 2013; ALBUQUERQUE, 2004; VILELA, 2013) and research in Geography (CALLAI, 2003, 2009; CASTRO, 1992, 2001; SANTOS, 2008, 2009). It was clear that the ENEM subverts the conventional logic of the classic curricular arrangements and began to play the role of curricular policy at the national level, especially after the DCNEM of 2012 (BRAZIL, 2012a). We found that the ENEM excels in the spatial-social representation of phenomena in multiple scales in 42.8% of geography items, which expresses in its curriculum policy an orientation for the exercise of transit between geographic scales in the teaching-learning process. After discussing some of the socio-spatial challenges of the exam, we propose that the ENEM Human Sciences test contemplate 75% of general items (for the whole of Brazil) and 25% of items for regional aspects, according to the region where the candidate chooses the exam. The relevance of the study is to discuss the geographic scales in the Geography curriculum and in the spatial learning, in the current context of the changes in LDBEN by means of Law n° 13.415 of February 16, 2017 (known as the law of the new High School), followed by the homologation of the Base Nacional Comum Curricular - BNCC, at the end of 2018.

Key-words: Curriculum; Geography Teaching; Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; Geographic Scale.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 01: ENEM, número de inscritos e sua relação com o SISU (inscritos, vagas e IES). Brasil (2010 – 2018)	92
TABELA 02: ENEM, número de inscritos por situação escolar. Brasil (2009 – 2018)	93
TABELA 03: ENEM, número de inscritos por regiões. Brasil (2009 – 2018)	95
TABELA 04: Classificação e número total de itens por edição – ENEM (2009 – 2018) ...	126
TABELA 05: Itens de Geografia, totais por temáticas / edição	129
TABELA 06: Itens de Geografia, classificação por escala geográfica	139
TABELA 07: Total de escalas no interior dos itens	142
TABELA 08: Classificação do trânsito / relações multiescalares nos itens de Geografia ...	143

QUADRO 01: Aspectos pedagógicos das DCNEM (BRASIL, 1998b; 2012a)	117
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS E IMAGENS

GRÁFICO 01: ENEM, número de inscritos por situação escolar. Brasil (2009 – 2018)	93
GRÁFICO 02: ENEM, número de inscritos por regiões. Brasil (2009 – 2018)	95
GRÁFICO 03: Itens de Ciências Humanas, proporção por classificação	128
GRÁFICO 04: Itens de Geografia – proporção, trânsito, escala única ou indeterminada ..	128
GRÁFICO 05: Itens de Geografia, totais por temáticas / edição	130
GRÁFICO 06: Itens de Geografia, proporção por temáticas	131
GRÁFICO 07: Itens de Geografia, classificação por escala geográfica	141

IMAGEM 01: Item 07 – ENEM 2011 – Caderno azul	144
IMAGEM 02: Item 39 – ENEM 2012 – Caderno azul	145
IMAGEM 03: Item 59 – ENEM 2017 – Caderno azul	146

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

D.O.U. - Diário Oficial da União

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

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

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENEM – FTD - Exame Nacional do Ensino Médio – Fundamentação Teórico-Metodológica

FMI - Fundo Monetário Internacional

HPG - História do Pensamento Geográfico

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PCN + - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

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

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: MOTIVOS, QUESTÕES E PERCURSO DA PESQUISA	19
1.1 Motivos e inquietações para a pesquisa	19
1.2 Da prática docente à delimitação do objeto da pesquisa.....	21
1.3 Problemática e questões norteadoras: o que pretendemos?	23
1.4 A construção do aporte metodológico	27
CAPÍTULO 2: OS DOCUMENTOS CURRICULARES E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA O INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	31
2.1 O campo do currículo no Brasil: origens e desenvolvimento	31
2.2 Os documentos curriculares e a reforma do Ensino Médio à luz do enfoque triangular de Moreira.....	44
2.3 Os Documentos curriculares para um Ensino Médio “em reforma”	48
2.4 Atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	63
CAPÍTULO 3: OS CURRÍCULOS PRÉ-ATIVOS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO MÉDIO E O CONCEITO DE ESCALA GEOGRÁFICA	70
3.1 A Geografia nos currículos pré-ativos orientados pela LDBEN 9.394/96	70
3.2 O conceito de escala geográfica nos currículos pré-ativos	73
3.3 Local/global ou global/local: contribuições para o debate curricular de Geografia no século XXI	78
CAPÍTULO 4: O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM COMO AVALIAÇÃO E POLÍTICA CURRICULAR.....	88
4.1 Contextos, objetivos e transformações do ENEM	88
4.2 O ENEM e seus candidatos: entre o Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior	91
4.3 Aspectos geográficos do ENEM: desafios e problemas de uma avaliação nacional	94
4.4 O ENEM: marcos legais e fundamentos teórico-metodológicos	99
4.5 ENEM e avaliação em larga escala na educação brasileira: potencialidades e limites	111
CAPÍTULO 5: RELAÇÕES ENTRE OS CURRÍCULOS PRÉ-ATIVOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO E O ENEM: EM QUESTÃO A ESCALA GEOGRÁFICA.....	115

5.1 Relações dialéticas entre os currículos pré-ativos e os documentos que fundamentam o ENEM	115
5.2 Fenômenos e representações nos itens de Geografia do ENEM: em questão a escala geográfica.....	124
5.2.1 Considerações gerais sobre as provas de Ciências Humanas do ENEM no período 2009 – 2018.....	135
5.3 A questão da escala nos itens de Geografia do ENEM.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS	152

INTRODUÇÃO

Este estudo realizado no Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na linha de pesquisa em Educação Geográfica, versa sobre as relações entre os currículos pré-ativos de Geografia para o Ensino Médio (publicados entre os anos de 1998 e 2012) orientados pela LDBEN (BRASIL, 1996) e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em específico, suas representações geográficas e relações multiescalares.

Buscamos a partir da compreensão dessas relações, discutir possibilidades e limites do trânsito entre escalas geográficas no ENEM e, por consequência, na Geografia escolar, dada a forte influência do ENEM no processo de ensino-aprendizagem devido ao seu caráter de política curricular (ROCHA, 2013). Essa preocupação se intensificou no atual cenário de grandes mudanças no Ensino Médio brasileiro, advindas de alterações na própria LDBEN por meio da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Conhecida como lei do novo Ensino Médio) seguidas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada no final do ano de 2018 e que trará impactos para a Geografia e para as diversas outras disciplinas do Ensino Médio. Porém, vale ressaltar que o foco das nossas análises não são estes últimos documentos publicados e ainda em processo de difusão e implementação na Escola Básica brasileira, mas sim, aqueles que, também responsáveis pelas transformações no Ensino Médio, foram publicados em períodos anteriores, conforme nosso recorte temporal.

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos, no primeiro, apresentaremos alguns motivos e inquietações que levaram ao interesse pelo tema, a partir de reflexões sobre a trajetória do autor desde estudante da escola básica até a condição de professor de Geografia na rede pública de ensino no Estado da Paraíba, a partir de 2008. Na sequência, apresentaremos de forma geral o “percurso” de delimitação do objeto de pesquisa, indicando com quais documentos trabalhamos e o foco do nosso trabalho.

Após apresentarmos a delimitação do objeto de pesquisa, discutiremos ainda no capítulo introdutório a problemática e algumas questões que nortearam nosso trabalho de investigação, a partir das quais indicaremos nossos objetivos e pretensões com este estudo de Mestrado. Por fim, apresentaremos o referencial teórico-analítico que embasou nossas análises e o delineamento da “construção” metodológica da pesquisa.

No segundo capítulo, contextualizaremos a construção da política curricular que abarca as reformulações que foram sendo estabelecidas para o Ensino Médio a partir das DCNEM de 1998 e do próprio ENEM. Para isso, entendemos como necessário discutir

aspectos gerais da origem e desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, com o intuito de compreendermos aspectos contextuais e históricos que marcam essa área de estudo no país. Na sequência, à luz do enfoque triangular de Moreira como referencial teórico-analítico (MOREIRA, 1997), passaremos então a analisar as proposições estabelecidas para o Ensino Médio.

Faz-se necessário nesse debate, compreender os documentos curriculares que visavam orientar as reformulações neste nível de ensino, e que se encontram em curso até os dias atuais passados mais de vinte anos da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 1998b), no final da década de 1990. Dessa forma, finalizaremos o capítulo dois com a discussão desses documentos e suas respectivas propostas de atualizações, que ao longo de duas décadas, sofrem alterações, haja vista as mudanças nas conjunturas políticas, econômicas e sociais do país, que influenciam diretamente a política curricular destinada ao Ensino Médio.

No capítulo três, adentraremos a análise dos currículos pré-ativos de Geografia para o Ensino Médio orientados pela LDBEN (BRASIL, 1996) e pelas DCNEM de 1998. Compõe esse conjunto de documentos: os PCNEM (BRASIL, 1999), os PCN+ (BRASIL, 2002a) e as OCEM (BRASIL, 2006). Entendemos que esses três currículos, publicados com o intuito de orientar as reformulações do Ensino Médio (expressas em suas respectivas diretrizes), são a dimensão do currículo pré-ativo de que nos fala Goodson (1999) para esse nível de ensino no Brasil, no período em que o ENEM começou a ganhar força como avaliação nacional.

Analisaremos ainda a forma como tais currículos abordam o conceito de escala geográfica em suas discussões teóricas, com o intuito de problematizarmos as concepções de cada um deles na dimensão prescritiva do currículo do Ensino Médio brasileiro. Por fim, ainda no capítulo três, discutiremos a questão da escala geográfica no ensino de Geografia a partir do referencial teórico que apoia nossas concepções e análises das relações multiescalares no âmbito do ENEM.

No quarto capítulo, discutiremos o ENEM como avaliação e política curricular no âmbito da educação brasileira. Iniciaremos o mesmo, analisando o contexto de criação do exame e as características gerais do período que marcam a elaboração das DCNEM (BRASIL, 1998a, 1998b), que buscaram referenciar e viabilizar um sistema de avaliação nacional, orientado pela perspectiva de reformas para o Ensino Médio expressas nas “propostas” curriculares pautadas nessas diretrizes, a saber: os PCNEM (BRASIL, 1999), os PCN+ (BRASIL, 2002a) e as OCEM (BRASIL, 2006). Na sequência, discutiremos as reformulações na estrutura e nos objetivos do ENEM desde a sua criação em 1998 até os dias atuais, com

destaque para a notória reestruturação oficial em 2009, quando passou a ser chamado de Novo ENEM.

Ainda sobre os aspectos gerais do ENEM, realizaremos uma análise do perfil dos seus candidatos no período 2009 – 2018 e buscaremos estabelecer algumas relações entre o Ensino Médio e o Ensino Superior no âmbito do objetivo do ENEM enquanto avaliação e principal forma de acesso às IES. Nessa questão, discutiremos alguns aspectos socioespaciais do ENEM, desafios e problemas de uma avaliação nacional que supostamente exclui “questões regionais” em seus itens de Geografia. Sobre essa problemática, apoiados na concepção de “parte diversificada” do currículo, como essencialmente preconiza a própria LDBEN de 1996 em suas considerações sobre a composição curricular, apresentaremos uma proposta que defende que a prova de Ciências Humanas do ENEM utilize 75% dos itens para abordar aspectos gerais em nível nacional e, 25% para tratar aspectos regionais, com base na região geográfica onde o estudante optar por realizar as provas.

Finalizando o capítulo quatro, apresentaremos e discutiremos os principais marcos legais e fundamentos teórico-metodológicos do ENEM, com vistas às análises empíricas sobre os itens de Geografia das provas de Ciências Humanas no capítulo 5. Dialogaremos sobre as principais portarias, conceitos que fundamentam a elaboração dos itens (situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização), e os critérios que regem a formatação geral das problemáticas, questões e alternativas dos itens das provas. Por fim, teceremos considerações gerais sobre as potencialidades e os limites do ENEM enquanto avaliação em larga escala na educação brasileira, no intuito de (re)posicionarmos nossa questão central acerca dos desafios e consequências do ENEM propor uma avaliação nacional que supostamente, no âmbito da Geografia, deveria captar as especificidades e os temas dos vários contextos regionais em uma prova única.

No último capítulo deste estudo, buscaremos estabelecer relações dialéticas de concordância, complementaridade ou de contradição entre os currículos pré-ativos de Geografia do Ensino Médio e os fundamentos teórico-metodológicos do ENEM. Apesar de compreender esses documentos como um arranjo curricular indissociável, decidimos como procedimento metodológico de análise, separá-los em dois “blocos”: no primeiro, agruparemos os que continuam a orientar o Ensino Médio brasileiro (PCNEM, 1999; PCN+, 2002a; OCEM, 2006) e, no segundo, os documentos que orientam o exame, que no campo pedagógico deveriam se orientar pelos primeiros, mas que têm suas particularidades, em especial no tocante ao campo normativo-legal.

Nossa problemática está baseada na tese de Rocha (2013) de que o ENEM, além de uma avaliação nacional, configura-se como uma política curricular que legitima qual Geografia é válida a ser ensinada na perspectiva oficial do Estado. A partir dessa compreensão, elencamos alguns questionamentos no intuito de dar movimento a nossa discussão: Quais os desafios e consequências do ENEM realizar uma “prova única” em âmbito nacional e propor captar as especificidades e os temas dos vários contextos regionais em uma avaliação padrão para todo o país? Por que atender à determinada política curricular ao invés de outra? Por que uma Geografia em detrimento de outras? Como o ENEM articula as relações multiescalares na abordagem dos fenômenos geográficos em suas provas?

A partir dessas dúvidas, elaboramos nossa questão central de que o exame tornou-se, após sua reestruturação em 2009, sobretudo após a publicação das DCNEM (BRASIL, 2012a), uma política curricular, subvertendo a lógica convencional dos clássicos arranjos curriculares: proposta (nível pré-ativo) – ensino/aprendizagem (nível ativo) – avaliação, que geralmente tem na avaliação geral o final do “ciclo curricular”. Em nossas análises, não observamos o surgimento de documentos curriculares para operacionalizar/implementar as citadas DCNEM no ambiente escolar, movimento que em nossa compreensão ficou a cargo do ENEM, mudando o foco político-pedagógico do processo para a avaliação, o que confirma sua “face” curricular e que potencializa sua influência na Geografia a ser ensinada/trabalhada nas escolas de todo o país.

Ainda no capítulo 5, realizaremos a análise empírica dos itens de Geografia presentes nas provas de Ciências Humanas no período 2009-2018 (sempre utilizando o caderno azul da edição principal de cada ano), com o intuito de observarmos os fenômenos e representações de Geografia do ENEM e, problematizarmos a questão da escala geográfica no âmbito dessa avaliação nacional.

Nessa análise, apresentaremos os critérios de seleção dos itens, que consistem em uma perspectiva de análise de discurso baseada na tese de Vilela (2013), que, pautada na teoria de Foulcault (2010), discute a condição epistemológica do conhecimento escolar em Geografia a partir da análise de textos didáticos. Em nosso caso, utilizaremos essa perspectiva de análise para identificar a abordagem, direta ou indireta, de conceito ou categoria da Geografia nos itens de Ciências Humanas do ENEM, requisito essencial para a classificação dos mesmos. Vale ressaltar, que nosso material empírico estava imerso nos 450 itens de Ciências Humanas que compõem nosso recorte temporal de análise das provas (2009 – 2018 / 45 itens a cada ano/edição) e, como procedimento metodológico, depois de identificados os de domínio

disciplinar da Geografia, agruparemos os mesmos em temáticas visando a análise de suas relações multiescalares.

Após identificar os itens de Geografia e agrupar as temáticas, discutiremos aspectos gerais e proporções de abordagens dos mesmos no âmbito do ENEM, na sequência, identificaremos temas/conteúdos que orbitam as temáticas delimitadas e os respectivos itens que os contemplam, no intuito de obtermos a compreensão da amplitude de abordagens geográficas que o ENEM propõe nas provas analisadas.

Por fim, discutiremos a questão da escala geográfica nesses itens de Geografia do ENEM a partir de três movimentos, primeiro: observar os que operam em escala única, ou seja, que definem uma escala e não realizam “trânsito”, segundo, analisar os itens que operam trânsito multiescalar e, no terceiro, elaborar uma proposta de classificação desse trânsito entre escalas para fins didático-pedagógicos a partir dos itens do ENEM, visando contribuir com a discussão acerca desse recurso analítico de ensino-aprendizagem e de avaliação em Geografia e em Ciências Humanas, bem como com as discussões curriculares em tempos de propostas de “Base Nacional Comum Curricular”.

CAPÍTULO 1: MOTIVOS, QUESTÕES E PERCURSO DA PESQUISA

1.1 Motivos e inquietações para a pesquisa

A minha¹ inserção no universo da educação institucional teve início ainda bem cedo, como filho de pai e mãe professores, a observação do cotidiano da vida professoral me despertou encantamento e curiosidades os quais aos poucos foram se transformando em dúvidas e questionamentos, que mesmo com o caráter infantil na época, hoje percebo já traziam inquietações acerca da prática docente, tanto da escola básica quanto da universidade, uma vez que era possível observar em casa, cotidianamente, aspectos da rotina de professores dessas duas realidades.

Do preparar aulas ao corrigir provas, que eu podia observar em casa, em certo momento (ainda no Ensino Fundamental) passei a notar as inúmeras dificuldades pelas quais os professores da escola, onde eu estudava, passavam para exercer seu trabalho em sala de aula. Neste processo, também percebia que, naquele espaço, onde deveríamos exercitar e realizar a “construção” de conhecimentos, havia uma complexidade, que se expressava na resistência de muitos alunos, em comportamentos inadequados, ou na forma de total desinteresse por muitas daquelas aulas que tínhamos na época.

Naquele cotidiano surgiram questões que me intrigavam constantemente: por que algumas aulas, professores e matérias eram interessantes e nos atraíam e outras não? De onde vinham e por que a escola queria nos ensinar aquelas “matérias”? Por que era preciso estudar aqueles conteúdos? Neste “de onde vem e aonde vamos com isso?” eu nem imaginava à época, mas hoje percebo que ali surgia meu interesse por esse amplo campo e fascinante universo que eu sequer sabia o nome: era o currículo.

Essas questões iam se intensificando à medida em que minha compreensão de mundo se ampliava. Porém, não sabia como, nem mesmo se era possível investigá-las, restando-me apenas aceitar e conviver pacificamente com elas, mesmo inquieto e insatisfeito com muitas situações incômodas da escola. Na época, eu já tinha a certeza da necessidade e importância de concluir os estudos escolares, ano após ano, ainda que aquele espaço não fosse o lugar mais atrativo e interessante, percebia sua grande relevância para a minha vida. Talvez minha relação assim se estabelecesse com a escola, por conta do meu contexto familiar.

No terceiro ano do Ensino Médio, em 1999, além dessas questões citadas anteriormente, outra, era pauta diária para mim e para os demais colegas de turma: o “temido”

¹ Por tratar de experiências pessoais do autor, esta seção apresenta os verbos na primeira pessoa do singular, no intuito de expor ao leitor algumas motivações subjetivas que o levaram ao interesse pelo objeto da pesquisa.

vestibular. Havia uma mistura de alegria por, em breve, concluir os estudos na escola com a preocupação acerca do que vinha depois, expresso na questão: O que farei quando terminar esse ano? Essa era na época, uma pergunta que provavelmente rondava e inquietava a maioria dos estudantes da nossa turma.

As dúvidas eram muitas, pois como acontece com uma parte dos estudantes concluintes da Educação Básica, naquele ano eu ainda não havia decidido o caminho a seguir ao terminar os estudos escolares. Na incerteza de qual caminho seguir, prestei sem êxito dois exames vestibulares para Pedagogia: o da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB e o da Universidade Federal da Paraíba – UFPB campus Campina Grande - PB (atual Universidade Federal de Campina Grande – UFCG). Não tinha um propósito definido, o que gerava pouco ânimo na preparação para as provas.

Neste contexto de incertezas, passei a sentir cada vez mais a necessidade de uma definição sobre qual caminho seguir. Lembrei-me então que me sentia atraído e encantado pelas aulas de Geografia na escola e, tracei este propósito: cursar Geografia na universidade. Na época, apenas a UEPB ofertava essa opção em Campina Grande – PB e já na primeira tentativa após definido o rumo, ingressei no curso de licenciatura em Geografia, nessa instituição. Não havia ainda o desejo de exercer a docência nos dois primeiros anos de graduação, entretanto, ao realizar o primeiro estágio na EEEF de Aplicação, em Campina Grande – PB, momento com ares encantadores de reencontro com a escola, senti uma intensa atração pela profissão. Eram tempos que requeriam definições e, pouco depois, ao entrar em sala de aula, pela primeira vez como professor, não tive dúvidas de que era exatamente essa a profissão que eu queria para o meu futuro, passando então a exercê-la até o presente momento.

No início da carreira profissional, um aspecto me chamava bastante atenção, uma notável e intrigante distância entre a Geografia da universidade e a da escola. Alguns estudos e a própria prática docente aos poucos me esclareciam e traziam novos enfoques para essa questão, por não aceitar apenas a reprodução do chamado conhecimento produzido na academia. Passei então a constantemente pensar e dialogar com os estudantes do Ensino Médio sobre a seguinte questão: quais deveriam ser de fato nossos objetivos e propósitos de estudo e de trabalho?

Na busca da compreensão dessa suposta distância entre as Geografias, pensar também as relações entre a escola e a universidade me despertou grande interesse, que trago até hoje, sobretudo pelo comportamento peculiar das turmas concluintes do Ensino Médio. Para eles, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM é uma espécie de meio e fim das nossas

atividades, há diariamente a preocupação com essa avaliação, fato que me levou a perceber e me interessar intensamente por outra questão: Quais aspectos teóricos predominam nas questões de Geografia do ENEM? Uma vez que essa avaliação está exatamente entre o Ensino Médio e o Ensino Superior.

Como forma de buscar respostas para essas questões, passei a buscar trabalhos científicos sobre esta temática. Tais estudos, de certa forma, revelavam o que eu já percebia na prática: O ENEM, mais do que uma avaliação, tem aspectos de política curricular¹, pois influencia e norteia os aspectos teóricos e metodológicos de Geografia no Ensino Médio nas escolas do Brasil. A sua realização uniforme em escala nacional sempre despertou minha atenção e, com o intuito de contribuir para o debate que visa aprimorar a prática do ensino dessa disciplina escolar, passei então a investigar as possíveis relações entre os currículos pré-ativos de Geografia para o Ensino Médio e o ENEM, para tanto, no contexto de uma avaliação nacional, com forte influência no ambiente escolar, fez-se necessário pensar e discutir um conceito fundamental para a Geografia escolar: a escala geográfica.

1.2 Da prática docente à delimitação do objeto da pesquisa

A partir do desafio de buscar compreender as relações entre os currículos pré-ativos de Geografia para o Ensino Médio brasileiro e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, problematizando aí a questão das escalas geográficas, devido à realização desta avaliação nacional ocorrer de forma padrão em um país de dimensões continentais, marcado por multiterritorialidades e ampla diversidade socioeconômica e cultural como o Brasil, apresentei o projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG (linha de pesquisa Educação Geográfica) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A escolha do objeto de pesquisa se deu pelo fato do ENEM, direta ou indiretamente, legitimar uma Geografia a ser oficialmente trabalhada nas salas de aula de escolas das diversas localidades do Brasil e em especial aquelas onde leciono.

Ao ingressar no PPGG/UFPB, já sob a orientação da professora Dr^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque - Dadá Martins, percebemos² que, nas quase duas décadas de existência, o ENEM e as políticas que o orientam são marcados por intensos debates e estudos (CORTI, 2013; KLAUSBERGER, 2013; PRESOTTI, 2012; ROCHA, 2013; TRAVITZK,

¹ Em consonância com a tese de Rocha (2013) consideramos o ENEM uma política curricular.

² A partir desse trecho, os verbos ficam no plural, pois entendemos que o trabalho passou a ser coletivo: Autor, orientadora e colaboradores diretos e indiretos.

2013), bem como por alguns marcos históricos e reformulações estruturais que o levaram a se tornar um instrumento de avaliação em larga escala, de grande relevância e expressiva repercussão na etapa final da Educação Básica; a principal forma de acesso ao Ensino Superior no país e, para alguns, conforme discutiremos neste trabalho, uma importante política curricular para as escolas do Brasil.

Dessa forma, dado o seu potencial e ampla influência na educação brasileira, começamos a delimitá-lo como objeto de estudo. Para tanto, partimos do pressuposto de que essa avaliação nacional repercute cotidianamente nas salas de aula do país.

Quando da delimitação do nosso objeto, observamos que ele é parte do atual contexto político e cultural da educação brasileira, o qual nos leva a melhor delimitar a documentação e o período que nos propusemos a estudar. Assim, estabelecemos inicialmente o que não poderíamos ainda utilizar como documento, tendo em vista que vivemos um período de transição, quando o país assiste apreensivo à implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, além de outras medidas destinadas a este nível de ensino. Tais documentos, estão em período de elaboração, debates, sistematização e implementação, portanto, poderão ser refutados pela sociedade em períodos próximos ou serem referências para pesquisas futuras, mas, apesar de pretenderem, não orientam a formação, nem a prática de professores nos dias atuais, não estando, portanto, no centro de nossa pesquisa. Apesar disso, estamos atentos a tais proposições e, no geral, nos posicionamos contrários a elas, pelo menos nos aspectos até agora difundidos pelo MEC e pela grande mídia.

Dessa forma, o nosso foco são os documentos que estão efetivamente em vigência no ano em que iniciamos a pesquisa e que “referendam” teoricamente as nossas práticas enquanto professores do Ensino Médio: As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio – DCNEM (BRASIL, 1998b, 2012a); os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999); as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002) e, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2004, 2006). Compreendemos que são esses currículos que orientaram e permanecem influenciando as reformulações ocorridas ao longo das últimas décadas no Ensino Médio e, mesmo com as suas atualizações, e prováveis documentos que surgirão para embasar o projeto do Novo Ensino Médio¹, os citados documentos ainda se farão presentes, uma vez que mudanças em educação (quando ocorrem

¹ Projeto de Lei de Conversão a partir da Medida Provisória nº 746 de 2016; Lei nº 13.415/2017.

de fato) só se efetivam a médios e longos prazos e, ainda assim, por serem construções históricas, essas prescrições curriculares continuarão a dialogar com a sociedade, em especial com a escola, por vários anos.

Assim, analisaremos currículos pré-ativos partindo de 1998, mas o nosso recorte temporal de análise do ENEM está delimitado entre os anos de 2009 e 2018. O primeiro marco foi estabelecido em função da reformulação oficial do exame e das formulações de questões aqui apresentadas, que têm relações com o contexto histórico daquele ano. Já o marco final foi delimitado em função da conclusão do curso de Mestrado em Geografia e das próximas alterações estruturais previstas para o ENEM, advindas da suposta implementação dos “novos” currículos elaborados a partir da BNCC, homologada em dezembro de 2018.

Nosso objeto é a Geografia do ENEM: suas representações, comunicações e influências na prática docente. Mas para analisá-las e tentar compreendê-las, ainda que provisoriamente, tornou-se necessário discutirmos a Geografia proposta pelo MEC/INEP na construção curricular que envolve o ENEM e os próprios itens de Geografia que compõem as provas do exame no período supracitado. Entendemos que as relações multiescalares são fundamentais nessa discussão geográfica, tanto para afirmar questões atuais, quanto para contribuir com o debate no campo das políticas curriculares brasileiras (baseadas nos estudos e teorias do currículo e da Educação Geográfica), haja vista as iminentes alterações a serem realizadas no Ensino Médio e no ENEM.

1.3 Problemática e questões norteadoras: o que pretendemos?

Partimos do pressuposto de que o ENEM, além de uma avaliação nacional, é uma política curricular que legitima qual Geografia é válida a ser ensinada na perspectiva oficial do Estado (ROCHA, 2013). Nossa compreensão inicial é de que o ENEM ao assumir também essa característica, subverte a lógica curricular ao passar de avaliação a pressuposto teórico-metodológico e, por ocorrer em âmbito nacional, assume, no âmbito da Geografia, desafios relacionados à questão da escala geográfica, quando supostamente desconsidera análises regionais e/ou requer adequações das propostas de ensino que “partem” dessa orientação, privilegiando assim determinados grupos e perspectivas geográficas em detrimento de outras, conforme expõe Apple (1982, 1999) ao discutir a tradição seletiva dos conteúdos.

Assim, buscaremos analisar as relações entre os currículos pré-ativos de Geografia do Ensino Médio e a Geografia do ENEM, mas, quando nos propomos a estudar “currículo”, uma problemática se fez constantemente presente, o fato do mesmo ser um conceito

multifacetado, negociado, construído e reconstruído em diversos níveis e campos. Um primeiro procedimento se fez então necessário, abandonar o enfoque único de currículo como uma prescrição e adotar uma perspectiva de currículo como construção histórica e social. A partir dessa, alguns questionamentos são inevitáveis ao problematizarmos o processo de elaboração curricular: por que esse ao invés de outro? Por que ensinar dessa maneira e não de outra? O que justifica tratar uma determinada Geografia ao invés de outra? São inquietações presentes na prática de muitos professores e que também constituem nossos objetivos neste estudo, pois entendemos que, se as realidades sociais são construídas historicamente, podem ser estudadas e, se necessário, transformadas.

Em nossa análise utilizaremos o conceito de currículo como um conjunto de documentos e experiências articuladas em torno do conhecimento em um contexto de múltiplas relações sociais. De acordo com Moreira e Candau (2007, p.18) “Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.”. Nossa “preocupação” são os currículos pré-ativos de Geografia para o Ensino Médio, resultado de diversos processos conflituosos e tensões sociais, como nos orienta Apple (1982) ao se referir ao conceito de tradição seletiva (seleção realizada por alguém ou algum grupo, com visões particulares de conhecimento e cultura). De acordo com Albuquerque (2004, p. 22), uma orientação teórica nesse sentido:

[...] possibilita “descobrir” os vínculos existentes entre os grupos, instituições, organizações envolvidas no processo de elaboração dos respectivos documentos curriculares e, mais especificamente, compreender o que está por trás da seleção e da abordagem feita em torno de um determinado conceito geográfico.

Em nosso estudo, para distinguir o currículo enquanto documento escrito, daquele que é construído e realizado na dinâmica escolar, apoiamos-nos em Goodson (1999) e suas definições de *currículo pré-ativo* e *currículo interativo*. Para esse autor, a fase pré-ativa corresponde a tudo que está prescrito antes da implementação no ambiente escolar, por exemplo: o currículo escrito, os documentos, as diretrizes curriculares, etc. Já a fase interativa diz respeito ao que ocorre no espaço escolar, uma espécie de prática do que foi proposto e que não necessariamente se realiza conforme está prescrito ou recomendado.

De acordo com Goodson (1999), a compreensão da natureza da construção pré-ativa é condição essencial para o entendimento das relações entre teoria e prática, e coloca como “inexequível” qualquer estudo que não tenha um determinado nível de compreensão da fase pré-ativa da produção curricular. Em síntese, de acordo com o citado autor, o estudo do

currículo deve necessariamente partir de sua construção prévia, mas adverte que não há separação ou vínculos facilmente perceptíveis entre as fases citadas, e, ocasionalmente, o “currículo ativo” pode subverter o “currículo escrito”. Dessa forma, baseamo-nos na concepção de Goodson (1999) para delimitar os documentos curriculares (currículo pré-ativo) que integram nosso objeto de estudo, uma vez que:

Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como “tradicionais” e “pressupostas”, versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito. (GOODSON, 1999, p. 24).

Este contexto teórico norteia nossa discussão sobre os citados conflitos e, como “ponto de partida”, observamos que o ensino de Geografia próximo à realidade dos educandos é uma orientação basilar para os currículos baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. No geral, esses currículos recomendam aos professores levar em consideração as experiências e os conhecimentos prévios dos discentes no processo pedagógico, com a adoção de teorias construtivistas, tendo como referência, a percepção do espaço por meio de vivências e situações concretas dos educandos.

Porém, o foco de nossa análise é a Geografia do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, avaliação também fundamentada no documento: ENEM: *Exame Nacional do Ensino Médio. Fundamentação teórico-metodológica* (BRASIL, 2005), produzido com base nos PCNEM (BRASIL, 1999), nos PCN+ (BRASIL, 2002a) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2004, 2006). Trata-se de uma proposta pautada em competências e habilidades que, segundo tais documentos, devem levar o educando à constante reflexão crítica e participativa na construção do conhecimento, que proporcione o seu pleno desenvolvimento, o prepare para o exercício da cidadania e o qualifique para o trabalho, finalidades da educação indicadas na LDBEN 9394/96.

Devido a sua proposta interdisciplinar, o ENEM busca a composição de um “objeto comum” por meio dos objetos particulares de cada disciplina em uma rede de significações que propõe “enriquecer” as relações entre as diversas disciplinas (BRASIL, 2005), porém, seu documento específico não indica conceitos básicos para o desenvolvimento das competências e habilidades intrínsecas ao conhecimento geográfico proposto nas áreas da Matriz de Referência para Ciências Humanas e suas Tecnologias. Podemos afirmar que os PCNEM (BRASIL, 1999), os PCN+ (BRASIL, 2002a) e as OCEM (BRASIL, 2006), mesmo contendo lacunas e sendo objeto de críticas e debates (presentes nos trabalhos de Carlos e Oliveira

(1999), Neves (2000) e Rocha (2001), dentre outros) ainda influenciam o currículo do Ensino Médio brasileiro quando apontam conceitos-chave para a compreensão do espaço geográfico.

Apesar de divergirem em alguns pontos dos PCNEM (BRASIL, 1999), inclusive quanto ao eixo norteador das análises, as OCEM (BRASIL, 2006) também propõem a construção de uma educação geográfica problematizada e próxima à realidade dos alunos. O documento indica claramente as bases conceituais e pressupostos que devem nortear um trabalho didático e pedagógico pautado nessa finalidade, afirmando que:

Portanto, para que os objetivos sejam alcançados, o ensino da Geografia deve fundamentar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais e tendo como referência os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico. (BRASIL 2006, p. 43).

Surgem então discussões acerca do fazer geográfico e da atual necessidade de aprimoramento teórico-metodológico do ensino e aprendizagem dessa disciplina escolar. De acordo com Vesentini (2010, p. 112) “Uma Geografia renovada não deve permanecer com os mesmos temas da tradicional, pois tudo muda ao mesmo tempo: os conceitos, as categorias, métodos, temas.”. Dessa forma, não se pode conceber um ensino de Geografia na contemporaneidade, sobretudo nas perspectivas crítica e humana, com base em conteúdos e métodos descritivos que praticamente não possibilitam ao educando a habilidade da análise geográfica.

Nesse contexto, uma concepção de educação geográfica voltada ao diálogo interdisciplinar e ao desenvolvimento de competências e habilidades propostas nas DCNEM (BRASIL, 1998b, 2012a) e na Matriz de Referência para Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM, requer uma adequada utilização dos conceitos-chave da Geografia, no sentido de possibilitar a compreensão das articulações entre a sociedade e a natureza em suas múltiplas dimensões (econômica, ambiental, política, cultural, entre outras) no espaço geográfico. Buscaremos então analisar a Geografia do ENEM e compreender de que forma o exame articula/avalia essas orientações dos currículos quando “opera” o trânsito entre as diversas escalas geográficas em suas representações.

1.4 A construção do aporte metodológico

Entendemos que no atual contexto de reformas educacionais e política neoliberal, pautadas em uma verdadeira “racionalidade tecnocrática”, a pesquisa acerca dos currículos e seus desdobramentos na atividade escolar são de suma importância para uma sociedade mais democrática, uma vez que os documentos curriculares e seus processos de implementação não são isentos de ideologias e intenções diversas.

A perspectiva crítica advoga a necessidade dos professores serem atuantes e responsáveis sobre o quê, como e com qual finalidade ensinam. Porém, em um contexto tecnocrático, os docentes têm pouca autonomia sobre as condições políticas e ideológicas de sua atividade (GIROUX, 1988), o que torna necessário discutirmos na universidade e na sociedade como um todo, os currículos e reformas educacionais, nas quais muitas vezes “[...] ignora-se o fato de que os alunos provêm de diferentes contextos e incorporam diferentes experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos.” (GIROUX, 1988, p. 19).

Nesse contexto, dada a relevância dessa atual problemática e sua adequação aos estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Educação Geográfica do PPGG/UFPB, buscamos contribuir com a discussão de como as diversas “forças estruturais” externas ao ambiente escolar constroem e reconstroem, de acordo com interesses diversos, as condições objetivas em que a escola funciona e legitimam, no caso da nossa pesquisa, uma Geografia a ser ensinada a partir das orientações oficiais do Estado.

Visando compreender o nosso objeto, adaptamos o enfoque triangular alternativo de Moreira (1997) como referencial teórico-analítico, e pautamos nossa construção metodológica na epistemologia da Geografia e da Pedagogia. Dessa forma, analisaremos sistematicamente as fontes documentais oficiais destinadas ao Ensino Médio e suas relações dialéticas com o ENEM, a partir das teorias críticas do currículo, da Geografia e da Educação Geográfica, dialogando com teses e hipóteses de pesquisadores dessas áreas.

Sistematizamos metodologicamente o trabalho em dois movimentos, no primeiro, baseados no enfoque triangular de Moreira, analisaremos as DCNEM (BRASIL, 1998a, 1998b); os PCNEM (BRASIL, 1999); os PCN+ (BRASIL, 2002a) e as OCEM (BRASIL, 2004, 2006); as atualizações das citadas DCNEM e os documentos teórico-metodológicos e normas legais que regem o ENEM. No segundo, discutiremos “as concepções de educação, de mundo”, além das orientações para a disciplina de Geografia expressas nesses documentos e suas relações com os itens geográficos do exame, principalmente no tocante às escalas

geográficas, conceito central em nosso debate uma vez que buscaremos discutir a abrangência nacional “padrão” do ENEM em um país de ampla diversidade como o Brasil.

Na primeira parte do estudo, conforme apontamos anteriormente, realizaremos a análise dos currículos pré-ativos de Geografia e dos documentos que fundamentam o ENEM com base no enfoque triangular desenvolvido por Antônio Flávio Barbosa Moreira em sua tese de doutoramento, elaborada entre 1984 e 1988, sob orientação de Michael Young e Robert Cowen e defendida em 1988, no Institute of Education University of London. O enfoque é composto por três vértices analíticos e inter-relacionados: o primeiro corresponde à análise das condições internacionais que influenciam a política; o segundo corresponde às condições societárias, que envolve basicamente os contextos sociocultural, econômico e político; e, o terceiro, é composto pelas condições processuais, que resumidamente envolvem os contextos ideativos e institucionais.

Para dar conta dos nossos objetivos realizamos uma adaptação do modelo citado, uma vez que Moreira (1997) o utiliza com outros fins, em especial analisar o fenômeno da transferência educacional, as origens e desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, no recorte temporal de 1920 até 1987. Em nosso caso, partindo da década de 1990, o foco são os currículos de Geografia e o ENEM enquanto política curricular, voltada a discussão dos aspectos teóricos que orientaram a “construção” desses documentos e suas relações dialéticas no campo epistemológico da Geografia e da Pedagogia.

Compreendidos esses aspectos, passaremos então a analisar a Geografia proposta nesses documentos curriculares. Para tanto, daremos ênfase a dois conceitos em nossas análises: o de *currículo* e o de *escala geográfica*. Currículo como um conjunto de documentos e experiências articuladas em torno do conhecimento em um contexto de múltiplas relações sociais, sempre presentes na formação das identidades estudantis. Escala geográfica como uma “estratégia” de apreensão da realidade, uma “escolha” epistemológica de representação geográfica que possibilita estabelecer a pertinência do objeto a ser estudado, ou seja, formas de atribuir significados ao espaço.

Valemo-nos do conceito de escala geográfica como uma possibilidade de contribuição para o atual debate curricular acerca da disciplina escolar Geografia no século XXI e, para basear nossa análise da Geografia nas provas do ENEM. Uma questão inicial foi pensar a escala para além de um raciocínio cartográfico, o qual define proporções matemáticas para representar o espaço e é amplamente utilizada na Geografia, mas que está longe de encerrar as possibilidades desse conceito. Essa perspectiva matemática e de caráter positivista, importante para alguns contextos e análises, mas, na qual o espaço geográfico é concebido como uma

instância absoluta e homogênea, desconsidera os múltiplos objetos adjacentes (SMITH, 2002) presentes na dinâmica espacial, sendo, portanto, insatisfatória para nós, pois em nossa concepção teórica o espaço é um dinâmico e heterogêneo sistema de objetos e ações considerados indissociavelmente no tempo histórico, conforme Santos (2009).

Em nossa problemática, buscaremos questionar como os fenômenos geográficos expressos nos itens de Geografia no ENEM (2009 – 2018) estão articulados a determinadas escalas e ganham assim formas e sentidos “particulares”, uma vez que a opção de uma escala em detrimento de outra implica transformações qualitativas (não hierárquicas) e que necessariamente devem ser justificadas (CASTRO, 2001). Para a citada autora, a escala é uma medida que atribui visibilidade ao fenômeno, mas que não define nem deve ser confundida com nível ou profundidade de análise.

Ainda nos referindo à segunda parte da pesquisa, esclarecemos que esta dialoga intrinsecamente com a primeira (uma vez que tal divisão se deu apenas para fins de sistematização do estudo), que consistiu na análise das relações dialéticas entre os currículos pré-ativos de Geografia para o Ensino Médio, os pressupostos teórico-metodológicos aí difundidos e os itens de Geografia nas provas do ENEM. Na sequência, adentraremos mais especificamente a Geografia para compreender os fenômenos e as representações geográficas, além das relações multiescalares dos mesmos nos itens de Geografia presentes no exame entre os anos de 2009 e 2018.

Em síntese, nessa etapa utilizaremos o conceito de escala geográfica para compreender como se dão as “estratégias” de apreensão e representação do espaço geográfico nas questões do ENEM, ou seja, quais são as escolhas que conduzem as percepções, objetos e conceitos da Geografia nessa avaliação nacional. Problematizaremos quais e como os significados são dados aos recortes espaciais a partir do agrupamento dos itens em temáticas, delimitadas ao longo da análise a partir dos referenciais teóricos da Geografia, com base nos trabalhos de Albuquerque (2004); Callai (1998, 2003, 2009, 2011); Cavalcanti (2009, 2014); Castro (1992, 2001); Pinheiro (2005); Rocha (2013); Santos (2008, 2009); Vesentini (2010); dentre outros.

Nessa etapa, observaremos que o ENEM opera tanto com a lógica disciplinar quanto com a interdisciplinar e, ao analisarmos a Matriz de Referência para Ciências Humanas do referido exame, perceberemos sua organização em torno de áreas, competências e habilidades, seguidas de um anexo que traz objetos de conhecimento associados às suas matrizes de referência por área. Baseados na citada Matriz de Referência, analisaremos, a partir do conceito de escala geográfica, como são “representados” nos itens de Geografia dos exames de Ciências Humanas (2009-2018), os fenômenos geográficos relacionados: às

transformações do espaço geográfico, produzidas a partir de relações socioeconômicas e culturais de poder; às transformações técnicas e tecnológicas e seus impactos nos processos produtivos e na vida social; e às relações sociedade/natureza e suas interações espaciais nos diversos contextos históricos e geográficos.

Para definir e analisar os itens de Geografia do ENEM, utilizaremos uma perspectiva de análise do discurso baseada na tese de Vilela (2013), que pautada na teoria de Foucault (2010) discute, a partir da condição epistemológica do conhecimento escolar em Geografia, superfícies textuais em livros didáticos. Em nosso caso, inspirados em sua abordagem, definimos critérios para identificar e interpretar discursos geográficos na superfície textual dos itens do ENEM.

Na sequência, discutiremos a questão das relações multiescalares em diversos itens de Geografia que realizam tal procedimento, que Callai (2003) denomina de trânsito entre diferentes escalas. Neste percurso, apresentaremos uma proposta de classificação deste processo para os itens do ENEM, no intuito de colaborar com os estudos de processos avaliativos que sequelem lógicas iguais ou semelhantes a do ENEM.

Por fim, retomaremos a discussão sobre o aspecto curricular do ENEM, para reposicionar nossa compreensão inicial no contexto das relações dialéticas entre as DCNEM (1998b, 2012a) e os itens de Geografia do ENEM. Buscaremos com este trabalho, contribuir para o debate curricular de Geografia no século XXI, bem como com a constituição de uma efetiva educação geográfica, que possibilite a construção de conhecimentos que proporcionem o entendimento do mundo e a “autocompreensão” das pessoas como sujeitos reconhecedores da espacialidade dos fenômenos sociais no espaço geográfico.

CAPÍTULO 2: OS DOCUMENTOS CURRICULARES E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA O INÍCIO DO SÉCULO XXI

2.1 O campo do currículo no Brasil: origens e desenvolvimento

Para buscarmos compreender aspectos gerais do surgimento e desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, tomamos como base nesta seção, a clássica obra *Currículos e Programas no Brasil* (MOREIRA, 1997), constituída a partir de uma adaptação da tese de doutorado de Antônio Flávio Barbosa Moreira, por nós já citada anteriormente, defendida em 1988 no Institute of Education University of London.

De acordo com Moreira (1997), há no Brasil uma forte tendência a considerarmos que as teorias e práticas curriculares surgiram no país como resultado de uma transferência do modelo curricular dos Estados Unidos. Neste debate, ele desenvolve uma análise crítica do conceito de transferência educacional pautada na observação do campo do currículo no Brasil e sua suposta influência norte americana, propondo um enfoque teórico-analítico alternativo a partir de três esferas: a análise do contexto internacional, dos contextos socioeconômicos e políticos e dos contextos institucional, cultural e ideativo.

Na construção do chamado “enfoque alternativo”, Moreira (op. cit.) demonstra que a literatura existente na época sobre transferência educacional é marcada por “reducionismos”, ao tentar desmascarar a errônea crença de que esse processo é sempre benéfico para o país que o recebe. O autor também enfatiza que muitos estudos sobre o pensamento curricular brasileiro apresentam uma visão simplória do seu desenvolvimento, pois o entendem como uma simples transferência do tecnicismo norte americano para o Brasil.

Para elaborar seu modelo, Moreira (1997) discute inicialmente as limitações de duas perspectivas de grande repercussão no debate sobre transferência curricular, ambas baseadas nas teorias da dependência: o enfoque do imperialismo cultural e o do neocolonialismo. Sua análise está centrada nas obras de Martin Carnoy (*Education as cultural imperialism, 1974.*) e de Philip Altbach e Gail Kelly (*Education and the colonial experience, 1984.*), as quais ele dirige fortes críticas, por não considerarem a mediação dos contextos culturais, políticos, sociais e institucionais dos países (tanto os centrais quanto os periféricos) e, por não observarem a relevância das resistências que ocorrem ao longo do processo de transferência, o que limita a compreensão dos caminhos do desenvolvimento do campo do currículo no Brasil.

Sobre as perspectivas de análises do campo do currículo no Brasil, Moreira (1997) cita o debate sobre paradigmas curriculares nos Estados Unidos e no Brasil realizado por José Luiz Domingues, com destaque para o seu caráter pioneiro de buscar entender o campo

curricular brasileiro a partir do americano. A grande contribuição de Domingues está na sua preocupação em analisar o contexto mais amplo, os interesses e as ideologias que permeiam o processo, que revelam a necessidade de se considerar as características socioeconômicas e políticas do país quando buscamos compreender o desenvolvimento do seu campo curricular. Neste sentido, concordamos com os citados autores e também “rejeitamos” as ideias de que o pensamento curricular brasileiro “moderno” emergiu em um “vácuo”, sendo preciso analisar mais profundamente suas origens.

Outras perspectivas consideradas por Moreira (1997), na elaboração de seu enfoque de análise, são as derivadas dos estudos sócio-históricos da teoria do currículo nos Estados Unidos. Seu foco é o trabalho de Barry Franklín, que essencialmente, consiste em identificar e avaliar as finalidades políticas e sociais que orientam as teorias curriculares. Ao discutir as categorias de controle social e interesse e rever as interpretações reducionistas que concebiam o campo do currículo como simples expressão dos esforços da classe dominante para manter-se no poder, o estudo da obra de Franklín colabora no sentido de evitar simplificadas interpretações.

Apesar de algumas críticas dirigidas a Franklín, como a falta de uma maior preocupação com os contextos institucionais nos quais se produzem as teorias curriculares, Moreira (1997) destaca as seguintes contribuições deste teórico na construção do seu modelo analítico: a necessidade de investigar se as teorias de controle social (que permearam a tradição curricular americana) também se fizeram presentes e influenciaram o desenvolvimento curricular brasileiro, bem como a confirmação do estabelecimento de relações entre a evolução do currículo e as diversas instâncias da sociedade.

Ainda na busca de um enfoque alternativo para o estudo das origens e desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, Moreira, na mesma obra, discute as perspectivas derivadas de estudos sócio-históricos das disciplinas escolares, e analisa essencialmente as obras de Barry Cooper e Stephen Ball, com foco em suas discussões sobre as concepções de disciplina e de história do currículo, as categorias e, os modelos analíticos utilizados por ambos, os quais muito colaboram na compreensão de fatores importantes no surgimento e evolução de disciplinas. Como crítica, Moreira (1997) afirma que as análises dos citados autores acabam por deixar em segundo plano a influência de fatores estruturais, ao enfatizarem em excesso, fatores processuais dos estudos sócio-históricos das disciplinas.

Ao se apropriar das contribuições e limitações da vasta literatura analisada em sua obra, Antônio Flávio Barbosa Moreira apresenta seu enfoque triangular alternativo para o estudo do campo do currículo e programas no Brasil. De acordo com o referido autor:

Três pontos básicos são problematizados no enfoque que propomos: a) O que foi transferido para o Brasil e seu contexto original; b) a realidade sócio-econômica brasileira e sua relação com forças internacionais; e c) os contextos institucionais e ideativos. (MOREIRA, 1997, p. 41).

A proposta consiste em integrar as diversas contribuições a partir de um enfoque triangular, buscando pelas conexões entre os três vértices, evidenciar as dinâmicas relações existentes entre os mesmos. O primeiro diz respeito às condições internacionais, o segundo, é composto pelas condições societárias que envolvem essencialmente os contextos sociocultural, econômico e político e, o terceiro, formado pelas condições processuais, que abrangem em síntese os contextos ideativos e institucionais da disciplina.

Na discussão sobre o campo do currículo no Brasil, recorreremos também a Lopes e Macedo (2011) e suas considerações sobre as teorias de currículo. Partimos do início da industrialização americana, na virada para o século XX e, do surgimento do movimento Escola Nova no Brasil, nos anos 1920, marcos históricos que acentuam a mudança de concepções sobre a ideia de que certas disciplinas tinham “conteúdos” próprios e que as suas particularidades indicavam suas funções no desenvolvimento cognitivo. Podemos afirmar que no citado período, iniciam-se os estudos curriculares sistemáticos no Brasil, pois era cada vez mais necessário definir o que e como ensinar, para responder às demandas das grandes mudanças sociais da época.

A escola passa então a ser orientada para buscar soluções para os problemas sociais advindos das mudanças socioeconômicas em curso, nesse sentido, era preciso definir experiências e conteúdos “úteis”, mas, como defini-los? Para essa e outras questões surgiram respostas que assumiram diferentes perspectivas e que geraram e ainda geram diferentes teorias curriculares, uma vez que novas problemáticas foram se tornando cada vez mais presentes: O que seria o útil? Para quê ou quem? Como definir o cotidiano da escola a partir dessas orientações? Por onde começar? Para discutir algumas respostas das teorias curriculares a essas e outras perguntas similares, remetemo-nos então a dois movimentos surgidos nos EUA: o eficientismo social e o progressivismo. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 22):

Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia.

O eficientismo social não faz menções a conteúdos ou suas seleções, esse movimento sequer discute a existência de alguma disciplina importante para ser tratada na formação

escolar. Por já estarem presentes nos currículos, as disciplinas já existentes poderiam inserir o que realmente importava para os eficientistas: as tarefas e os objetivos que levassem a escola a atingir níveis satisfatórios de eficiência. É preciso lembrar o contexto da rápida urbanização e industrialização e, da necessidade de trabalhadores qualificados para as novas demandas produtivas, que levaram ao aumento da preocupação com a escola e com o currículo, uma vez que ambos seriam importantes mecanismos de controle do almejado desenvolvimento socioeconômico.

Para o progressivismo, a educação é um meio que possibilita a diminuição das desigualdades sociais geradas pelos processos de urbanização e industrialização, assim, sua finalidade seria uma sociedade mais democrática e igualitária. Outro aspecto atribuído à educação nessa perspectiva é o seu caráter de formar indivíduos capazes de intervir na “ordem social”, uma vez que a mesma é historicamente produzida e passível de transformações que promovam o equilíbrio necessário a uma inserção menos desigual dos indivíduos na sociedade. Para Lopes e Macedo (2011), essa é uma teoria curricular que tem na aprendizagem um processo contínuo, não apenas uma preparação para a vida adulta. Portanto, para os progressivistas, as experiências curriculares cotidianas têm um valor imediato na organização do currículo.

Como destaque na produção de teorias curriculares com foco na seleção e na organização de experiências e conteúdos educacionais, temos a ampla abordagem de Ralph Tyler, que busca estabelecer conexões e diálogos entre abordagens técnicas (a exemplo das eficientistas) e as abordagens progressivistas. De acordo com Lopes e Macedo (2011), a racionalidade Tyleriana se impôs, praticamente sem contestação por mais de 20 anos, tanto nos EUA quanto no Brasil.

Ao nosso propósito de pesquisa, entendemos não ser necessário aprofundar os fundamentos da elaboração curricular de Tyler, já feito por diversos estudiosos da área do currículo: Lopes e Macedo (2011); Moreira (1997); Kliebard (2011); Sousa (2008); Silva (2010); entre outros. Entretanto, o vínculo por ele estabelecido entre currículo e avaliação é importante para nossa análise entre os currículos e o ENEM (capítulo 5), uma vez que essa questão proposta na racionalidade Tyleriana é um marco para o estudo das teorias curriculares, pois ainda hoje é possível observar a ideia centrada na formulação de objetivos presentes nos currículos.

Nessas três tradições do campo do currículo, o caráter prescritivo é um elemento comum e enfatizado (no aspecto de definição curricular), nelas, os sujeitos diretamente envolvidos no processo até podem e devem participar da construção curricular na prática,

mas, há um nível “técnico” de decisão anterior, que Goodson (1999) denomina de currículo pré-ativo, que busca legitimar o caráter científico das propostas e supostamente preservar a sua elaboração, nesse nível, os sujeitos não estão incluídos. Para Lopes e Macedo (2011, p. 26) “Adimitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes.”.

Feitas estas aproximações teóricas, retomemos a discussão do campo do currículo no Brasil, a partir da questão da tradição curricular americana transferida para o Brasil. Nessa problemática, Moreira (1997) analisa a classificação utilizada por Domingues (1985, 1986, apud MOREIRA, 1997) por seu caráter pioneiro em procurar discutir o campo curricular brasileiro em relação ao americano. A classificação de Domingues é baseada na do americano James Macdonald e, para Moreira, o problema é que a interpretação realizada por Domingues simplifica a diversidade da tradição curricular americana, colaborando para uma compreensão equivocada de sua transferência para o Brasil como uma simples cópia.

Concordamos com a análise de Moreira (1997) de que os paradigmas circular-consensual, técnico-linear e dinâmico-dialógico, utilizados por Domingues, não são flexíveis o suficiente para que percebamos as diferenças entre os diversos interesses, finalidades políticas e sociais presentes nas teorias curriculares americanas (ainda que em segundo plano). Outra questão é a exclusão de autores associados ao progressivismo como *John Dewey* e *William Kilpatrick*, muito influentes no Brasil.

Buscando evidenciar a diversidade do discurso americano, Moreira discute a elaboração de Domingues com o auxílio de recomendados autores americanos em nosso país como *Dewey* e *Kilpatrick* na discussão do paradigma circular-consensual (a partir das ideias progressivistas), que para ele constituem as sementes do campo do currículo no Brasil; se apoia em *Ralph Tyler* e *Hilda Taba* na ampliação da discussão sobre o paradigma técnico-linear, que além da perspectiva tecnicista traz também semelhanças com os princípios progressivistas e, *Michael Apple* e *Henry Giroux* na discussão do paradigma dinâmico-dialógico, buscando integrar a visão dos dois autores.

Diante do debate, temos que a interpretação de Domingues não favorece a análise das teorias americanas mais influentes no Brasil, pois a ideia de controle social (presentes nas teorias tecnicistas) é menos coercitiva do que a adotada no campo curricular americano. Por fim, Moreira (1997) afirma que a categoria de paradigma utilizada por Domingues, não permite a flexibilidade necessária para a compreensão da diversidade do pensamento curricular e do complexo fenômeno da transferência educacional, preferindo então usar o termo tendência, para possibilitar a concepção de heterogeneidade presente no surgimento e

desenvolvimento do campo do currículo no Brasil. Dessa forma, conclui como equivocada a ideia de cópia do pensamento curricular americano para o Brasil, em suas palavras:

Julgamos que tal visão reflete o propósito básico de neutralizar-se ou mesmo rejeitar-se a influência americana, bastante acentuada durante a ditadura militar. Porém em consequência: a) deixamos de receber importantes contribuições de autores estrangeiros; b) não compreendemos com mais profundidade o fenômeno da transferência; e c) não discutimos como, sem nos alienarmos do que é produzido no Primeiro Mundo, podemos reduzir ou eliminar nossa dependência cultural. (MOREIRA, 1997, p. 80)

Partindo dessas considerações teórico-metodológicas, discutiremos a seguir como Moreira (1997), baseado em sua proposta de enfoque triangular alternativo, analisa as origens e o desenvolvimento inicial do campo do currículo no Brasil em dois momentos, o primeiro, suas origens nos anos vinte e trinta e o segundo, a introdução do campo na universidade brasileira e seu posterior desenvolvimento. Essa discussão é de grande relevância em nossa pesquisa, pois utilizamos uma adaptação desse enfoque (em um “desejo” de continuidade) como referencial teórico-analítico para o estudo dos currículos pré-ativos para o Ensino Médio brasileiro a partir das DCNEM de 1998 e suas relações com a Geografia do ENEM.

Dessa forma, as linhas a seguir se apoiam fundamentalmente na análise que Moreira (1997) realiza, a partir do seu enfoque alternativo, das origens e desenvolvimento inicial do campo do currículo no Brasil nos dois momentos supracitados. Trata-se de um debate rico e abrangente, que aprimora análises anteriores (a exemplo dos estudos de Domingues), sendo o mesmo adequado para nosso propósito de compreender de forma geral o contexto de surgimento e o desenvolvimento do pensamento curricular brasileiro e seus principais aspectos teóricos.

As reformas ocorridas na década de 1920 na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal geraram sugestões para organização de currículos e programas para o Brasil, que constituíram um esforço inicial de sistematização do processo, uma vez que não havia ainda propostas organizadas para abordagens sobre questões curriculares no país. Após a Primeira Guerra, com o início da industrialização, desponta no Brasil a necessidade de alfabetizar os trabalhadores, processo que gerou as primeiras campanhas em favor da alfabetização em massa.

Ainda nessa década, o contexto nacional é marcado por conflitos subjacentes aos processos de urbanização e industrialização e, pela grande quantidade de imigrantes que chegavam ao país. Trata-se de uma década marcada por grandes contradições, caracterizadas por diversas tentativas de alteração na estrutura de poder, das funções do Estado e dos rumos

da indústria e da educação no país. No contexto internacional, é notório o aumento da influência dos Estados Unidos na América Latina, o que condiciona o surgimento de uma aproximação de parte dos educadores e intelectuais brasileiros com as teorias pedagógicas progressivistas, que vieram então a se constituir como a base teórica dos pioneiros da Escola Nova.

As reformas elaboradas por Anísio Teixeira, na Bahia; Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, representaram uma almejada separação entre a escola tradicional e as novas proposições, pois traziam consigo a importância do princípio social como essência para a constituição da “nova proposta de escola” para o Brasil. De acordo com Moreira (1997, p. 91):

As reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação, e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno.

Concordamos com Moreira (1997) quando ele situa a origem do campo do currículo no Brasil nas reformas dos pioneiros, pois ainda que elas não tenham propostas teóricas e métodos específicos para o planejamento e a elaboração curricular no país, o foco na metodologia de ensino norteava a prática curricular brasileira. Podemos afirmar que em suas origens, portanto, o pensamento curricular brasileiro notoriamente se fundamenta nos princípios teóricos do progressivismo, apesar da presença de certo controle técnico.

As origens do campo do currículo no Brasil podem ser localizadas nas décadas de 1920 e 1930, de acordo com Moreira (1997), e a interação do contexto internacional, dos contextos político, social e econômico brasileiro, influenciaram fortemente a definição dos rumos do currículo no país. Ressaltamos neste cenário, a ambiguidade que caracterizou o movimento Escola Nova, que ao mesmo tempo em que se preocupava com os aspectos técnicos das escolas, buscava também observar as “questões sociais” mais amplas.

Na década de 1930, com a adoção do modelo de substituição de importações no Brasil, busca-se repetir os moldes de industrialização dos países desenvolvidos, o que gera tensões entre os que defendiam um nacionalismo inovador e autônomo e os que preferiam o tradicionalismo, tanto nacional quanto internacional. O governo deu total apoio ao “novo” modelo de desenvolvimento da indústria, considerado na época como a ponte para o desenvolvimento econômico brasileiro.

Em 1937, após sete anos de tentativas de construção de uma democracia de base popular, Getúlio Vargas inicia o período autoritário conhecido como “Estado Novo”, encerrando os debates sobre educação e diminuindo a força das ideias escolanovistas, que tinham se estendido no período liberal com o prestígio dos pioneiros na base institucional de influência no Ministério de Educação e Saúde - criado em 1930; e no Conselho Nacional de Educação – criado em 1931. De acordo com Moreira (1997), os pioneiros também estiveram presentes em importantes eventos educacionais como a Reforma Francisco Campos, além de contribuírem na definição dos preceitos constitucionais sobre educação em 1934.

O INEP, criado em 1938, tem um importante papel no desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, ao oferecer cursos e ser parte considerável da esfera institucional dos estudos sobre currículo a partir da década de 1940. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP, criada em 1944 e patrocinada pelo INEP, passou a sugerir “programas mínimos” através de Lourenço Filho, no intuito de orientar o trabalho docente e a organização e controle das instituições educacionais. Essa revista foi um importante meio de difusão do pensamento curricular em desenvolvimento e de discussão dos problemas pedagógicos, trata-se de um instrumento fundamental à compreensão do desenvolvimento do campo curricular brasileiro. De acordo com Catani (1996, p. 116):

O fato das revistas de ensino fazerem circular informações sobre o trabalho docente, a organização dos sistemas de ensino, as lutas da categoria profissional do magistério, bem como os debates e polêmicas que incidem sobre aspectos dos saberes ou das práticas pedagógicas, tornam as mesmas uma instância privilegiada para investigação dos modos de funcionamento do campo educacional.

Nessa perspectiva, recorreremos à análise feita por Gandini (1990) em sua tese de doutorado sobre a RBEP, na qual afirma que o Ministério da Educação, através do INEP, buscou por meio dessa revista difundir e “legimitar” um discurso curricular oficial do Estado brasileiro. Este estudo busca entender a perspectiva dos intelectuais em relação ao Estado e as ideologias políticas que norteavam seus posicionamentos nas publicações. Para Gandini (1990), mesmo possuindo o rigor científico requerido à época, a RBEP funcionou como um instrumento de divulgação do Estado brasileiro na década de 1940, no qual publicava os seus atos administrativos e legislativos. No campo epistemológico, as temáticas mais presentes na RBEP estavam relacionadas: à História da Educação, à Psicologia, à Estatística e à organização educacional em outros países, a exemplo dos Estados Unidos.

Em síntese, Gandini (1990) afirma que o debate político sobre educação neste período apresentou uma oposição entre liberais e conservadores e, que a RBEP foi um instrumento de

representação do pensamento conservador oficial. Podemos então afirmar que na década de 1940, em um contexto marcado pela ideologia política do Estado Novo (caracterizado pela centralização do poder estatal), que a partir do modelo curricular adotado pelos pioneiros, no qual é possível observar influências progressivistas e tecnicistas, e de uma infraestrutura mais definida, o campo do currículo passa a se definir mais claramente no Brasil.

A década de 1950, sobretudo com a eleição de Juscelino Kubitschek em 1956, foi politicamente marcada pela tentativa de implantação de uma ideologia nacionalista e desenvolvimentista, porém, no campo econômico, ocorre a entrada de capital estrangeiro no país em larga escala. Dessa forma, a influência americana aumentou significativamente no Brasil, principalmente com a implantação do Programa Ponto Quatro (que orientava a assistência americana a países “subdesenvolvidos”) e seus diversos projetos para o Brasil, que abrangiam várias áreas, entre elas a educação.

Destacamos o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAE (assinado em abril de 1956) e seus oito departamentos, dentre os quais nos interessa analisar o de currículo e supervisão. Os mesmos eram responsáveis por sistematizar cursos sobre currículo e prestar assistência técnica aos setores de educação dos estados. Suas orientações tinham foco no como planejar e desenvolver currículos, além de oferecer auxílio para que os supervisores dessem apoio aos professores, visando controlar o processo de desenvolvimento prático do currículo. Acerca do PABAE, Costa (1987) afirma que.

[...] o programa obteve grande repercussão no país e contribuiu para alertar um número significativo de educadores brasileiros para a importância do estudo do campo do currículo. No relatório final do PABAE também são enfatizados o êxito do programa, o alcance dos objetivos e a cooperação efetiva entre Brasil e Estados Unidos. (apud MOREIRA, 1997, p. 111).

Em linhas gerais, podemos afirmar que no campo teórico, as origens e o desenvolvimento inicial do pensamento curricular brasileiro estão associados à tendência progressivista, ao observarmos as reformas baseadas nas ideias dos pioneiros e da Escola Nova. Há certo nível de heterogeneidade nesses momentos, pois é notável a presença de elementos do tecnicismo e da tradição clássica na base teórica dos cursos ministrados pelo INEP e PABAE, instituições de grande destaque na formação dos especialistas e na literatura sobre currículo nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil.

Moreira (1997) afirma que o propósito central estava voltado a aumentar o controle sobre a elaboração e a implementação dos currículos, na perspectiva de alinhá-los à realidade socioeconômica e política do Brasil, na época, sobretudo no tocante à nova ordem urbano-

industrial em ascensão no país, que requeria um novo olhar sobre as escolas, professores e alunos, na busca pela almejada “eficiência” do processo educacional.

A introdução da disciplina Currículos e Programas nos cursos de Pedagogia (em 1962, como eletiva e obrigatória a partir de 1969) e o surgimento de mestrados na área, na década de 1970, possibilitam-nos afirmar que é nesse período que o campo do currículo brasileiro atinge maturidade (MOREIRA, 1997). De acordo com o referido autor, havia no país um contexto de conflitos entre esferas ideológicas e econômicas divergentes e de transformações da influência norte americana sobre a América Latina. Neste cenário, despontaram inúmeros debates sobre questões educacionais que transcenderam inclusive o âmbito formal.

Diversos movimentos liderados por estudantes universitários, intelectuais e grupos religiosos se empenharam na tentativa de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, havia grande preocupação com o desenvolvimento de uma autonomia intelectual e com a crença do papel central da educação neste processo. Surge então uma tendência pedagógica crítica, apoiada inicialmente nas ideias de Paulo Freire.

A década de 1970 também é caracterizada pela ambiguidade de orientações teóricas que findam por afetar o discurso curricular, a variação entre um processo autônomo de desenvolvimento industrial e a abertura para o mercado internacional, refletiram-se no campo do currículo na oscilação entre um enfoque autônomo que atendesse especificamente às necessidades educacionais do país e a continuidade por busca de modelos internacionais americanos e europeus. De acordo com Moreira (1997), nessa década, o campo do currículo no Brasil baseou-se em diferentes interesses e abrigou várias tendências e orientações.

Entretanto, quando a disciplina Currículos e Programas integrou oficialmente a formação dos especialistas educacionais e professores, houve certo grau de predominância da tendência tecnicista nos cursos de Pedagogia, sobretudo após o golpe militar em 1964, em especial com as grandes transformações políticas e sociais que ocorreram. Estas mudanças ocorridas nos contextos social, político, econômico e cultural no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, levaram os enfoques críticos para um segundo plano e, o tecnicismo passou então a ser dominante no campo e no pensamento educacional como um todo.

Apenas no final da década de 1970 é que as análises críticas começam a ganhar força novamente, configurando-se como uma tendência que se tornou influente nos anos de 1980 no país, quando as definições do campo se deram muito mais pelos fatores internos do que pelas influências internacionais, de modo que o pensamento curricular brasileiro passou a ter uma notória diminuição da influência americana e um aumento da influência de autores europeus como Michael Young e Ivor Goodson.

A década de 1980 é caracterizada pelo fim do chamado “boom” econômico e um grande aumento da inflação, além da perda de legitimidade do regime militar, o que favoreceu o processo de abertura política. Com o fim da censura, a literatura educacional com enfoque crítico passou a ser produzida e influenciada por autores ingleses, passando a circular de forma mais sistemática pelo país. Com o fortalecimento de uma oposição política e a recomposição dos movimentos populares, emergiu então uma política educacional alternativa àquela que vinha sendo implementada.

Os profissionais de educação começaram a ganhar espaço nos partidos políticos (criados após a abertura) e nas secretarias de educação, conseguindo aos poucos, implantar parte de suas ideias em prol de um ensino básico de qualidade, contrariando as posições conservadoras das décadas anteriores que insistiam em manter padrões tecnicistas que não respondiam adequadamente aos anseios democráticos da sociedade da época. Em síntese, na década de 1980 o quadro geral da educação brasileira é marcado pela busca de uma orientação autônoma e pela gradual “exclusão” dos modelos educacionais do período ditatorial. Sobre as questões do pensamento curricular brasileiro na década de 1980, Moreira (1997, p. 161) afirma:

Tanto as forças inter-relacionadas de redemocratização do país como a criação de espaços institucionais para discussões e propostas críticas constituíram-se em elementos cruciais na definição das principais tendências do campo contemporâneo do currículo e das respostas às questões curriculares levantadas.

Assim, a questão do currículo na década de 1980 passou a despertar a atenção das autoridades devido ao fracasso da escola de primeiro grau, voltada às classes menos favorecidas economicamente. Essa é uma preocupação presente tanto nas pesquisas educacionais e documentos oficiais da época (a exemplo do Educação para Todos, de 1985) quanto nos artigos e livros escritos pelos autores críticos brasileiros. Apesar de haver concordância na defesa de uma escola de qualidade para as camadas populares, o currículo para essa escola tornou-se objeto de grandes divergências no âmbito das pedagogias contra-hegemônicas, em especial para os representantes das duas principais orientações da tendência crítica: as pedagogias crítico-social dos conteúdos e a educação popular.

Saviani (2013) afirma que a década de 1980 foi um período que teve como particularidade a busca por teorias que além de alternativas à pedagogia oficial, estabelecessem uma efetiva contraposição a mesma, sendo esta a grande problemática da época: a construção de pedagogias contra-hegemônicas que atendessem aos interesses da

classe dominada. Nesse contexto, podemos afirmar que esse é um período caracterizado pela busca de autonomia na produção das teorias curriculares brasileiras.

Para Saviani (2013), no tocante à organização e mobilização do campo educacional, apesar das ambiguidades existentes, é notável que a década de 1980 foi marcada por um forte movimento de organização institucional e organizativo-sindical, que envolveu docentes dos três níveis de ensino, caracterizado, de um lado, pela luta por uma escola pública de qualidade voltada às necessidades da maioria e, por outro, pelo caráter de reivindicação nas esferas econômico-corporativas. No campo da circulação das ideias pedagógicas, esse foi um momento de grande aumento na produção acadêmica científica, divulgada por revistas especializadas em educação e livros.

A citação a seguir, apesar de um pouco extensa, traz uma visão geral de Saviani sobre o período, no tocante à efetivação das propostas da época e nos ajuda a discutir a questão:

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transação pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As tentativas de implantar políticas educativas “de esquerda” por parte de governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes. Na década de 1990 com a ascensão de governos dito neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promoveram-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo. (SAVIANI, 2013, p. 422-423).

Concordamos com Saviani (2013) e afirmamos que nesse contexto, mesmo com a forte organização institucional e grande produção acadêmica, houve um considerável recuo dos movimentos progressistas, refletido também na adesão às pedagogias contra-hegemônicas no campo do currículo, a exemplo da perda do vigor das “pedagogias da educação popular” que vão figurar sem expressividade em termos de efetivação prática na década seguinte, quando tentam inserir a “visão” da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular, no “novo” contexto marcado pelas perspectivas da pós-modernidade e do neoliberalismo, intrínsecos à política e à cultura em ascensão no Brasil e no mundo.

Para finalizar esta seção sobre os aspectos gerais das origens e desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, no período entre os anos 1920 e 1989, nos reportamos novamente a Moreira (1997), suas conclusões e apontamentos acerca desse processo. A transferência educacional e os debates sobre conteúdo curricular são as duas principais vertentes nas conclusões do autor. As condições internacionais são de grande relevância na

formação do campo curricular brasileiro, porém, Moreira (op. cit.) chama a atenção para uma necessária busca de ampliarmos a compreensão de como esta influência foi recebida, o que dela persiste, o que foi superado, o que deve ser mantido e eliminado em nossa teoria e prática curricular.

A influência do conhecimento prévio dos educadores e profissionais da educação brasileira, as atividades educacionais e práticas culturais já existentes, bem como os debates travados por professores e especialistas, quando da implementação das “novas” propostas curriculares, demonstram que não houve uma receptividade passiva das ideologias e teorias americanas no Brasil e, que houve grande influência da infraestrutura do campo brasileiro em suas definições. Moreira aponta para a grande abrangência de seu estudo, que proporciona uma visão geral da história, mas ressalta a importância de estudos mais delimitados e, portanto, mais detalhados e reduzidos, para uma compreensão mais efetiva das particularidades do campo do currículo no Brasil.

Na análise do processo de transferência educacional, Moreira (1997) propõe uma classificação em quatro esferas: adesão ingênua, adaptação instrumental, adaptação crítica e rejeição ingênua. O autor afirma que a partir das investigações realizadas:

[...] o processo de transferência de teorias curriculares estrangeiras para o Brasil correspondeu, predominantemente, à adaptação instrumental, tendo, porém, no último período que estudamos, oscilado entre tentativas de rejeição ingênua e de uma busca mais concreta de adaptação crítica e definição de rumos mais autônomos. (MOREIRA, 1997, p. 210).

Ou seja, na obra citada, Moreira entende que o processo de desenvolvimento do campo do currículo no Brasil ao invés de se dar como uma simples transferência do modelo americano, ou como uma cópia, o que essencialmente ocorreu ao longo das décadas foi uma adaptação (crítica e instrumental) dos modelos e teorias internacionais, e sua interação com as ideias e infraestrutura já existentes no Brasil, bem como seus respectivos contextos de influência em cada momento histórico.

Acerca do debate sobre os conteúdos curriculares, Moreira (1997) nos chama atenção para a necessidade do estabelecimento de diálogos entre teoria e prática, sugerindo que diretrizes práticas mais sólidas, advindas das experiências promovidas por educadores críticos, poderiam reduzir as lacunas aí existentes. A falta de sugestões de ordem prática nos autores críticos, especificamente nos associados à pedagogia dos conteúdos, é apontada como uma problemática que resulta na aceitação incontestada das disciplinas tradicionais presentes nas escolas, como se fossem verdades absolutas e independentes do seu contexto histórico e social.

Em síntese, buscamos nesta seção discutir os aspectos gerais das origens e desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, apresentando o aporte teórico que norteará nossa análise dos currículos pré-ativos de Geografia e suas relações com o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Como afirmamos, utilizaremos o referido enfoque triangular alternativo desenvolvido por Moreira (1997), com o propósito de dar continuidade e contribuir com os estudos curriculares no Brasil a partir da década de 1990, especificamente no tocante aos currículos pré-ativos para a disciplina de Geografia no Ensino Médio e a respectiva política curricular que envolve o ENEM.

2.2 Os documentos curriculares e a reforma do Ensino Médio à luz do enfoque triangular de Moreira

Para discutirmos alguns aspectos teóricos dos documentos curriculares brasileiros para o Ensino médio, implementados no final da década de 1990, faz-se necessário pontuarmos aspectos contextuais da reestruturação do Estado brasileiro e as transformações no processo produtivo, advindas dos novos modos de produção e acumulação do capital. O faremos de forma sintética, uma vez que já há vasta e consistente literatura sobre esses processos.

De acordo com Saviani (2013), o contexto internacional da década de 1990 traz, em nível cultural, características denominadas de “pós-modernidade” e é um período marcado pela revolução da informática e dos meios de comunicação. Assim como a revolução da mecânica está intrinsecamente ligada ao mundo moderno, o que denominamos aqui de pós-moderno são as relações culturais e simbólicas centradas nas tecnologias da informação e da comunicação, possibilitadas principalmente pela eletrônica e pela informática, que viabilizam o processo de globalização em diversas instâncias.

No tocante aos aspectos econômicos e políticos, o neoliberalismo é a orientação geral para este período, o que nos remete ao Consenso de Washington: expressão decorrente de uma reunião ocorrida em 1989 voltada à discussão das reformas necessárias para a América Latina. As recomendações finais dessa reunião tiveram certa unanimidade, pois as sugestões de reformas já eram objeto de discussão em vários organismos internacionais e institutos de economia. Os rumos tomados pela política mundial, fortemente influenciada pelos governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra (1979 – 1990), de Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1982 – 1989) e de Helmut Kohl, na Alemanha (1982 – 1998) revelam o conservadorismo e um pensamento hegemônico em torno da defesa de um retorno ao Estado liberal, em detrimento do modelo de Estado regulador que predominou em períodos anteriores.

O Consenso de Washington apontou, para a América Latina, a necessidade urgente de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, que advogavam como objetivo alcançar o equilíbrio fiscal por meio de ostensivos cortes nos gastos públicos. De acordo com Saviani (2013) a abertura comercial e a desregulamentação dos mercados são inicialmente impostas pelas agências internacionais como condição obrigatória à assistência oferecida, sendo assim adotadas em grande parte, mas, logo perderam o caráter compulsório e passaram a ser “assumidas” pelas elites políticas e econômicas dos países dessa região da América.

As condições societárias no Brasil, em seus contextos sociocultural, econômico e político, estavam centradas na proposta de modernização do Estado, que consistia em reformas para melhoria dos serviços públicos no intuito de atender aos ditames da globalização, assim como a privatização de serviços como saúde e educação. Na esfera econômica, novas exigências surgiram para o mercado de trabalho e assim como nos países desenvolvidos, o Brasil passou a buscar formas de atender aos interesses do sistema capitalista de produção, uma vez que a revolução tecnológica e a globalização trouxeram consigo grandes transformações nas relações sociais.

No campo da política brasileira não é diferente, o neoliberalismo passou a influenciar fortemente o país e as discussões em torno da redução do papel do Estado. Esta lógica, apoiada na privatização de serviços estatais, passou a ter como foco a formulação de políticas que favorecessem o mercado, o consumo e a competitividade. Em linhas gerais, podemos afirmar que a reforma do Estado brasileiro buscou atender aos interesses capitalistas e foi orientada pelo Fundo Monetário Internacional – FMI e pelo Banco Mundial - BM.

Foi neste contexto de reformas que os debates em torno das “novas demandas” educacionais se intensificaram, caracterizados principalmente pela polarização entre os críticos e os apoiadores das reformas políticas e econômicas, promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 2002), que afetaram diretamente a área da educação e influenciaram os documentos curriculares desse período, que seguiram as orientações dos citados organismos internacionais. Sobre as discussões e estudos desse período, Moehlecke (2012, p. 47) afirma que:

Predominaram, nesse momento, estudos que privilegiavam abordagens teóricas macroeconômicas e análises estruturais que buscavam revelar a sintonia existente entre as medidas adotadas pelo governo no país e as orientações de organismos multilaterais, como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros.

De acordo com Moehlecke (2012), as políticas de reforma do Estado pretendiam torná-lo mais aberto às parcerias com a iniciativa privada e menos responsável em termos sociais. Concordamos com a citada autora quando afirma que foram as mudanças propostas para a área educacional que findaram por subordiná-la às demandas do mercado de trabalho e, por consequência, à doutrina econômica neoliberal, uma vez que essas reformas estavam embasadas em um discurso que enfatizava a flexibilidade curricular, visando adequar a educação às constantes transformações do mundo produtivo.

Podemos então afirmar que as condições processuais da década de 1990, no tocante às ideias e ao papel das instituições, estão situadas nesse amplo contexto de reformas educacionais no Brasil e no mundo. Em nosso país, o principal marco legal desse processo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que norteia a produção de vários documentos curriculares. De acordo com Klausberger (2013) um dos pilares dessas reformas está situado no cenário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, sediada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Nessa conferência, consolidou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que indica como prioridade a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico.

No campo das ideias educacionais, a década de 1990 é caracterizada pela disputa entre as demandas da nova ordem capitalista e os sistemas educacionais pautados no social e na luta pela democratização do acesso ao conhecimento nos seus diversos níveis. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) afirmam que: “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.”. Podemos afirmar que esse é um momento em que a política brasileira, já orientada pelo neoliberalismo, passa a enfatizar a necessidade de novos modelos educacionais, demandados pela reestruturação produtiva e pela globalização, que buscam estreitar os laços entre os processos educativos e um mundo tecnológico e produtivo, além disso, observa-se um estreitamento das relações entre os agentes públicos e privados na oferta de serviços essenciais à população, inclusive a educação.

Para Saviani (2013), este é um período caracterizado pelo neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo, nos quais as ideias pedagógicas mudam de direção (em relação à década de 1980, caracterizada por conquistas educacionais e pela “construção” de pedagogias contra-hegemônicas) e procuram assumir em

seus próprios discursos o fracasso da escola pública, como algo próprio da incapacidade do Estado em gerir o “bem comum”. Para o autor:

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. (SAVIANI, 2013, p. 441).

No contexto institucional, o Banco Mundial recomendou ao Brasil sistemas de avaliação atrelados às reformas curriculares, com prioridade para a Educação Básica, evidenciando a importante relação entre educação, desenvolvimento econômico e combate à pobreza. O governo brasileiro passou então a instaurar novas políticas para a educação (pautadas na Conferência de Jomtiem), com vistas a cumprir os compromissos firmados e a conseguir empréstimos junto aos organismos multilaterais. Assim, a partir do MEC, começou a difundir os princípios da reforma curricular pelo país, através das DCNEM (BRASIL, 1998b) que orientaram a elaboração dos PCNEM (BRASIL, 1999) e os subsequentes documentos curriculares.

Feita esta análise geral da década de 1990, com base no enfoque triangular de Moreira, discutimos na sequência as DCNEM (BRASIL, 1998a, 1998b) e os principais documentos curriculares para o Ensino Médio nelas baseadas. No nível teórico, utilizaremos os conceitos de contextualização, interdisciplinaridade e escala geográfica, para problematizarmos questões de interesse geográfico observadas nesses documentos, assim como a classificação de Macdonald na análise das tendências e correntes presentes nessa construção curricular que envolve diretamente o ENEM.

Macdonald (1975, apud MOREIRA, 1997) faz uma aplicação da teoria dos interesses de Jürgen Habermas (1982) aos estudos do campo do currículo, para tanto, justifica essa proposição afirmando que o conhecimento curricular é parte do conhecimento humano e que o conhecimento escolar (no tocante à seleção, organização e transmissão) é o objeto do conhecimento curricular. Macdonald considera os três interesses básicos de Habermas como uma possibilidade de observação das fontes das diferenças teóricas e práticas no campo curricular. São estes: Interesse em controle técnico, em compreensão e em emancipação. São considerados dois níveis na análise: o da teoria curricular e o da organização curricular.

No tocante à teoria curricular, o interesse em controle fica claramente visível quando as tarefas correspondem à definição dos elementos ou variáveis envolvidos no currículo e existe a criação de um sistema de tomada de decisões para o planejamento curricular. Na esfera da organização curricular, o interesse em controle é associado ao currículo por

disciplinas. O interesse em compreensão, no nível teórico, é identificado quando se busca alcançar consensos a respeito da prática curricular, tal interesse é centrado em problemas sociais em termos de organização. Por último, o interesse em emancipação é aquele que busca, no nível teórico, anular características opressivas e propor processos menos institucionalizados e, que na organização curricular, são centrados na criança ou no ser humano.

2.3 Os Documentos curriculares para um Ensino Médio “em reforma”

Para compreendermos aspectos gerais do currículo pré-ativo do Ensino Médio brasileiro na atualidade, discutiremos nesta seção, as propostas curriculares configuradas a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. O documento base para iniciarmos as análises dessa construção curricular para o Ensino Médio, já fruto da LDBEN, é o Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998a) do Conselho Nacional de Educação – CNE – Câmara de Educação Básica – CEB. Aprovado em 01 de junho de 1998, esse documento apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização desse nível de ensino, junto com a LDBEN 9394/96, o mesmo orienta a Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DNCEN (BRASIL, 1998b).

Para facilitar a compreensão do(a) estimado(a) leitor(a), é importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, são prescrições definidas por resolução do CNE/CEB que tem formato de lei, essas resoluções são elaboradas com base em um parecer do CNE/CEB, documento mais amplo que traz a discussão dos aspectos legais, pedagógicos, filosóficos, etc. que devem nortear a concepção de currículo ali expressa, portanto, quando nos referimos às DCNEM de 1998, fazemos menção à Resolução CNE/CEB nº 3/98, elaborada com base no Parecer CNE/CEB nº 15/98.

Os documentos curriculares discutidos nesta seção estão inseridos no contexto pedagógico tecnicista que marca as décadas de 1990 e 2000, que pautado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, visavam maximizar os resultados com o mínimo de custos. De acordo com Saviani (2013), diferente do tecnicismo da década de 1970, quando esses objetivos eram almejados sob a iniciativa e controle do Estado, na década de 1990, temos a valorização dos mecanismos de mercado, das organizações não governamentais e o apelo à iniciativa privada, bem como a redução do tamanho do Estado e das iniciativas e responsabilidades do setor público.

No contexto político-pedagógico, os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) levam a efeito a reforma do ensino no Brasil e redefinem o papel do Estado e da escola, no lugar do velho tecnicismo inspirado na uniformização e no controle do processo (baseado no taylorismo-fordismo), entra em cena a flexibilização do processo, orientada pelos ideais do toyotismo. De acordo com Saviani (2013), esse foi um momento em que entramos diante de um “neotecnicismo”, no qual o controle e as decisões se deslocam do processo para os resultados, para que através destes se busque garantir a eficiência e a produtividade, nesse cenário, avaliar passa a ser o principal papel do Estado.

De acordo com o Saviani (2013, p. 439): “Eis porque a nova LDB (lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação.”. Concordamos com o citado autor quando afirma que nesse contexto neotecnicista, o Estado passa a condicionar a “distribuição” de recursos (conforme critérios de eficiência e produtividade) a partir dos resultados obtidos nas avaliações de alunos, professores, escolas, etc., em seus respectivos sistemas de ensino.

Nesse contexto de política neoliberal e forte influência de organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, que marcam as reformas políticas, econômicas e educacionais iniciadas na década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), algumas continuadas, outras extintas ou reorientadas pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), adentramos a discussão do Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998a), da Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998b), dos PCNEM (BRASIL, 1999), dos PCN+ (BRASIL, 2002a) e das OCEM (BRASIL, 2004, 2006), documentos fundamentais à compreensão do currículo pré-ativo para o Ensino Médio brasileiro no recorte temporal do presente estudo (2009-2018).

Já em sua introdução o Parecer CNE/CEB nº 15/98 destaca a participação coletiva na discussão dos anseios e problemas do Ensino Médio, bem como aspectos gerais dos estudos realizados pelo MEC que referenciaram sua produção. O trabalho realizado na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCNEF (Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98), que orientaram os PCNs para o Ensino Fundamental, é citado como fonte de experiências positivas e de orientação para a produção do Parecer CNE/CEB nº 15/98 em três aspectos fundamentais: o conceito de diretrizes adotado pela legislação brasileira e seu significado, o papel do CNE na regulamentação dessa lei e, os

princípios estéticos, políticos e éticos que inspiram a LDBEN (BRASIL, 1996) e por consequência, deveriam também inspirar o currículo do Ensino Médio.

Há referências para as contribuições brasileiras e internacionais advindas do Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio, realizado em 1996, pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED. As mesmas ampliaram a compreensão da problemática que envolvia o Ensino Médio no Brasil a partir das experiências vivenciadas em nível de Educação Secundária na Europa, nos Estados Unidos e em diversos outros países da América Latina. O parecer em tela, menciona ainda a realização de duas audiências públicas realizadas pelo CNE, que contaram com a presença de diversas entidades educacionais, entre elas: a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED e a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação – CNTE, dentre outras.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98 ressalta além das contribuições das instituições, a participação individual de inúmeros educadores que fizeram um relativo esforço para aproximar as recomendações normativas à realidade prática. Um destaque nessa aproximação, é que o documento atribui à instância escolar, a responsabilidade final da implementação das DCNEM (BRASIL, 1998b), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/98. As menções a todos os colaboradores soam, no documento, como uma tentativa de demonstrar a participação de pessoas e instituições representantes da área educacional nas consultas realizadas, em busca de um nível “operacional” de consenso que viabilizasse as novas diretrizes para o Ensino Médio.

Feitas essas menções iniciais aos supostos colaboradores, o parecer em discussão passa a situar a obrigatoriedade legal e o consenso político no tocante às diretrizes curriculares, e cita a Lei nº 9394/96 LDBEN que em seu § 9º, IV, prevê entre as incumbências da União, assegurar formação básica comum, estabelecendo competências e diretrizes para a Educação Básica, que nortearão os currículos e conteúdos mínimos a serem trabalhados. Essas incumbências da União devem ser efetivadas por meio de divisões de tarefas entre o MEC e o CNE/CEB.

Ao CNE cabe tomar decisões sobre o que já está explicitamente indicado na legislação mais ampla da educação brasileira, o que atribui especificidade às DCNEM instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998b). Valendo-se de uma analogia, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 indica que a LDBEN corresponde a uma linha reguladora, um caminho a ser seguido que reflete as orientações constitucionais sobre o papel do Estado para com a educação. Já as orientações deliberadas pelo CNE, buscam aproximar a legislação da ação

pedagógica e indicar acordos para ações diversas, por isso, podem ser revisadas com maior frequência.

Um destaque no Parecer CNE/CEB nº 15/98 é o princípio da descentralização, que promove e fortalece o federalismo através da ampliação de competências dos seus entes federados. Esse sentido descentralizador está posto na constituição de 1988 e é reafirmado na LDBEN (BRASIL, 1996) em seu art. 8º § 2º, que dá liberdade de organização aos sistemas de ensino nos termos da lei.

Essa descentralização é também explicitamente indicada no art. 12º da citada LDBEN, que versa sobre a elaboração da proposta pedagógica e a administração dos recursos humanos e financeiros como incumbências dos estabelecimentos de ensino; além disso, o art. 15º afirma que serão assegurados às unidades escolares públicas de Educação Básica (pelos seus respectivos sistemas de ensino), progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, respeitadas as normas gerais do direito financeiro público.

Há nesse ponto um primeiro desafio: como equilibrar essa descentralização com uma formação nacional comum? Como tornar harmônica a relação entre as diretrizes nacionais e a proposta pedagógica das escolas? De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998a, p. 6):

É portanto no âmago da tensão entre o papel mais centralizador ou mais descentralizador do Estado Nacional que se situa a tarefa da Câmara de Educação Básica do CNE ao estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino médio. Cumprindo seu papel de colocar as diferentes instâncias em sintonia, elas terão que potencializar aquela tensão para lograr equilíbrio entre diretrizes nacionais e proposta pedagógica da escola, mediada pela ação executiva, coordenadora e potencializadora dos sistemas de ensino.

A relação do CNE com as escolas, ao fixar diretrizes curriculares e intervir em sua organização, está subordinada aos princípios das competências federativas e da autonomia, que por sua vez, são exercidas em consonância com as diretrizes curriculares nacionais do respectivo nível de ensino. Dessa forma, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 afirma que o trabalho do CNE tem três objetivos centrais em relação às DCNEM¹: “Sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDBEN”, 2. “Explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional”, e 3. “Dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e

¹ Resolução nº 3/98 (BRASIL, 1998b)

suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho.” (BRASIL, 1998a, p. 7).

Após essas considerações de ordem legal e institucional, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 adentra no aspecto pedagógico. Inicia-se a discussão com a preocupação acerca do Ensino Médio, que até então tinha como referência para a organização curricular os exames de ingresso no Ensino Superior. As demandas que supostamente surgiriam para o Ensino Médio seriam advindas de necessidades socioeconômicas dos alunos, que buscariam aumentar a escolaridade para atender à crescente urbanização e revolução tecnológica. Observamos neste ponto, a preocupação do documento em relacionar o acesso e a maior permanência nesse nível de ensino com o aumento da possibilidade de conseguir um emprego ou ter ascensão profissional ou salarial.

O fator econômico é posto como um elemento de desequilíbrio nas taxas de matrículas no Ensino Médio, apontando o crescimento econômico excludente como responsável por uma das piores distribuições de renda do mundo. Dessa forma, é posto como “privilegio” o acesso e a permanência a um nível de ensino que de acordo com o parecer em discussão, tem na sua universalização, uma área estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania.

Devido ao seu papel na história educacional de diversos países, o Ensino Médio é especialmente sensível às desigualdades sociais, enquanto há certo nível de consenso sobre a educação fundamental, o nível médio é objeto de constante disputa entre orientações mais acadêmicas ou mais profissionalizantes e entre objetivos mais humanistas ou econômicos. O Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998a) afirma que o Brasil podia observar, na década de 1990, os exemplos positivos de vários países para evitar erros e, principalmente, a experiência aprendida com a expansão de seu Ensino Fundamental, momento que demonstrou a inviabilidade de uma escola “organizada” para excluir a maioria, daí a preocupação com o acesso e a permanência das novas demandas para o Ensino Médio, aspectos importantes na superação dos “privilegios educacionais” comuns nesse nível de ensino.

Sobre as bases legais do Ensino Médio, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998a) afirma que o marco desse momento histórico está posto pela LDBEN (BRASIL, 1996), que orienta qual deve ser a política para a nova educação em nível médio no país ao destacar seu caráter de formação geral, buscando superar os históricos conflitos existentes entre as orientações e finalidades dessa etapa da Educação Básica. Apesar de fazer constantes referências ao aspecto produtivo, é possível observar também o humanismo nas orientações da LDBEN (BRASIL, 1996).

Fica evidente no Parecer CNE/CEB nº 15/98 que a legislação deve considerar as constantes mudanças nas demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, acentua como fundamental, para o nível médio, a negação de propostas que se alicerçam em um ensino voltado ao acúmulo de informações, advogando assim o desenvolvimento da capacidade de aprender continuamente. De acordo com o referido parecer (BRASIL, 1998a, p. 14)

A concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o Artigo 35 aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles já que estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.

Acentua-se então a relação entre a capacidade de aprendizagem e a preparação para o trabalho, com destaque para o diálogo entre teoria e prática, além do entendimento do processo produtivo como aplicações científicas em todos os conteúdos curriculares. Dessa forma, entende que o trabalho deve estar integrado ao currículo e não apenas vinculado a determinados conteúdos.

Observamos a nítida preocupação do Parecer CNE/CEB nº 15/98 em adequar o currículo do Ensino Médio às exigências da globalização e às mudanças de paradigmas na produção do conhecimento, bem como às novas formas de produção e ao exercício da cidadania. Fica evidente a presença de uma perspectiva educacional (denominada por Saviani (2013) de neotecnicismo) adequada ao novo contexto social e tecnológico do chamado meio técnico-científico-informacional, o que demonstra como motivação principal para a reforma, as mudanças econômicas e tecnológicas em curso no mundo inteiro no final do século XX e, as proposições neoliberais já em pauta nesse período.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/98, duas características são comuns às reformas educacionais realizadas em diferentes países no final da década de 1990: “[...] progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média; e visível desespecialização das modalidades profissionalizantes.” (BRASIL, 1998a, p. 15). Destacamos a presença teórica dos ideais de humanismo e diversidade nas reformas do final dos anos de 1990, o que aponta para um caráter heterogêneo de orientações curriculares, na perspectiva de Macdonald, os interesses em controle e em compreensão. Percebemos então, além do tecnicismo típico da orientação neoliberal, aspectos

progressistas nos discursos que pregam a “reposição” do humanismo nas reformas do nível médio.

Podemos afirmar que há no parecer em análise um otimismo sobre as possibilidades apresentadas na LDBEN (BRASIL, 1996), quando supõe que o projeto de Ensino Médio no Brasil estava em fina sintonia com as reformas que ocorriam no mundo. Nessa perspectiva, seria uma vantagem para o Brasil poder observar e ter como referências as experiências dos países mais avançados em termos educacionais, evitando os erros que esses não tiveram como evitar. É notório o caráter de convocação do parecer, ao reafirmar o chamamento posto na citada LDBEN em conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento científico da produção moderna e cidadania, formação ética e autonomia intelectual.

Sobre os fundamentos estéticos, políticos e éticos do que se chamava na época “novo Ensino Médio” tanto o Parecer CNE/CEB nº 15/98 quanto a Resolução CNE/CEB nº 3/98 indicam que as diversas instâncias que compõem o universo educativo: administração, política, organização do currículo, avaliação, entre outras, deverão ser coerentes com os valores presentes na constituição e na LDBEN, organizados sob três pontos: 1. A estética da sensibilidade, que estimula a criatividade e o espírito inventivo e vem substituir a estética da repetição e padronização; 2. A política da igualdade, que parte do reconhecimento dos direitos humanos e o exercício da cidadania como fundamentos da educação para a vida civil; e 3. A ética da identidade, que se constitui a partir da estética e da política, tendo no humanismo seu ideal e a autonomia como fim mais relevante na busca por uma educação significativa, que resulte em um “novo humanismo”.

Ao tratar as diretrizes pedagógicas, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 expõe seu interesse em controle ao apresentar as orientações gerais às escolas de Ensino Médio:

De acordo com os princípios estéticos, políticos e éticos da LDB, sistematizados anteriormente, as escolas de ensino médio observarão, na gestão, na organização curricular e na prática pedagógica e didática, as diretrizes expostas a seguir. (BRASIL, 1998a, p. 29).

Sobre os princípios de identidade, diversidade e autonomia a serem observados no currículo do Ensino Médio, há uma preocupação inicial em pontuar que até aquele instante, esse nível de ensino não tinha ainda constituído uma identidade própria, ao ter que se adequar aos exames vestibulares devido ao seu perfil de aluno ser predominantemente advindo das “classes privilegiadas”. O citado parecer aponta então para a necessidade de uma identidade diversificada para as escolas, visando contemplar as desigualdades nos “pontos de partida” de

seu alunado, garantido assim um elemento comum nos “pontos de chegada” ao término da Educação Básica.

No tocante à observação dos princípios de identidade, diversidade e autonomia, surge uma questão chave tanto no Parecer CNE/CEB nº 15/98 quanto na Resolução CNE/CEB nº 3/98: a preocupação com o estabelecimento de sistemas de avaliação como mecanismo para promover a eficiência e a igualdade, demonstrando a forte influência do eficientismo em suas propostas curriculares. Ao mesmo tempo, percebemos um interesse em compreensão ao afirmar que a eficiência de suas diretrizes supõe a existência de autonomia das instâncias regionais dos sistemas e, principalmente das escolas, apontando como essencial na consolidação dessa autonomia, o protagonismo do professor.

Há um considerado nível de heterogeneidade nos apontamentos do Parecer CNE/CEB nº 15/98 e da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que nos remete à tradição inicial do campo do currículo no Brasil, ideais progressistas ficam evidentes quando os textos orientam que a autonomia da escola, deve expressar a equidade na oferta de todos os recursos (físicos, didáticos, humanos, etc.) para que os mesmos sejam disponibilizados e utilizados de forma igualitária por todos. Ao passo que se apresentam também como propostas voltadas à flexibilidade e à autonomia, o aspecto tecnicista e o interesse em controlar ficam evidentes quando afirmam ser fundamental o estabelecimento de mecanismos de prestação de contas para que haja a responsabilização dos envolvidos, justificadas através da avaliação de processos e resultados, e legitimadas por meio da divulgação das informações.

Ao adentrar nos aspectos que devem orientar e compor o currículo do Ensino Médio, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 inicialmente destaca que do ponto de vista legal não há mais a duplicidade de funções de difícil conciliação para o Ensino Médio: a preparação para a continuidade de estudos e a habilitação profissional. Essa duplicidade ainda ocorreria na prática, pela idade do término do Ensino Fundamental coincidir com uma etapa de “escolhas de vida”, muito influenciadas pelas condições socioeconômicas que geralmente possibilitam uma maior escolaridade, ou encaminham aqueles que precisam trabalhar para sobreviver precocemente ao mercado de trabalho.

O documento afirma categoricamente que o caráter de educação geral para o Ensino Médio, indicado na LDBEN de 1996, deve ser completamente distinto do ensino enciclopédico dos currículos tradicionais até então “refêns dos vestibulares”, e que todos devem estar atentos não à quantidade de informações, mas ao desenvolvimento da capacidade de aprender continuamente. Os principais contextos a serem aplicados a essa capacidade são o

trabalho e a cidadania, aos quais se devem estabelecer competências de caráter geral em lugar de disciplinas ou conteúdos específicos.

A experiência cotidiana e o trabalho no currículo do Ensino Médio como um todo, e não apenas em sua base comum, são inseridos visando atender a necessidade de levar os alunos à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, como uma ponte entre teoria e prática, processo fundamental para que ocorra uma aprendizagem significativa.

São então apresentados os pressupostos da organização curricular que supostamente atende a essas demandas: visão orgânica do conhecimento; observação das interações entre as disciplinas curriculares; abertura para a compreensão das relações entre teoria e prática; reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades; reconhecimento do caráter coletivo da construção do conhecimento e o reconhecimento de que além do intelecto, a aprendizagem move afetos, emoções e relações entre os seres humanos.

Dessa forma, como requisitos para que o currículo responda a esses desafios dos citados pressupostos, o parecer em análise afirma ser necessário: desbastar o currículo enciclopédico; (re)significar os conteúdos curriculares; trabalhar a linguagem como constituidora de significados, conhecimentos e valores; estratégias de ensino diversificadas que valorizem mais o raciocínio do que a memória; estimular procedimentos e atividades de reconstrução do conhecimento; organizar os conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizada; e facilitar a relação do aluno com o conhecimento, educando os sentimentos associados às situações de aprendizagem. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998a) e com a Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998b), uma organização curricular que atende a essas características de sistematização e tratamento de conteúdos, envolve os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização.

A interdisciplinaridade como um diálogo permanente entre os conhecimentos que permitam aos educandos observar um mesmo objeto sob diferentes perspectivas, a partir de um eixo integrador, que pode ser o objeto do conhecimento, um projeto, ou um plano de intervenção. É importante que ela parta das necessidades dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, gerando uma problemática, o que possibilita a identificação de conceitos das várias disciplinas, uma vez que são múltiplas as causas ou fatores de influência sobre uma determinada realidade.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98 evidencia que a prática interdisciplinar não dilui as disciplinas, pelo contrário, mantém suas individualidades e, para confirmar tal pressuposto,

recorre a autores como Piaget, Vigotsky e Chervel, buscando explicar a importância das mesmas nos chamando atenção para suas mudanças de significados e questões epistemológicas que geram a necessidade de uma postura flexível e integradora no trabalho escolar.

Contextualização é outro conceito fundamental indicado para orientar a doutrina curricular proposta no parecer. Apontada como um recurso para ampliar as possibilidades de interação, tanto entre disciplinas quanto entre áreas do conhecimento. Afirma-se no parecer em tela que contextualizar o conhecimento conduz, ao longo da “transposição didática” (conceito que abordaremos no próximo capítulo), a uma aprendizagem significativa, ao tornar possível o aluno ser um sujeito ativo no processo pedagógico. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/98:

A contextualização evoca por isto áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre a teoria e a prática. (BRASIL, 1998a, p. 41).

Fica evidente na análise tanto do Parecer CNE/CEB nº 15/98 quanto da Resolução CNE/CEB nº 3/98 o trabalho como o principal contexto e o princípio organizador do currículo, havendo inclusive uma preocupação em explicitar detalhadamente, como a contextualização no mundo do trabalho estaria relacionado aos conteúdos do Ensino Médio. Para o contexto do exercício da cidadania, a orientação é que os currículos não a tratem como privilégio ou dever de áreas específicas, mas que tal prática esteja presente em toda a organização curricular, considerando a vida pessoal, o cotidiano e a convivência; como contextos mais próximos e de fácil exploração para dar significados aos conteúdos de aprendizagem.

Um aspecto de destaque, é que para ilustrar as possibilidades da contextualização no trabalho e na cidadania, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 sempre utiliza exemplos voltados às linguagens, à Matemática e às Ciências Naturais, desprestigiando as Ciências Humanas nesse aspecto. Há também um notório cuidado para que ao possibilitar generalizações, a partir da contextualização, não ocorra a banalização do conhecimento sistematizado.

O parecer em tela utiliza premissas das teorias interacionistas de Vigotsky e de Piaget para fundamentar e explicar a interdisciplinaridade e a contextualização, e indica que tais perspectivas teóricas se complementam na (re)afirmação da importância da aprendizagem

sistemática (portanto, da escola), como o aspecto mais relevante das diretrizes para o Ensino Médio.

Interdisciplinaridade e contextualização formam, portanto, a base de organização da doutrina curricular expressa na LDBEN (BRASIL, 1996), pois possibilitam um significado integrador que visa evitar novas dualidades para duas outras dimensões do currículo: a base nacional comum e parte diversificada; e a formação geral e preparação básica para o trabalho. Nessa dinâmica de organização curricular, as DCNEM (apontadas no Parecer CNE/CEB nº 15/98 e instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/98) indicam diferentes maneiras para a combinação da formação geral e preparação básica para o trabalho, e afirmam que a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando. Nessa questão, novamente é enfatizado o contexto do trabalho como o mais apropriado para o tratamento de todos os conteúdos do Ensino Médio. Em linhas gerais o referido parecer indica que:

[...] a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, se dará por uma via de mão dupla e pode gerar inúmeras formas de preparação básica para o trabalho no caso do primeiro, e aproveitamento de estudos no caso do segundo, respeitadas as normas relativas à duração mínima da educação básica de nível médio que inclui – repita-se, a formação geral e preparação básica para o trabalho [...] (BRASIL, 1998a, p. 52).

Aos sistemas de ensino e às escolas de nível médio e profissionalizantes, o parecer em análise atribui a definição acerca de quais estudos serão de formação geral e quais serão de formação profissionais específicas, mas não estabelece critérios de regulamentação, é apenas indicado o exercício da autonomia responsável como primordial nessa questão.

Sobre a organização curricular da base nacional comum do Ensino Médio, para mostrar como deve ser sua efetivação na prática, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 aponta para níveis de currículo: o “proposto”, o “em ação” e o “ensinado”. A organização curricular por áreas, que visa desenvolver habilidades e competências (ainda que em forma de lei) é colocada como o âmbito do currículo proposto; a proposta pedagógica de cada escola, em pleno desenvolvimento, é o que leva a mesma a se tornar o currículo em ação. O trabalho dos docentes, em sintonia com esses dois níveis, é o currículo ensinado, que tem essencialmente como protagonista o professor.

Percebemos a partir da análise sugerida por Macdonald (1975) certo nível de interesse em controle técnico do Parecer CNE/CEB nº 15/98 e da Resolução CNE/CEB nº 3/98 ao tratarem das DCNEM (BRASIL, 1998a, 1998b), quando ambos os documentos buscam definir os elementos e as variáveis a serem envolvidas nos currículos, porém neles predominam o interesse em compreensão, uma vez que os mesmos buscam acordos e

consensos a respeito da prática do currículo e estão centrados em questões sociais em termos de organização. Há grande margem de flexibilidade quanto aos conteúdos e métodos de ensino, assim, difunde-se a ideia de que há consensos, estabelecidos em instâncias cada vez mais próximas da sala de aula e do professor, que podem se traduzir em autonomia das escolas e em respostas à diversidade do público do Ensino Médio.

As áreas curriculares são assim descritas no Parecer CNE/CEB nº 15/98 e na Resolução CNE/CEB nº 3/98: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. A justificativa da tecnologia em todas as áreas é dada pela importância que ela adquire na educação geral, sendo no Ensino Médio o tema por excelência que permite contextualizar todos os conhecimentos das áreas e disciplinas no mundo do trabalho. Além de dar significado à tecnologia, é preciso entender a mesma também como processo, possibilitando a conexão dos inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas, dando assim expressão concreta à preparação básica para o trabalho, prevista na LDBEN (BRASIL, 1996).

Ao descrever as três áreas, que devem estar presentes na base nacional comum dos currículos do Ensino Médio, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 deixa a cargo das propostas pedagógicas das escolas estabelecerem: as proporções de cada área no conjunto curricular; os conteúdos a serem incluídos em cada área a partir das competências descritas; e os conteúdos e competências a serem incluídos na parte diversificada, a partir de critérios que satisfaçam as necessidades dos alunos. O citado parecer e a Resolução CNE/CEB nº 3/98 descrevem as habilidades e competências a serem trabalhadas por cada uma das áreas. Na leitura delas, percebemos no geral, que há uma orientação para que tais habilidades e competências levem o educando à aplicabilidade prática dos conhecimentos científicos e tecnológicos em seu cotidiano, na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida, na solução de problemas e no exercício da cidadania.

Por fim, sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 aponta para um processo de ruptura (porque orienta um Ensino Médio muito diferente do que havia na época) e de transição (porque requer mudanças de concepções, valores e práticas), apesar de sua concepção fundamental já está presente na LDBEN (BRASIL, 1996). Os saberes e práticas já instituídos são postos como uma referência nesta construção do “novo”, processo que se inicia formalmente com a homologação e publicação do parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998a), que indica que a reforma proposta nas DCNEM (BRASIL, 1998b) só será eficiente se provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas.

Nesse contexto, a formação dos professores é apontada no Parecer CNE/CEB nº 15/98 como a maior dificuldade à implementação das DCNEM instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/98, o que pressupõe então uma responsabilidade mútua entre Educação Básica e Ensino Superior. Uma solução para a deficiência de recursos docentes (quantitativos e qualitativos) é citada no documento como uma questão de “sobrevivência educacional”, que também conclama as instituições de Ensino Superior para uma urgente parceria em busca de solução para essa problemática.

Reconhecendo suas limitações, mas ciente do imperativo de orientações curriculares em um país diverso como o Brasil, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 finaliza afirmando que:

As medidas legais representam, no entanto, passos preparatórios para as mudanças reais na educação brasileira, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática. Estará nas mãos das instituições escolares e respectivas comunidades a construção coletiva e permanente de propostas e práticas pedagógicas inovadoras que possam dar respostas às novas demandas. (BRASIL, 1998a, p. 67).

Após essas considerações sobre o Parecer CNE/CEB nº 15/98 e a Resolução CNE/CEB nº 03/98, passaremos agora a discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999), que têm como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e os dois documentos supracitados. É importante destacar a fina sintonia entre os três documentos, produzidos “um após o outro” com a devida observância legal da LDBEN. São espécies de “frutos” com caráter de deliberação para fins de implementação da reforma curricular no Brasil, através de indicações para acordos, orientações legais, didáticas e pedagógicas; voltadas às instâncias administrativas mais próximas e para a própria escola e os sujeitos que a compõem.

Percebemos na análise das orientações curriculares de âmbito geral expressas nos PCNEM (BRASIL, 1999), nos PCN+ (BRASIL, 2002a) e nas OCEM (BRASIL, 2006), estreita ligação epistemológica das mesmas com o Parecer CNE/CEB nº 15/98 e com a Resolução CNE/CEB nº 3/98. Dessa forma, entendemos ser suficiente nesta seção, darmos enfoque aos aspectos que se relacionam diretamente com o caráter de política curricular do ENEM. No capítulo seguinte, retomaremos a discussão dos citados parâmetros e orientações curriculares no tocante às suas “recomendações” para a ciência geográfica.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) compõem um documento estruturado da seguinte forma: Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Já em sua apresentação, trata-se um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas e que traga significado ao conhecimento escolar por meio da contextualização. Difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor para novas abordagens e metodologias são as duas finalidades apontadas para os PCNEM (BRASIL, 1999). A reforma do Ensino Médio proposta no final da década de 1990 pelas DCNEM (BRASIL, 1998b) é indicada como parte de uma política mais ampla de desenvolvimento social: o fator econômico (fruto da chamada Terceira Revolução Industrial) e a revolução da informática (que promove mudanças significativas na produção e disseminação do conhecimento), ambos são indicados como fatores determinantes para o caráter de urgência no “repensar” diretrizes e parâmetros curriculares para orientar esse nível de ensino.

No plano teórico, os PCNEM (BRASIL, 1999) propõem um ensino interdisciplinar e contextualizado, seguindo à risca as recomendações que tratamos em detalhes do Parecer CNE/CEB nº 15/98, que também compõem a essência da Resolução CNE/CEB nº 03/98. Estão presentes no documento, as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser; afinados com a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade, fundamentos estéticos, políticos e éticos da proposta do “novo” Ensino Médio brasileiro para o século XXI.

Percebemos, como primeiro problema para a implementação dos PCNEM (BRASIL, 1999), o fato de toda a estrutura e organização das escolas terem uma base curricular pautada em disciplinas. Outro aspecto problemático, é que o documento denominado de Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN+ (BRASIL, 2002a), de forma contraditória, propõe uma organização curricular essencialmente disciplinar organizada em eixos temáticos, mesmo fazendo ressalvas quanto ao seu caráter de “proposta”.

Outro documento fundamental para compreendermos a “conjuntura” curricular do Ensino Médio na década de 2000, são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, publicadas em 2006. Este documento, já em sua versão preliminar de 2004, adverte sobre a citada incoerência entre os PCNEM e os PCN+, porém em nossa visão essa problemática persiste nas OCEM (2006), uma vez que são mantidos os eixos temáticos apesar de algumas mudanças de temas, provavelmente advindas de diferentes concepções teóricas dos autores, uma vez que não são os mesmos dos PCNEM. Observamos que os temas nas OCEM (BRASIL, 2006) são mais genéricos, na tentativa de possibilitar uma maior

flexibilidade às escolas e aos professores no tocante ao estabelecimento dos conteúdos a serem trabalhados nas áreas e nas disciplinas.

A questão que deve ser colocada aqui é o motivo da manutenção desta contraditória e problemática questão teórica, uma vez que tais documentos foram produzidos com o apoio de diversos especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Observando seu contexto de produção, marcado pela orientação neoliberal, podemos afirmar a partir da perspectiva de Macdonald (1975), que a manutenção (ainda que envolta em eixos temáticos/áreas) nos PCN+ e nas OCEM; da organização curricular por disciplinas, deixa evidente o interesse em controle dos currículos pré-ativos em análise, apesar das afirmações encontradas nas DCNEM (BRASIL, 1998b) que indicam a busca por acordos, típicos do interesse em compreensão.

De acordo com Sene (2008), essas incoerências e a flexibilidade dos eixos temáticos levam o “currículo real” do Ensino Médio, da época, a continuar sendo definido pelos livros didáticos, apostilas oficiais dos sistemas de ensino e, principalmente, pelo programa dos exames vestibulares mais concorridos. O citado autor aponta para duas contradições nesse contexto: a primeira diz respeito à maioria dos estudantes das escolas públicas não conseguir ingressar no Ensino Superior por meio dos vestibulares das universidades públicas e a segunda, refere-se àqueles que elaboram os programas dos vestibulares, ou seja, os próprios docentes das respectivas universidades, espaço de atuação dos envolvidos com a mudança curricular, muitos deles críticos dos referidos exames.

Há outro documento importante nesse debate e que discutiremos mais detalhadamente no capítulo quatro, trata-se do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) Fundamentação Teórico-Metodológica, que daqui em diante, abreviaremos a nomenclatura para ENEM – FTD (BRASIL, 2005), no intuito de dar fluidez à leitura. Esse documento, destaca o papel crucial do ENEM na implementação da Reforma do Ensino Médio, proposta no final da década de 1990, bem como seu propósito de “moldar” o currículo a partir dos recomendados conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, os dois últimos já bastante discutidos nos demais documentos curriculares.

Um ponto chave nesse processo, é que o ENEM não apresenta propostas de conteúdos para o currículo, não influenciando diretamente a dimensão conceitual dos conhecimentos esperados dos alunos ao fim da Educação Básica. Já na dimensão procedimental, seu papel de conformador curricular fica evidente, ao indicar as cinco competências básicas que o fundamentam, voltadas ao domínio das linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problemas, construção de argumentos e elaborações de propostas.

Percebemos que o MEC tinha a intenção de que o ENEM fosse uma espécie de motor na mudança em direção à “nova concepção de ensino” preconizada na LDBEN (BRASIL, 1996), que tem (conforme já afirmamos) uma perspectiva interdisciplinar, contextualizada e baseada em competências e habilidades que supostamente substituiriam o ensino “disciplinar e descontextualizado”. No quarto capítulo, discutiremos em detalhes o ENEM e seu caráter de política curricular.

Após estas considerações de ordem geral acerca dos documentos curriculares para o Ensino Médio brasileiro e suas “propostas” de reforma para o início da década de 2000, concordamos com os estudos de Domingues (et al., 2000) e Martins (2000), quando afirmam que muito pouco do plano teórico foi assimilado pelos sistemas estaduais de ensino e viabilizado na prática, seja por falta de continuidade nas políticas curriculares nacionais, seja por descontinuidade administrativa e pedagógica, além dos diversos fatores apresentados nesta seção. Reiteramos essas considerações na atual condição de professor do Ensino Médio, uma vez que passadas duas décadas da LDBEN (BRASIL, 1996) e das DCNEM (BRASIL, 1998b) pouco observamos de suas orientações curriculares efetivamente presentes no âmbito do cotidiano escolar.

Na próxima seção, discutiremos as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), que de acordo com CNE, tornaram-se necessárias pelas mudanças na legislação e pelas “novas exigências” educacionais surgidas entre o final da década de 2000 e o início dos anos 2010 (contexto do novo ENEM).

2.4 Atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

No ano de 2013, o MEC publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013), documento que afirma conter as “novas” diretrizes nacionais para a Educação Básica, as quais, supostamente, teriam o papel de estabelecer uma base nacional comum, para orientar desde a organização geral até a avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino de todo o país.

Esse é um documento bastante abrangente que contém 562 páginas. Além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e suas etapas (Educação Infantil, Fundamental e Média), há também as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, Indígena, Quilombola, Educação Especial (para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais) e para a Educação Profissional Técnica de Nível

Médio. Também compõe a obra, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Trataremos nesta seção, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012a), indicadas no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) aprovado em 04 de maio de 2011, publicado no Diário Oficial da União - D.O.U. de 24 de janeiro de 2012, e instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012a), publicada no D.O.U. de 31 de janeiro de 2012.

Já em sua introdução, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 destaca o ciclo de crescimento econômico do país na década de 2010 e o papel central da educação entre as diversas demandas que surgem como necessárias para a sustentação desse ciclo. O papel de destaque do Ensino Médio nas discussões educacionais do país está no contexto da necessidade do aprimoramento tecnológico, da formação de profissionais de excelência e, sobretudo da função primordial da educação: a construção da cidadania. As mudanças de legislação e as novas exigências educacionais, advindas de vários fatores de ordem socioeconômica, são indicadas como determinantes para a dita necessidade de atualização das DCNEM de 1998. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011:

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2011, p. 2).

O texto reconhece os desafios do Ensino Médio frente às novas demandas citadas e as deficiências em termos de respostas às suas finalidades postas na LDBEN (BRASIL, 1996), nesse contexto, apresentam-se como medidas políticas, diretrizes e ações governamentais voltadas a uma efetiva política pública nacional para a Educação Básica: o FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Um destaque no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 é a indicação do contexto de elaboração das novas diretrizes para o Ensino Médio, situado em um complexo cenário de propostas e mudanças que interferem em todo o sistema educacional, e que reverberam intensamente no Ensino Médio. Entre os diversos pontos, destacamos a aprovação do FUNDEB (Lei nº

11.494/2007), a aprovação e “implantação” do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (Lei nº 11.738/2008), a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), a consolidação de sistemas nacionais de avaliação, como o SAEB e o ENEM, as mudanças do ENEM e sua utilização nos processos seletivos das Instituições de Ensino Superior, dentre outras.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que discute a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012a), assim como nas DCNEM de 1998, destaca a educação como um direito social e aponta para a legislação que deve garantir o mesmo. Além da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996, o parecer de 2011 pontua diversos aspectos referentes ao PNE (2001 – 2010) e ao PNE (2011 – 2020), que, no âmbito do Ensino Médio, tem na discussão sobre as metas e perspectivas desses planos uma forte marca no tocante à legislação educacional.

O conceito de qualidade da educação, para além do âmbito das estruturas físicas e das avaliações (proposto por movimentos de renovação pedagógica, profissionais da educação e políticos), é tratado no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 associado às mobilizações pelo direito à educação, pela participação e democratização em sua construção e no compromisso com a superação das desigualdades sociais. De acordo com o referido documento:

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimentos e concepções curriculares. (BRASIL, 2011, p. 9).

Ao tratar de pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de “qualidade social” o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 institui trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como eixos que compõem a base da proposta para o desenvolvimento curricular do Ensino Médio, em uma perspectiva que possibilite a escola trabalhar dialeticamente esses quatro campos como intrínsecos à sociedade, levando os sujeitos à compreensão que os mesmos não se produzem independentes ou fora dela. Daí surge a perspectiva de uma formação integral, que além de possibilitar o acesso à ciência, deve promover o senso crítico sobre a cultura e seus padrões constituídos como normas de conduta de determinados grupos sociais. Nesse contexto, o documento em análise propõe uma compreensão do trabalho humano no seu sentido ontológico, para evidenciar a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural.

Além de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, citados como pressupostos e fundamentos para o Ensino Médio, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 apresenta também como

base para a sua proposta de atualização curricular, a concepção de trabalho como princípio educativo, a pesquisa como um princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade como meta universal.

Ao abordar os desafios do Ensino Médio, o documento em tela nos chama atenção para a necessidade de (re)pensarmos as práticas pedagógicas já consolidadas nas escolas, problematizando as mesmas no contexto da atual revolução científica e tecnológica, para tornar possível incorporar as múltiplas dimensões da realização social como um dos objetivos centrais da Educação Básica, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011:

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2011, p. 29).

É nesse contexto que surgem os desafios de uma “identidade” para o Ensino Médio, pois sua definição precisa ter unidade em relação a objetivos e princípios, mas também ser diversificada em relação a possibilidades formativas em múltiplos itinerários, para que os mesmos possam contemplar as diversas necessidades sociais, culturais e econômicas dos estudantes. Nesse contexto, ampliam-se as exigências aos docentes no tocante à formação e condição de trabalho, tornando-se necessário repensar a formação desses profissionais para que os mesmos consigam enfrentar as novas demandas em sala de aula, na escola, etc. Sobre o debate acerca da formação docente, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 aponta:

Levar adiante uma política nacional de formação e condição docente pode ser considerado um grande desafio na medida em que tal perspectiva implica a priorização da educação e formação de professores como política pública de Estado, superando, desse modo, a redução desse debate às diferentes iniciativas governamentais nem sempre convergentes. (BRASIL, 2011, p. 32).

Ao discutir currículo e trabalho pedagógico, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 segue o clássico formato das propostas curriculares do MEC. Apresenta conceitos e debates sobre a temática, porém pouco acrescenta em termos de “atualização” das DCNEM de 1998, que seria o seu propósito central. O que percebemos é a “manutenção” do debate sobre currículo e práticas pedagógicas, “abordagens ou propostas” e seus clássicos desafios para a prática/efetivação do “novo” documento, fundamentado nas dimensões integradoras de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Tal abordagem aparenta ser uma forma de se manter

em uma “zona de conforto” teórica, o que garantiria ao referido parecer, entendimento, respaldo e legitimidade junto às comunidades escolares.

Já no tocante a organização curricular do Ensino Médio, apresentam-se possibilidades dos componentes curriculares poderem contribuir com o processo de busca por uma formação humana integral, no âmbito de referências construídas sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o que em nossa concepção enriquece a discussão sobre “novas” possibilidades que não estavam presentes nas DCNEM de 1998. De acordo com o Parecer em tela:

É muito rica a variedade de denominações. Mencionam-se algumas dessas metodologias e estratégias, apenas a título de exemplo, sendo propostas que tratam da aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras. (BRASIL, 2011, p. 43).

O que fica evidente no texto é a orientação de se buscar no processo pedagógico escolar aspectos mais gerais de estudos sobre uma determinada realidade, o que propõe romper com a centralidade das disciplinas, forma como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio. Entendemos que o grande desafio é o diálogo entre as áreas do conhecimento, que requer uma articulação interdisciplinar que tem como um de seus pressupostos o aprofundamento conceitual próprio das disciplinas, algo que historicamente não tem sido promovido de forma satisfatória no Ensino Médio brasileiro.

Como alternativas a esses desafios, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 indica que as propostas curriculares voltadas ao Ensino Médio têm sido baseadas em metodologias mistas, que apresentam possibilidades de organização por disciplinas, acrescidas de atividades integradoras interdisciplinares. De acordo com o referido documento:

Há dois pontos cruciais nessa proposta: a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos; e a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (BRASIL, 2011, p. 44)

Notamos que a interdisciplinaridade é posta como uma possibilidade de abordagem teórico-metodológica que proporciona a prática da transversalidade, sendo ambas, formas que viabilizam a integração do processo formativo, que de acordo com as DCNEM (BRASIL, 2012a) deve sempre ter como foco central o estudante e a sua aprendizagem, seja qual for a opção de organização do currículo adotada pelos sistemas de ensino. Fica evidente, que essas

orientações buscam incorporar o trabalho como princípio educativo, para fortalecer as outras dimensões estruturantes do Ensino Médio propostas: ciência, tecnologia e cultura.

Tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 institui como legislação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (apresentadas no seu respectivo Parecer), que revogam as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, sendo, portanto, a base para a elaboração de propostas curriculares em vigor para o Ensino Médio brasileiro até a implementação dos currículos produzidos sob a orientação da BNCC do Ensino Médio (aprovada pelo CNE e homologada em dezembro de 2018) e/ou da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que em seu Art. 37 ainda mantém as DCNEM de 2012 em vigência até o ano de início de implementação do disposto em seu texto. Dessa forma, pautada na legislação vigente e nos pressupostos teóricos apresentados, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, institui em seu Art. 7º que:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de **modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.** (BRASIL, 2012a, p. 2, grifo nosso).

Finalizamos esta discussão sobre as DCNEM (BRASIL, 2012a) com destaque para o Art. 8º da citada Resolução, que institui que a organização curricular do Ensino Médio deve se dar em áreas de conhecimento, são estas: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas. Orienta-se tratamento metodológico que promova a interdisciplinaridade e a contextualização ou outras maneiras de interação/articulação entre as especificidades dos conhecimentos, ressaltando que essa organização por áreas não dilui nem extingue as disciplinas, mas requer o fortalecimento das relações entre elas, para que através da contextualização o estudante seja capaz de apreender e intervir na realidade.

Por fim, evidenciamos que em relação às DCNEM de 1998, que orientavam ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas a partir de princípios estéticos, políticos e éticos, pautados na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade, as DCNEM de 2012 (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012) propõem como atualização o eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular do Ensino Médio, que em nossa concepção dialoga diretamente com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia; as DCNEM de 1998 e 2012 também estão diretamente vinculadas no tocante à

interdisciplinaridade e à contextualização, adotadas como eixo estruturador do currículo em 1998.

Um ponto notável em todo o texto da atualização é a constante preocupação com a proposta de formação integral dos estudantes, que deve constituir a identidade do Ensino Médio, entretanto, observamos que essa proposta tem sido confundida e reduzida a uma escola em “tempo integral”, quando notamos muitas escolas funcionando em dois turnos sem as mínimas condições, em nome dessa perspectiva de formação.

No próximo capítulo, discutiremos a Geografia nas propostas curriculares analisadas até aqui, no intuito de uma aproximação teórica que nos possibilite estabelecermos relações dialéticas entre esses documentos para o Ensino Médio e o ENEM, problematizando algumas questões a partir do atual debate teórico sobre as escalas geográficas.

CAPÍTULO 3: OS CURRÍCULOS PRÉ-ATIVOS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO MÉDIO E O CONCEITO DE ESCALA GEOGRÁFICA

3.1 A Geografia nos currículos pré-ativos orientados pela LDBEN 9.394/96

A crise científica, advinda do esgotamento de modelos explicativos tradicionais e das grandes mudanças sociais ocorridas no pós-guerra, gerou intensos debates de ordem epistemológica nas diversas áreas do saber. Os PCNEM (BRASIL, 1999) advertem que na Geografia, as bases para estes “conflitos epistemológicos” estavam postas entre, de um lado, os defensores de uma ciência da sociedade e, de outro, os defensores de uma ciência dos lugares. A História do Pensamento Geográfico - HPG é recorrente na abordagem inicial da Geografia nesse documento, traçando um histórico da consolidação da disciplina como ciência, sua renovação na década de 1970 e o estabelecimento, nos anos de 1980, da corrente denominada de Geografia Crítica.

De acordo com Lopes (2008), os textos disciplinares geralmente se valem de um breve histórico da disciplina para suprir a necessidade, às vezes, bastante acentuada, de demarcar o território disciplinar. Esse procedimento fica evidente na defesa de uma perspectiva crítica para o ensino de Geografia nos PCNEM de 1999, evidenciando que os conhecimentos geográficos se apresentam fortemente vinculados a comunidades disciplinares neste documento.

Nos PCNEM (BRASIL, 1999) e em seus documentos “complementares”, é nítido que a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias tende para uma abordagem e embasamento teórico de conteúdos com vínculos estreitos com os saberes acadêmicos. No tocante à Geografia, ao fazer uma análise histórica do pensamento geográfico, não há menções à disciplina escolar, de modo que o contexto acadêmico predomina na discussão conceitual, dimensão na qual também não percebemos nenhuma referência ao conhecimento escolar.

Destacamos esta problemática inicial: ao deixar de vincular os conteúdos a uma dimensão pedagógica, deixando para a universidade a responsabilidade de defini-la, os PCNEM de 1999 não contribuem para a discussão de uma clássica questão teórico-metodológica do ensino de Geografia: o distanciamento entre o debate acadêmico e as práticas escolares. Sobre essa temática, Albuquerque (2004, p. 133) afirma que “[...] não é raro encontrarmos professores utilizando uma seleção de conteúdos que tem como sustentação a chamada Geografia Crítica, recorrendo a metodologias difundidas pela escola tradicional, entre elas, a memorização de dados.”.

No documento em tela, a “redefinição” da Geografia como ciência social, indica a necessidade da contextualização como processo fundamental no estabelecimento de relações, através da interdependência e da conexão entre os fenômenos, afirmando claramente a necessidade de “superar” as perspectivas apoiadas na memorização e na descrição da Terra e do ser humano (nas quais os processos são naturalizados), de forma a analisá-los sob o prisma dos processos de ações e relações sociais. Para os citados PCNEM:

Ao buscar compreender as relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, a Geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas. (BRASIL, 1999, p. 30).

Em suma, as considerações iniciais sobre a Geografia no citado documento indicam a necessidade de se transformar a ideia de espaço absoluto, cartesiano-positivista, em espaço relacional, considerado como um sistema de objetos e ações que se relacionam no plano histórico.

De acordo com Sene (2008), a orientação curricular dos PCNEM de 1999 é baseada nas proposições teóricas de Milton Santos e toma o espaço geográfico como conceito estruturante a partir do qual se originam os outros conceitos-chave. As concepções teóricas da obra *A Natureza do Espaço*¹ (SANTOS, 2009), nitidamente inspiram a base conceitual que orienta esse currículo pré-ativo de Geografia, a qual define como conceitos básicos para o seu ensino e aprendizagem: espaço geográfico, paisagem, lugar, território e territorialidade, escala, globalização, técnicas e redes.

Os PCN+ (BRASIL, 2002a), documento elaborado por outra equipe composta por representantes das várias disciplinas escolares (no caso de Geografia coordenada pelo professor Álvaro José de Souza), ratificam e deixam ainda mais notório o espaço geográfico como conceito principal e base para a definição dos demais conceitos. Buscando cumprir sua função de orientações complementares aos PCNEM, os PCN+ sistematizam em forma de quadro e diagrama, as definições dos citados conceitos (o que já havia em forma de texto no primeiro); e inserem “concepções norteadoras” e “elementos de aprofundamento” para cada um deles, contribuindo para um maior esclarecimento teórico ao detalhar a proposta dos PCNEM. Porém, ao observamos os eixos temáticos apresentados nos PCN+, fica evidente uma grande contradição com a proposta interdisciplinar dos PCNEM, como assinala Sene (2008).

¹ Obra publicada pela primeira vez no ano de 1996 pela EDUSP.

Na versão inicial das OCEM (BRASIL, 2004), os autores do capítulo sobre a Geografia discordam do enfoque teórico-metodológico dos PCNEM e dos PCN+. Há duras críticas à definição dos conceitos-chave e às propostas dos eixos temáticos pautados no espaço geográfico a partir da perspectiva de Milton Santos. De acordo com as citadas OCEM, o viés estruturalista de Santos dificultaria o tratamento interdisciplinar recomendado nas DCNEM (BRASIL, 1998b), havendo o risco de se esquecer “a sociedade” como objeto de estudo da Geografia ao se privilegiar forma, função, estrutura e processo.

A nosso ver, concordando com Sene (2008), as OCEM de 2004, de forma equivocada, tornam rasas e simplórias as concepções teóricas propostas por Milton Santos (2009), uma vez que esse autor defendeu a inseparabilidade entre a sociedade e o espaço geográfico por ela mesma produzida.

Nesse sentido, ainda dialogando com Sene (2008), afirmamos que a versão final das OCEM (BRASIL, 2006) promove um verdadeiro retrocesso ao desprezar o conceito de espaço geográfico e propor “espaço e tempo” como substitutos, os mesmos tomados como categoria filosófica, o que lhes trazem grande amplitude de reflexão. Vale ressaltar, que no texto do documento, espaço e tempo aparecem como categoria e não como conceitos primordiais para as análises espaciais.

A principal referência teórica das OCEM (BRASIL, 2004, 2006) na seleção dos conceitos estruturantes da Geografia é a obra *Geografia e filosofia* (SPÓSITO, 2004), produzida por Eliseu Savério Sposito, e há diversas referências a Kant para justificar o seu enfoque de espaço e tempo como categorias. No tocante à utilização de conceitos e categorias, há várias contradições nas OCEM de 2006, uma vez que definem espaço e tempo como categorias no corpo do texto, mas os colocam como conceitos estruturantes em um quadro demonstrativo (BRASIL, 2006, p. 53). Outro aspecto, é que esse mesmo quadro não inclui o conceito geográfico de natureza, citado no texto (BRASIL, 2006, p. 50). Enfim, percebemos que ora o documento trata o espaço como conceito, ora como categoria. Sobre esses conflitos nas OCEM, Sene (2008, p. 266) adverte:

[...] as contradições acerca dos conceitos e categorias selecionados estão mais ligadas às “discussões acadêmicas”, como diz o documento do MEC, à pluralidade de concepções teórico-metodológicas existentes no campo disciplinar da Geografia.

Em linhas gerais, as OCEM de 2004 e 2006 procuram destacar o conceito de sociedade, que de acordo com seus autores supostamente teria sido negligenciado nos PCNEM (BRASIL, 1999) e nos PCN+ (BRASIL, 2002a). Essa ênfase acaba por acentuar a separação entre sociedade e espaço, e nos leva a concluir que a concepção de espaço das

OCEM (BRASIL, 2006) é que comete uma divisão equivocada dessas duas dimensões indissociáveis do espaço geográfico. Nesse sentido, concordamos com Sene (2008) quando afirma que o conceito de espaço geográfico deve continuar sendo utilizado como central, como produto das relações humanas vivendo em sociedade e se relacionando com a natureza, uma vez que nessa perspectiva, esse conceito é mais “concreto” e, por isso, mais adequado do que a categoria espaço para o nível de ensino a que se destinam as OCEM, tendo, portanto, maior “possibilidade” de apreensão da realidade pela Geografia como disciplina escolar.

3.2 O conceito de escala geográfica nos currículos pré-ativos

O conceito de escala geográfica e a questão epistemológica que o envolve, estão presentes em todos os documentos curriculares para o Ensino Médio advindos da LDBEN 9394/96 que citamos até aqui, bem como nas propostas de reformas destinadas a esse nível de ensino. Interdisciplinaridade e contextualização são indicadas como dois conceitos fundamentais na sustentação das DNCEM (BRASIL, 1998b), de modo que ambos trazem consigo questões pedagógicas que nos convidam a uma reflexão acerca das possibilidades de análises que envolvem as escalas nesse contexto teórico.

A contextualização é indicada como a base para o eixo integrador pressuposto na interdisciplinaridade. Fica evidente no Parecer CNE/CEB nº 15/98, a recomendação para que a escala local fundamente o processo das necessárias escolhas iniciais em um plano pedagógico interdisciplinar, quando afirma: “[...] ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.”. (BRASIL, 1998a, p. 38.). Em termos pedagógicos, essa integração pode se dar por meio de um projeto de investigação, um programa de intervenção na escola e/ou na comunidade, um objeto de conhecimento a ser problematizado, entre outras possibilidades.

Podemos observar, em outro trecho, essa recomendação sobre a contextualização como o recurso pedagógico capaz de tornar o estudante um sujeito ativo e a sua aprendizagem significativa. Esse processo nos remete diretamente à escala local e ao conceito de lugar, possibilitando conexões entre o que o aluno aprende na escola e o que faz, observa e vivencia cotidianamente.

O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência. O aluno vive num mundo de fatos regidos pelas leis

naturais e está imerso num universo de relações sociais. Está exposto a informações cada vez mais acessíveis e rodeado por bens cada vez mais diversificados, produzidos com materiais sempre novos. Está exposto também a vários tipos de comunicação pessoal e de massa. (BRASIL, 1998a, p. 44).

Em nossa concepção, a própria escola é um espaço de materialização social da escala local, uma vez que reflete, de forma evidente, as características socioeconômicas e culturais da comunidade onde está inserida, porém ambas (escola e comunidade) mantêm relações diretas de pertencimento e influência com as demais escalas geográficas em um ciclo dialético de produção do espaço geográfico. Nesse sentido, a referida orientação curricular é veemente na afirmação da autonomia da escola (o que novamente nos revela sua recomendação sobre “o local”), para que essa, ao apresentar o conhecimento sistematizado aos seus alunos, por meio da interdisciplinaridade e da contextualização, operacionalize a dimensão do currículo denominada de parte diversificada, sem criar dualidades ou separação com a base nacional, atendendo às recomendações do Art. 26 da LDBEN 9394/96:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Possibilitar a compreensão do espaço como uma totalidade, na qual ocorrem as relações do cotidiano e se estabelecem a sociedade e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, é a proposta central da Geografia nos PCNEM (BRASIL, 1999). Nessa perspectiva, há menções sobre as contribuições da ciência geográfica para o estudante do Ensino Médio no sentido de orientar sua percepção para a observação de fenômenos relacionados ao espaço geográfico como produto das relações que norteiam seu cotidiano e definem seu “locus espacial”, além de conectá-lo a outros conjuntos espaciais.

Dessa forma, quando o aluno se descobre convivendo com fenômenos expressos em múltiplas escalas: local, regional, nacional e global, os PCNEM indicam ser “no local” onde o aluno identifica seu lugar no mundo, ou seja, o seu cotidiano. Nesse contexto, para os PCNEM (1999, p. 31) “[...] o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global.”, ou seja, pode compreender melhor as relações multiescalares. Na compreensão da dialética local/global, percebemos a importância das escalas geográficas como instrumentos de análise nesta afirmação dos parâmetros curriculares em discussão:

Diante da revolução na informação e na comunicação, nas relações de trabalho e nas novas tecnologias que se estabeleceram nas últimas décadas, podemos afirmar: o aluno do século XXI terá na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas idéias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, idéias. (BRASIL, 1999, p. 31).

Nos PCNEM (BRASIL, 1999), nitidamente baseados em Castro (2001), a escala geográfica é apresentada como uma estratégia de apreensão da realidade, que deve ser compreendida não apenas como problema dimensional, mas também fenomenal, um instrumento conceitual prioritário para o entendimento da articulação existente entre os fenômenos, portanto, do espaço como uma totalidade.

Buscando esmiuçar a proposta, os PCN+ (BRASIL, 2002a) citam a escala geográfica como um conceito que forma a base estrutural da Geografia no âmbito das Ciências Humanas, que assim como os demais (espaço geográfico; paisagem; lugar; território; globalização, técnicas e redes) não constituem escolhas aleatórias dentro de um conjunto de possibilidades, mas formam um conjunto de conceitos nitidamente adequados aos objetivos do ensino de Geografia e às suas próprias características científicas essenciais.

Concordamos com a proposta dos PCN+ (BRASIL, 2002a) que tem no espaço geográfico a base para os outros conceitos-chave da Geografia. De acordo com esse documento, o aluno deve compreender o espaço a partir de uma visão escalar, que se apresenta em duas dimensões: a cartográfica e a geográfica, justificadas no fato do espaço não ser abstrato, mas está estruturado de forma que sua compreensão só é possível a partir da análise dos episódios e processos que nele ocorrem, o que torna evidente que uma abordagem multiescalar é essencial ao seu entendimento, daí ser essencial compreender o conceito de escala em suas duas dimensões.

Como já discutido, apesar de algumas contradições em relação aos PCNEM (BRASIL, 1999), os PCN+ (BRASIL, 2002a) têm o caráter de detalhar e complementar o mesmo. Em suas “concepções norteadoras” nos dois documentos há a preocupação em distinguir o que denominam de visões ou tipos básicos de escala: a cartográfica e a geográfica. Em ambos, a concepção cartográfica é relacionada à questão matemática/geométrica entre a realidade concreta e a sua representação cartográfica. Já a concepção geográfica tem ênfase nos elementos e fenômenos espaciais, de modo que busca compreender problemas relacionados à distribuição dos fenômenos. Ao buscar aprofundar o conceito de escala geográfica dos PCNEM, os PCN+ expressam:

No caso da escala geográfica, o que comanda a seleção dos fatos é a ordem de importância dos mesmos no contexto do tema que está sendo trabalhado. Há, nesse caso, uma seleção efetiva dos fatos a partir dos diversos níveis de análise, que já se tentou agrupar em unidades de grandeza, o que pode ser discutível. (BRASIL, 2002a, p. 56).

O problema é que ambos os documentos praticamente param na distinção das dimensões, não propondo conexões dialéticas entre as duas concepções, além de uma tentativa de agrupar fatos em unidades de grandeza relativas a níveis de análise nos PCN+ (BRASIL, 2002a). Fica visível tanto nos PCNEM quanto nos PCN+, uma brusca separação teórica entre as duas concepções de escala, não sugerindo, por exemplo, possibilidades de complementaridade entre ambas em análises sociais, uma vez que apesar de distintas, as duas são complementares, como afirma Racine et al. (1983).

Dessa forma, entendemos que as duas perspectivas de escala (cartográfica e geográfica) são distintas, porém dialéticas. Supondo que tal distinção seja de ordem didática, podemos afirmar que os dois documentos curriculares em questão, ao adotarem a concepção de espaço geográfico como uma totalidade base para a compreensão dos outros conceitos-chave da Geografia, deveriam contribuir no campo pedagógico para a discussão dos conflitos entre escala cartográfica e escala geográfica, não apenas colocando uma ao lado da outra, mas buscando aprofundar o debate, uma vez que essa escassez teórica sobre as escalas dificulta a compreensão desse conceito como uma questão própria da Geografia (CASTRO, 2001), inclusive no âmbito pedagógico, em nossa concepção.

Nos PCN+ (BRASIL, 2002a), achamos adequada a proposta sobre a escala geográfica, que afirma:

[...] trata-se efetivamente de uma visão de mundo, escolhida pelo estudioso de Geografia, evidentemente, fundamentado nos elementos de análise que se pretende realizar. No caso da escala geográfica, embora os números de redução possam existir, o fato fundamental é a dimensão das relações que se pretende obter pela escolha seletiva dos fatos que serão visualizados ou representados. (BRASIL, 2002a, p. 61).

Há uma acanhada tentativa de estabelecer relações entre as duas dimensões de escala nos PCN+, porém, em termos teórico-metodológicos, não ficam perceptíveis as possibilidades de aproximações entre a suposta lógica matemática e a Geografia:

Entre a escala geográfica e a escala cartográfica existem alguns elementos de coerência que implicam não só a precisão numérica da representação espacial mais adequada, mas também o tratamento adequado à seletividade dos fatos a serem visualizados. Essa coerência é expressa pelas ordens de grandeza, cuja escolha é fundamentada em princípios científicos, que devem

ser trabalhados com os educandos; nesse caso, não só estamos diante de uma lógica matemática como também trabalhamos com a funcionalidade dos fatos a serem trabalhados. (BRASIL, 2002a, p. 61-62).

Nas OCEM (BRASIL, 2006), que trabalham com a proposta de “noções” de escalas (uma vez que não são indicadas como conceitos), é possível observar em um quadro de competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio, as seguintes competências que envolvem as escalas:

Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas; Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo. (BRASIL, 2006, p. 45).

Abrangendo as escalas (ainda que sem tratá-las como conceitos), destacamos no mesmo quadro das OCEM (BRASIL, 2006) as seguintes habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de Geografia:

Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise; Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas. (BRASIL, 2006, p. 45).

A proposta das OCEM (BRASIL, 2006) divide em dois blocos os conceitos cartográficos e os conceitos geográficos, e orientam (assim como os PCNEM e PCN+), que suas construções podem ser realizadas a partir de práticas cotidianas, ao ser realizada a leitura da vivência do lugar em relação ao corpo conceitual que estrutura o conhecimento geográfico, incluindo as categorias espaço e tempo. O problema é que nas citadas OCEM, a escala é colocada como um conceito cartográfico e, sequer há referência à escala geográfica como conceito.

De forma contraditória, as OCEM de 2006 se referem às escalas geográficas como importantes “dimensões de análise” e afirmam que: “Para a análise dos fenômenos geográficos, é importante considerar a dimensão local, regional, nacional ou global, o que facilitará ao aluno o seu entendimento sobre as mudanças que ocorrem em diferentes lugares.” (BRASIL, 2006, p. 51). Estas colocações deixam confusas suas concepções teórico-metodológicas sobre as escalas, ao relacionar, sem as necessárias justificativas, a dimensão de análise global com o conceito de lugar: “No que se refere ao conteúdo, não importa de que

ponto se inicia, se do lugar ou do global. O fundamental é transitar nesses níveis de análise para buscar as explicações dos diversos fenômenos.” (BRASIL, 2006, p. 51).

No geral, podemos afirmar que as OCEM (BRASIL, 2006) se esquivam de uma discussão sobre o conceito de escala geográfica, não contribuindo com esta questão fundamental para as análises da Geografia. É possível mesmo afirmar que ao invés de contribuir, as OCEM confundem e promovem retrocessos ao tentar de forma simplória, classificar a escala como um conceito meramente cartográfico em uma concepção cartesiana e positivista de espaço.

Por fim, destacamos uma contradição de ordem teórica na proposta das OCEM (BRASIL, 2006), apesar de concordamos com o documento quando expressa que: “[...] é preciso ter clareza de que o local é influenciado pelo global, assim como este também é influenciado pelas particularidades e singularidades dos lugares, sendo o movimento do particular para o geral e do geral para o particular um dos fundamentos do método de análise da geografia crítica.” (BRASIL, 2006, p. 50), destacamos que essa perspectiva não coincide com a sua reduzida classificação de escala apenas como conceito cartográfico. Esta relevante questão dialética: local/global, global/local - é discutida na próxima seção, que busca contribuir com o debate de um conceito de escala “específico” da Geografia (em nível pedagógico) e com as questões curriculares para essa disciplina escolar no século XXI.

3.3 Local/global ou global/local: contribuições para o debate curricular de Geografia no século XXI

Em um mundo globalizado, o currículo prescrito ou pré-ativo, conforme Goodson (1999) e suas relações dialéticas com a escola continuam a ser culturalmente estratégicos. Considerando a escola como uma instância possível de mediação do processo de (re)construção de conhecimentos, em suas múltiplas possibilidades e contextos, pretendemos nesta seção, discutir a questão da escala geográfica no ensino de Geografia, como um conceito-chave para a compreensão de questões relacionadas a fenômenos geográficos e suas possibilidades de representações e comunicações locais e/ou globais, com o intuito de pensar questões sobre esse conceito e propor um enfoque pedagógico para sua utilização.

Devido à multiplicidade de conceitos que remetem ao termo escala, a definição de um conceito de escala “próprio” da ciência geográfica é ainda uma construção problemática, mas extremamente necessária. Tomamos como referência teórica na presente discussão, em especial os clássicos textos sobre escala de Castro (1992, 2001) e Racine et al. (1983), mas

também nos debruçamos sobre os trabalhos de outros autores. Em nossa proposta, buscamos essencialmente contribuir para o debate curricular de Geografia no século XXI, a partir da compreensão da escala geográfica como um recorte que dá visibilidade ao real (CASTRO, 2001), uma espécie de filtro que seleciona aspectos e limita, de forma intencional, uma dada realidade, porém preservando aspectos fundamentais daquilo que é pertinente em relação à intenção de um estudo. Ou seja, em nossa perspectiva, a escala é um instrumento para operacionalizar uma análise e orientar uma ação (RACINE, 1983), no caso do presente estudo, voltadas para o ensino de Geografia e a Educação Geográfica.

Dessa forma, entendemos que o conceito de escala geográfica vai muito além de um raciocínio cartográfico, que nos possibilita a definição de proporções matemáticas para a representação espacial utilizadas pela Geografia, mas que está longe de encerrar as possibilidades desse conceito. Como um problema geográfico, a escala ultrapassa as perspectivas matemáticas e positivistas de espaço (característica da escala cartográfica), importantes para dados contextos e análises, mas que não consideram os diversos “objetos adjacentes” (SMITH, 2002) presentes no espaço geográfico, concebendo-o assim como uma instância absoluta, homogênea e matemática.

Em nossa concepção teórica, partimos do pressuposto que o espaço é “[...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 2009, p. 63), dessa forma, uma análise geográfica requer, no nível da explicitação dos conceitos e procedimentos, uma discussão mais ampla sobre a escala, pois ao buscarmos estudar determinados fenômenos é preciso estabelecer as condições e procedimentos necessários para uma observação e interpretação lógica e coerente, especificando e justificando claramente a escala utilizada.

O aspecto de escolha teórico-metodológica realizada pelo pesquisador é intrínseco à escala geográfica, uma vez que uma mudança de escala pode promover grandes alterações na interpretação da realidade que envolve o objeto em análise. Dessa forma, como dito anteriormente, análises a partir do conceito de escala geográfica (enquanto fenômeno consubstancial de toda análise geográfica) requerem justificativas que explicitem as contribuições e os limites de cada dimensão escalar para cada objeto.

É importante lembrar que a ciência geográfica carece ainda de debates sobre um conceito “próprio” de escala, pois ao comodamente adotar o conceito de escala a partir de concepções intrínsecas à cartografia, ficaram escassas discussões mais aprofundadas do tema na Geografia. De acordo com Castro (2001), a perspectiva cartográfica de escala é um

problema matemático e não geográfico, dessa forma, ainda que haja correlações dialéticas entre a escala cartográfica e a escala geográfica, temos, na primeira, um recurso complementar, que precisa ser compreendido em seu adequado e específico conjunto conceitual.

De acordo com Racine et al. (1983) a escala enquanto mediadora das configurações observadas, poucas vezes é introduzida de forma explícita como uma variável que vai condicionar a natureza das análises e a compreensão de seus resultados, tanto no nível da descrição quanto da explicação. Dessa forma, uma questão inicial é atentarmos ao fato de que ao passar de uma escala para outra, a tendência à homogeneidade tende a aumentar na razão inversa da escala e vice-versa. Essa é uma questão cartográfica também válida para a escala geográfica e, a problemática que se faz presente, é a escolha adequada de determinada escala para balizar determinados estudos e sua adequada justificativa, uma vez que essa definição trará possibilidades e limites, como dito anteriormente.

Para pensarmos a escala enquanto mediadora de uma pertinência de determinados aspectos a um objeto, é preciso colocar o problema da relação entre o particular e o geral, para evitarmos tratar o segundo como mero resultado da soma dos primeiros, em nosso caso, o global como resultado da soma das unidades locais, ou o local, como uma “simples fração” que traz consigo o global em sua totalidade. Baseados em Racine et al. (1983), destacamos algumas aproximações para essa questão. Um ponto inicial é a necessidade de situar o estudo a ser realizado em uma perspectiva adequada à sua problemática, ou seja, dentro do seu campo de pertinência, tanto em relação à área de abrangência quanto ao tipo de dados. Outro aspecto relevante é a relação entre a teoria que orienta a interpretação e o nível de generalização dos dados. De acordo com Racine et al. (1983, p. 126):

Já se pode dizer que os geógrafos encontram obrigatoriamente dois tipos de diferença de escala, pelo menos, em suas análises. O primeiro, bem conhecido (mesmo que não tenha sido resolvido), é o que está ligado ao tamanho da unidade de observação considerada. O segundo, ainda menos estudado, está ligado à escala de generalização dos dados utilizados.

Nessa perspectiva, o autor afirma categoricamente que mesmo cientes dessas questões, os geógrafos passaram a habitualmente postular que todos os comportamentos e ocorrências (por eles estudados) se manifestam e podem ser medidos e correlacionados praticamente em uma só escala. Reside aí uma grande falha analítica, que resulta em graves consequências sobre a validade científica de diversos estudos geográficos.

É preciso atentar ao fato de que os eventos podem se modificar de acordo com a escala em que são analisados. Por exemplo, é comum pensarmos ser teoricamente adequado estudar um fenômeno local sempre referenciando o mesmo na totalidade (SANTOS, 2008, 2009), caracterizando-o a partir das propriedades gerais do contexto global, ou ao contrário, estudar um fenômeno global a partir de propriedades dos locais. Essas análises, denominadas de contextuais ou estruturais, nos permitem estudar a interação entre esses níveis, mas trazem consigo o desafio conceitual da escala geográfica, pois o fato de inserir variáveis de sistemas teóricos e escalares distintos de forma aleatória em uma determinada análise, aumenta consideravelmente as chances de uma interpretação equivocada, no dizer de Racine et.al. (1983), “correlações falaciosas”.

Dessa forma, a necessidade de um conceito de escala geográfica “próprio” da Geografia se intensifica no contexto da globalização, uma vez que ao tentarmos explicar algum fenômeno (a partir de uma determinação intenção) estamos imersos na realidade do mundo que o envolve. Dessa forma, a escala também deve ser entendida como mediadora da nossa intenção, que determinará a problemática a ser investigada no estudo. Ao tentarmos compreender uma totalidade, como o espaço geográfico, o problema não reside na descrição separada de seus elementos, mas na descrição dos subconjuntos pertinentes que tornem possível entender, ainda que de forma parcial e momentânea, esse todo. Para Racine et.al. (1983) o princípio que nos orienta nesse sentido é o conceito de correlação, pertinente em qualquer empreendimento geográfico e o “nó” de toda teoria geográfica, ainda que em fases iniciais.

Como são incontáveis os elementos da realidade, é preciso filtrar e manter apenas os que tenham relação com a problemática (a intenção), pois a escala se expressa necessariamente pela determinação do problema, ou seja, é uma escolha necessariamente determinada pela problemática e que exprime os subconjuntos a serem estudados. Nessa definição, é preciso compreender como os fenômenos se articulam, para que avaliemos os benefícios e limites da “delimitação”, uma vez que a opção de uma escala em detrimento de outra, implica transformações qualitativas que precisam ser justificadas, como já afirmamos.

Para Castro (2001), a escala é uma medida que atribui visibilidade ao fenômeno e que não define nem deve ser confundida com nível ou profundidade da análise. De acordo com Racine et al. (1983, p. 129), como mediadora de uma intenção (no caso uma escolha) a escala “É um recorte no interior de um combinatório. Escolha de combinações dentro do heterogêneo para chegar ao homogêneo, passagem do desagregado e agregado, do vivenciado ao organizado, do manifesto ao latente.”, um “esquecimento coerente”.

No campo da ação política, apesar da complexa relação entre escalas geográficas e cartográficas, é preciso ter ciência da dialética entre ambas, pois de acordo com Racine et al. (1983), no campo da observação sempre consideramos as duas, que certamente estão em correspondência. Já no campo da ação de organização do espaço, as duas têm significados distintos, uma vez que essas ações são norteadas por relações de poder que indicam quais fatores serão levados em conta na problemática, o que leva o pesquisador a eleger uma lógica em detrimento de outra, e, a partir dela, definir recortes de subconjuntos para a análise que orienta a ação, para o citado autor “[...] a partir desse momento, somos obrigados a explicitar uma nova, ou mais precisamente, novas problemáticas que vão fornecer os instrumentos para este recorte.” (Racine et al., 1998, p. 130).

Podemos afirmar então, que a escala geográfica é uma estratégia de apreensão da realidade, sendo, portanto, um instrumento conceitual de grande relevância na compreensão da articulação entre os fenômenos, suas dimensões e correlações. Para Castro (2001), a escala enquanto um conceito geográfico possui quatro campos fundadores: o referente, a percepção, a concepção e a representação, o que a define como um recorte de representações coerentes e lógicas advindas de um determinado conjunto. De acordo com a autora “As escalas, portanto, definem modelos espaciais de totalidades sucessivas e classificadoras e não um processo linear de medidas de aproximação sucessivas.” (CASTRO, 2001, p.136).

Feitas essas considerações de ordem geral acerca do conceito de escala geográfica, suas “possibilidades e limites”, voltamo-nos agora para a discussão de uma proposta curricular que oriente a utilização da escala geográfica como um “instrumento de mediação didática” na (re)construção do conhecimento geográfico em um mundo globalizado.

De acordo com Sacristán (2012), ao pensarmos o significado e a função da educação no século XXI, podemos afirmar que a globalização é uma forma de ver o mundo onde estamos, trata-se de um fenômeno complexo de muitas faces, multidirecional e contraditório. Ao tentarmos explicar um mundo com conexões múltiplas entre distâncias variáveis e conteúdos diversos, é preciso uma teoria que satisfaça a rede onde se relacionam estes múltiplos fatores: a realidade, as representações e os acontecimentos locais. Para o citado autor, só a partir do paradigma da complexidade é possível explicar o que é complexo e contraditório, uma vez que o global é formado por instâncias interdependentes, conectadas por diferentes aspectos e que são influenciados por forças que atuam em direções diversas, nem sempre coincidentes. Dessa forma:

A educação em um mundo globalizado precisa superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordar os temas e problemas de uma

forma interdisciplinar e abandonar a tendência à especialização que os faz em pedaços. Como sugere Morin (2001), é preciso cultivar uma “inteligência geral” que aborde de maneira multidimensional os temas que são complexos. (SACRISTÁN, 2012, p. 63).

Nesse sentido, para representar e entender um mundo interconectado é preciso propor conhecimentos que dialogam entre si. Observar o mundo em rede de forma global traz exigências fundamentais para a formação e a prática dos docentes, bem como para o currículo e a sua implementação, com vistas ao desenvolvimento da citada “inteligência geral”. De acordo com Sacristán (2012), essa é a nova maneira de educarmos para a vida.

Podemos então afirmar que o processo de globalização incide sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender, bem como gera uma hibridização advinda dos processos de contato e influência entre as culturas, que vão muito além da escola. Discutir a multiculturalidade torna-se então fundamental na educação do século XXI, que necessariamente deve atentar à dialética entre as culturas local e global, para evitarmos o erro de perceber como antagônico o que na realidade compõem um todo e não tem fronteiras delimitadas. Para Serres (2001).

A anunciada batalha entre o local e o global, que se estabelece entre um sentido de cultura como caracterizador de um grupo humano determinado e uma cultura global mercantilizada que negaria tudo e demoliria a diversidade, é a expressão - segundo esse autor - de um temor que manifesta uma profunda incompreensão do que é o espaço cultural. (apud SACRISTÁN, 2012, p. 82).

De acordo com Santos e Lopes (2002), a homogeneização imposta pelos grupos que detêm o poder, gera uma reação por parte de diferentes movimentos na luta pelo direito à diferença e fortalecimento de grupos cultural e socialmente marginalizados. Para as citadas autoras:

Este quadro delineia para a educação múltiplos desafios, pois a grande complexidade das questões dessa área revela-se, concretamente, quando determinadas posições e práticas escolares - voltadas para a preservação de valores universais ou para a defesa do direito à diferença - apresentam resultados opostos ao esperado. (SANTOS e LOPES, 2002, p. 29-30).

Essas recentes reflexões sobre educação e cultura têm demonstrado que as práticas educacionais têm a obrigação de transmitir e perpetuar a cultura humana, resultante de suas experiências e produção material e não material. Para Forquin (1993, apud SANTOS e LOPES, 2002) o conteúdo substancial da educação é a cultura, tendo, portanto, nela, suas fontes e justificativas.

Partindo desses pressupostos, propomos algumas aproximações para o conceito de escala geográfica nos currículos de Geografia do século XXI. Para isto, iniciamos problematizando o “para quem” serve o ensino de Geografia? Essa é a sugestão que parte das teorias críticas do currículo propôs para a compreensão dos interesses ideológicos que se apresentam, tanto nos conteúdos, quanto nas metodologias de ensino e na avaliação.

O currículo é uma construção social marcada por interesses, acordos e conflitos em diversos níveis, resultado de uma tradição seletiva (Apple, 1982), realizada por alguém ou algum grupo com visões específicas de conhecimento, de cultura, de mundo, etc. Dessa forma, entendemos que documentos curriculares são marcados por interesses diversos, o que implica reconhecermos que se trata de um conjunto de textos marcados por ideologias. Sem essas reflexões, muitas vezes estimulamos teorias e métodos de ensino de Geografia que atendem aos ditames da lógica capitalista, da nova ordem mundial, das relações capital/trabalho, das revoluções nas tecnologias e no mundo produtivo, etc. deixando de lado o exercício da cidadania, da consciência social, ambiental, política, cultural, etc.

Nesse contexto, em nossa proposta de enfoque da escala geográfica como mediação didática no ensino de Geografia, problematizar os conteúdos partindo da vivência dos alunos, utilizando a escala local como um ponto de interseção que possibilita a contextualização no trânsito entre as escalas (CALLAI, 2003), visando à compreensão de uma realidade mais ampla, é um procedimento que pode possibilitar ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia a compreensão das transformações no espaço geográfico. De acordo com Callai (1998) a realidade do aluno deve ser considerada como primordial na explicação dos fenômenos, pois ao partir de sua realidade, o aluno consegue organizar mais facilmente as informações, possibilitando a teorização, a abstração do concreto, no processo de comparações, interpretações e explicações próprias do ato pedagógico.

Entretanto, a compreensão do conceito de contextualização e de lugar, bem como suas respectivas possibilidades no campo pedagógico, remete-nos à escola como um espaço autônomo de produção de conhecimentos. Concordando com Albuquerque (2004, p. 27):

Entendemos que a análise sobre um determinado conceito escolar deva considerar os currículos pré-ativos e as abordagens feitas nesses documentos, de modo a conhecermos como os conceitos são selecionados e que suportes teóricos lhes dão sustentação.

Nesse contexto, vale ressaltar que os debates em torno do que é uma disciplina escolar, seus conceitos, conteúdos e métodos, têm divergências significativas, com posições

conflitantes em especial entre os que defendem a concepção de disciplina como “transposição didática” e os que a defendem como um campo de conhecimento independente e autônomo.

O pesquisador francês Yves Chevallard defende que o conhecimento escolar depende das “ciências eruditas de referência”, produzidas e ensinadas nos centros universitários com rigor metodológico científico, o citado autor designa tal concepção como “transposição didática”, que considera a disciplina escolar como dependente da ciência de referência e que necessita da didática para evitar o distanciamento entre a produção universitária e o que deve ser ensinado nas escolas. Há também nessa concepção, a ideia de hierarquia dos saberes, que tem a disciplina escolar subordinada ao saber científico e dependente do mesmo para ser legitimada. De acordo com Bittencourt (2011, p. 37): “Segundo esse ponto de vista, a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente.”.

Outros pesquisadores, a exemplo de André Chervel e Ivor Goodson, divergem da concepção de “transposição didática” e consideram que a disciplina escolar não se constitui a partir desse processo, mas por intermédio de uma rede de conhecimentos advindos de uma específica “cultura escolar”, o que torna complexa a distinção entre o saber escolar e o saber científico. Para Chervel, a disciplina escolar deve ser estudada e compreendida como uma construção histórica, contextualizada na “função” da escola em cada momento histórico, e defende que as disciplinas são entidades epistemológicas que possuem relativo grau de autonomia, o que torna as relações de poder intrínsecas à escola quando a consideramos como um lugar de produção de conhecimentos.

Em nossa concepção, a disciplina escolar é autônoma e a escola é um espaço de produção de saberes que tem uma epistemologia própria. De acordo com Albuquerque (2004, p. 28):

O saber escolar emana da vida na escola e também da sua teorização que tem como referência o próprio saber acadêmico, mas não se restringe a ele. É produto da interação entre professores e alunos, que se dá com o contato interativo entre o conhecimento acadêmico, trazido por professores e o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e permeado pelos recursos didáticos oferecidos.

Dessa forma, consideramos um equívoco a compreensão de disciplina escolar como mera reprodutora do saber acadêmico simplificado, portanto, os conceitos de escala geográfica, contextualização e lugar; para as análises geográficas no âmbito escolar, trazem consigo a necessidade de pensarmos os mesmos na escola e a partir da escola. Essa é uma questão epistemológica presente na nossa observação quando analisamos os documentos

curriculares de Geografia neste capítulo, pois notamos que neles, os conceitos de escala, apesar de algumas orientações de como articulá-los com as competências específicas da Geografia, têm fundamentação meramente acadêmicas, sem levar em consideração a realidade e a dinâmica escolar.

No caso do conceito de contextualização, observamos que o discurso curricular híbrido expresso nos PCNEM (BRASIL, 1999) tem por finalidade educacional a inserção social no mundo produtivo da globalização, o que limita a dimensão cultural da educação de acordo com Lopes (2002). A elaboração desse conceito central nos PCNEM de 1999 é claramente resultado da apropriação de discursos acadêmicos. É interessante notar que ao propor uma educação para a vida, o referido documento se embasa no progressivismo de Dewey, em oposição ao eficientismo social, entretanto, de acordo com Lopes, (2002, p. 390) “[...] a educação para a vida nos PCNEM associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla.”.

As DCNEM (BRASIL, 1998b) expressam três interpretações para a contextualização: o trabalho, a cidadania, o cotidiano da vida pessoal e suas convivências. O contexto do trabalho é o centro das atenções desse documento, também expresso na opção pela tecnologia como tema para contextualizar as disciplinas no mundo produtivo e como princípio integrador das áreas. A aprendizagem situada, baseada na perspectiva de David Stein, inspirada em vivências do dia a dia e nos interesses dos alunos, fundamenta o conceito de contextualização das citadas DCNEM e é associada nos PCNEM (BRASIL, 1999) com a preocupação de tornar os alunos sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Dessa forma, percebemos ambiguidades nos PCNEM de 1999, que expressam as tensões e conflitos característicos da produção de documentos curriculares, que apresentam uma perspectiva de ensino contextualizada, tendo a inserção social no atual mundo produtivo como seu foco principal (eficientismo), mas que também busca valorizar os saberes prévios e cotidianos dos alunos, ainda que de forma secundária e se aproximando de uma perspectiva crítica de currículo, provavelmente buscando sua legitimação na comunidade escolar.

Portanto, na contramão dos referidos Parâmetros, que se inserem em um conjunto de políticas educacionais que visam o “controle da educação” e a homogeneidade cultural, nitidamente embasadas no neoliberalismo e que reduzem os princípios do currículo à inserção social e aos ditames do mercado de trabalho, ao manter uma orientação que desconsidera o currículo como uma política cultural; entendemos que é preciso superar o pensamento

hegemônico que trata a educação como mercadoria e colocar a cidadania e a vida social como principais interpretações da contextualização e do cotidiano no currículo.

Essa perspectiva de interpretação da contextualização com foco na cidadania e na vida social tem laços estreitos com os conceitos de escala geográfica e de lugar, uma vez que esses nos possibilitam compreender a vivência cotidiana no espaço geográfico como uma rede sistematizada de conjuntos internos e externos que se dão ao mesmo tempo e se influenciam reciprocamente. Dessa forma, podemos afirmar que uma abordagem pedagógica expressa culturalmente a partir da escala local, gera vínculos entre a teoria e a prática da Geografia, baseados nas próprias observações e vivências empíricas dos sujeitos envolvidos no processo educacional, que auxiliam a compreensão dos fenômenos e processos geográficos.

CAPÍTULO 4: O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM COMO AVALIAÇÃO E POLÍTICA CURRICULAR

4.1 Contextos, objetivos e transformações do ENEM

O ENEM foi criado em 1998 em um amplo contexto de reformas educacionais no Brasil e no mundo, que teve como principal marco legal no país a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Podemos afirmar que uma das bases dos “efeitos” dessas reformas no Brasil, está situada no cenário da Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial; sediada em Jomtien na Tailândia, no mês de março de 1990, como discutimos no capítulo 2. Este é um período marcado por acirradas disputas entre demandas educacionais da ordem capitalista neoliberal e a democratização do acesso ao conhecimento.

Sob forte influência do contexto político internacional, observamos no Brasil a busca por novos modelos educacionais, demandados pela intensa reestruturação produtiva do final da década de 1990. Tais modelos buscavam acomodar os agentes públicos e privados na oferta da educação e estreitar as relações entre a educação profissional e o setor produtivo. Nesse cenário, o Banco Mundial recomendou sistemas de avaliação junto às reformas curriculares, processo que levou o governo brasileiro a difundir os princípios da reforma curricular através do MEC.

Os mecanismos de avaliação foram referenciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM da época (Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998), porém, são os PCNEM (BRASIL, 1999), o documento produzido com o objetivo de orientar e tentar viabilizar um sistema de avaliação nacional para o Ensino Médio, pautado na LDBEN (BRASIL, 1996). Nesse contexto, o governo criou, a partir da Portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, com vistas a assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar e definir prioridades na busca pela melhoria do ensino oferecido.

Observamos no Art. 1º da Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998c), que define as atribuições do exame, o estabelecimento de conexões com as diretrizes de organização curricular para o Ensino Médio, bem como a inserção de uma política de divulgação de quais deveriam ser as finalidades da Educação Básica no país:

Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos: I – conferir ao

cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998c, p. 178).

O ENEM foi criado durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, tendo à época, Paulo Renato Souza como ministro da educação. O exame surgiu com o intuito de anualmente avaliar o aprendizado dos estudantes ao término da Educação Básica, para auxiliar o MEC a promover políticas de melhorias do ensino no país, uma vez que o Estado brasileiro havia se comprometido com o Banco Mundial, no contexto de expansão da industrialização para os países periféricos, que deveriam atentar para a formação da “massa jovem” para o ingresso no mundo do trabalho, até então pautado na Terceira Revolução Industrial e na globalização.

Na década de 2010, o ENEM passou por reformulações estruturais, envolto em um contexto de mudanças e continuidades nos campos político social e econômico no Brasil. Frigotto (2011) demarca a conjuntura da década de 2010 a partir de 2003, com a posse do então presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva, traduzida no fato de que as forças progressistas que o conduziram ao poder tinham em suas origens, assumido a tarefa de “mudar” o projeto de sociedade brasileira. Em uma perspectiva materialista histórica, Frigotto (op. cit.) afirma que a década de 2010, no plano social e educacional, é simultaneamente continuidade e descontinuidade, pois o governo não “rompe” com um projeto societário pautado no desenvolvimentismo com foco no consumo, e repete os erros ao tentar conciliar uma minoria dominante a uma maioria desvalida, combatendo a desigualdade dentro de uma ordem capitalista. De acordo com Frigotto (2011, p. 241):

O pressuposto basilar da leitura a que me refiro incide no fato de que, ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma.

Para Frigotto (2011), as concepções e práticas educacionais da década de 1990 definem a década seguinte (da Educação Básica à Pós-Graduação) e, a “política da melhoria” mediante parcerias entre o público e o privado, resultante da fragmentação dos setores críticos organizados da educação e o abandono desses na disputa pelo projeto educativo, bem como o foco no atendimento às massas desorganizadas e despolitizadas. Entretanto, a despeito da

continuidade no âmbito geral da política macroeconômica, Frigotto (op. cit.) destaca as seguintes diferenças na conjuntura entre a primeira década do século XXI e a década de 1990:

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Este conjunto de aspectos contextuais influencia diretamente o campo educacional no Brasil no século XXI e, tecem a conjuntura na qual o ENEM vai buscando realizar a transição de um currículo disciplinar para um currículo por competências, que continua em processo de tensionamento no debate curricular até hoje, quando forças políticas buscam implementar no cotidiano escolar, a partir da BNCC, a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), mesmo diante dos apontamentos contrários de diversos pesquisadores da área educacional e daqueles que conhecem de perto a realidade do “chão da escola”.

Nesse contexto de transição, que marca as décadas de 2000 e de 2010, o ENEM foi sendo reorganizado para atender a diversas demandas, entretanto, o exame só foi reformulado oficialmente em 2009, quando passou inclusive a ser chamado de “Novo ENEM”. Sobre as reformulações do exame, concordamos com Klausberger (2013) que observa três fases no histórico dessas alterações: 1998 a 2004; 2005 a 2008; 2009 até 2018¹.

Embora os meios de comunicação veiculem a ideia de que o ENEM mudou somente em 2009, graças a sua estrutura, entendemos, nesse momento, ser possível visualizar entre 1998-2008 dois momentos em sua trajetória. Em nossa leitura, a segunda fase é inaugurada no ano de 2005, devido à instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni). (KLAUSBERGER, 2013, p. 66).

Na primeira fase, o ENEM era constituído de uma prova objetiva com 63 questões (3 para cada uma das 21 habilidades propostas) pautadas em cinco competências básicas, mais uma redação. Na época, o MEC recomendou que as Instituições de Ensino Superior - IES

¹ A conclusão/redação da nossa pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2019, portanto, delimitamos como marco o ano de 2018. Resguardamo-nos de fazer afirmações ou projeções sobre o ENEM 2019 e suas próximas edições, devido às mudanças no Governo Federal e a implementação das alterações no Ensino Médio advindas da BNCC.

utilizassem a nota do ENEM como acréscimo aos seus processos de seleção. Havia a possibilidade de divulgação do resultado apenas para a escola, desde que comprovado 95% de participação do total de alunos matriculados.

Na segunda fase do ENEM, destacamos a instituição do PROUNI e a publicação do documento “Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica” (BRASIL, 2005). Nessa etapa o ENEM passa a exercer também o papel de “mecanismo de controle”, ao ser adotado como o instrumento de seleção das bolsas do PROUNI (integral ou parcial de 50%, e de 25% acrescentadas pela lei nº 11.096 para candidatos com notas inferiores). A partir de 2006, o MEC passou a divulgar o resultado por escola, o que gerou “outros objetivos” além de promover políticas públicas para a educação no país, a exemplo da competitividade entre as instituições e do perverso discurso da naturalização da distância entre os resultados das escolas públicas e privadas. Até 2008 o exame segue com o mesmo formato inicial: um dia de prova, 63 questões sem divisão por áreas ou disciplinas, mais a redação.

Em 2009, o MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP realizou a reformulação do ENEM, que passou a ser denominado de Novo ENEM e a apresentar uma nova estrutura, definida no Art. 13 da Portaria INEP nº 109 do INEP, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009a). De acordo com Klausberger (2013), a prova única, baseada nas matrizes do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, foi substituída por quatro provas com 45 questões de múltipla escolha e uma proposta de redação. Foi também a partir de 2009 que o ENEM passou a utilizar a Teoria de resposta ao Item - TRI, para permitir a comparação dos resultados entre as edições, bem como a possibilidade de aplicação do exame várias vezes ao ano.

4.2 O ENEM e seus candidatos: entre o Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior

De acordo com dados divulgados pelo INEP, o ano de 2014 registrou 8.721.946 inscritos para realizar o ENEM, esse foi o ano em que houve o maior número de candidatos que confirmaram inscrição até hoje. Quando comparamos esse número com os 4.018.050 inscritos em 2008 (ano anterior à reformulação) temos que, ao longo dos anos, o chamado Novo ENEM mais que dobrou o número de inscrições em algumas edições. Esses dados revelam que a mudança no perfil do exame e sua articulação ao Sistema de Seleção Unificada - SISU passou a atrair um número maior de candidatos.

Quando observamos o histórico de variações na quantidade de participantes do ENEM, fica evidente que desde a sua primeira edição, que contou com 157.221 inscritos, há uma tendência de aumento do número de candidatos, salvo alguns anos em que houve decréscimos em relação ao respectivo ano anterior. De acordo com Corti (2013, p. 207), “Em que pese ao vertiginoso aumento nas inscrições do Enem já desde 1999, podemos considerar que a primeira grande explosão ocorreu em 2001, em função da gratuidade da taxa de inscrição.”. Ainda segundo a autora, em 2001, 82,6% dos inscritos tiveram isenção da taxa, o que revela uma “democratização” do exame a partir desse ano, atingindo 54% dos concluintes do Ensino Médio do país, bem como significativa mudança em relação ao perfil socioeconômico dos participantes.

TABELA 01: ENEM, número de inscritos e sua relação com o SISU (inscritos, vagas e IES).
Brasil (2010 – 2018)

ANO	Total de inscrições confirmadas (ENEM)	Total de inscritos no SISU	Total de vagas ofertadas pelo SISU	Total de IES - SISU
2010	4.626.094	793,9 mil	47.900	53
2011	5.380.856	1.091.890	83.125	83
2012	5.791.332	1.757.399	108.552	92
2013	7.173.574	1.949.958	129.319	101
2014	8.721.946	2.559.987	171.401	115
2015	7.746.436	2.589.112	205.514	128
2016	8.630.306	2.712.937	228.071	131
2017	6.731.203	2.498.261	238.397	131
2018	5.513.662	2.117.908	239.716	130

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do INEP (BRASIL, 2010-2018)

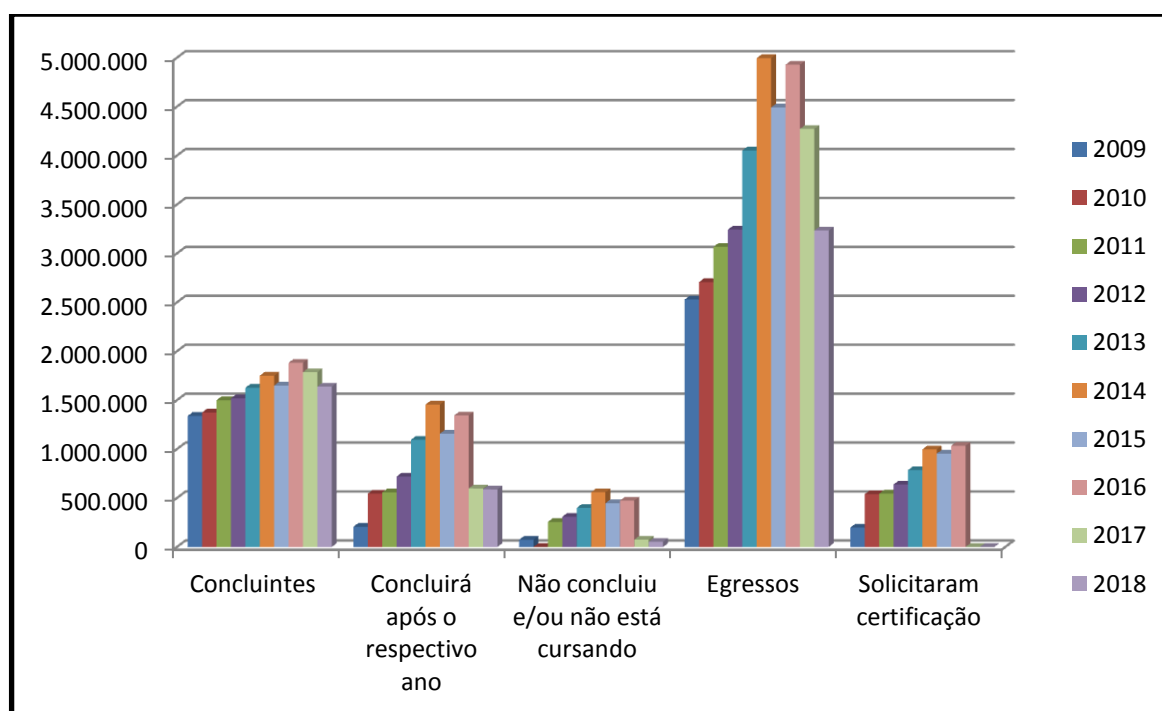
Destacamos na tabela 01 o aumento progressivo do número de inscritos no SISU acompanhando a oferta de vagas e de IES que adotaram o ENEM como processo seletivo para o ingresso de candidatos em seus cursos, o que demonstra que a articulação do SISU com o ENEM fortaleceu o perfil do exame como instrumento de avaliação para o ingresso no Ensino Superior. Vale ressaltar, que a utilização do ENEM de forma unificada para o ingresso nas Universidades Federais é uma política adotada desde 2009.

Ainda dialogando com Corti (2013), que realizou estudo do perfil socioeconômico dos participantes do ENEM no período 1999 a 2007, e concluiu que o exame tem como público potencial aqueles que concluíram o Ensino Médio em anos anteriores, analisamos os dados extraídos dos relatórios divulgados pelo INEP a partir de 2009 (Novo ENEM) e podemos

afirmar que esse perfil se mantém e até se acentua, com números expressivos nas edições de 2014 e 2016. Observemos a tabela e o gráfico a seguir que retratam numericamente a quantidade de inscrições por situação escolar entre 2009 e 2018.

TABELA 02 / GRÁFICO 01: ENEM, número de inscritos por situação escolar. Brasil (2009 – 2018)

Situação	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Concluintes	1.339.445	1.374.531	1.499.926	1.519.281	1.626.913	1.750.576	1.649.873	1.882.278	1.786.716	1.638.980
Concluirá após o respectivo ano	206.559	544.437	557.578	719.391	1.095.710	1.454.884	1.157.561	1.344.085	597.678	587.915
Não concluiu e/ou não está cursando	72.845	--*	255.832	308.700	398.940	558.678	446.964	472.753	74.730	52.828
Egressos	2.528.870	2.707.103	3.067.520	3.243.693	4.052.011	4.996.228	4.492.044	4.928.255	4.272.217	3.233.939
Solicitaram certificação	197.991	539.216	545.798	638.176	784.830	997.131	953.494	1.033.761	--*	--*



Fonte: Elaborados pelo autor com base em dados do INEP (BRASIL, 2009-2018).

*Informação não disponível.

Ao observarmos essa série histórica de números superiores de egressos do Ensino Médio em relação aos concluintes do respectivo ano, inscritos para realizar o ENEM, e considerarmos os censos escolares que demonstram, desde 2009, números superiores a 8 milhões de matriculados no Ensino Médio regular (além das outras modalidades

equivalentes), constatamos uma maior presença de pessoas que já concluíram a Educação Básica realizando o ENEM, uma evidência de que o exame vem sendo mais utilizado como forma de acesso ao Ensino Superior do que como uma avaliação propriamente dita do nível médio. De acordo com o relatório pedagógico de 2009 - 2010:

A partir da edição de 2009, ocorreu a reformulação metodológica do Enem, com vistas à sua utilização como forma de seleção unificada nos processos de acesso às Universidades Federais. Desde então, o Exame tornou-se uma das principais vias de ingresso no Ensino Superior, ampliando as oportunidades, ao mesmo tempo que se manteve como uma referência para a autoavaliação dos estudantes. (BRASIL, 2014, p. 12).

Dessa forma, já se esperava o crescente aumento de inscrições no ENEM pelo fato do mesmo se tornar uma “porta de acesso” ao Ensino Superior, mas, ainda que sua reformulação em 2009 já previsse essa tendência, a proposta do exame é essencialmente voltada à avaliação da Educação Básica, como afirma sua própria fundamentação: “[...] ele se constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil.” (BRASIL, 2005, p. 7), porém, é notório que o ENEM tem tomado outros rumos, a exemplo do fomento à (desnecessária, no nosso ver) competitividade entre escolas “pelo crivo mercadológico” (SAVIANI, 2004, p. 4), substituto total ou parcial dos vestibulares, dentre outros.

É importante ressaltar o caráter tecnicista que envolve o ENEM no contexto neoliberal de reformas educacionais, no qual o “controle” das ações governamentais para a educação é deslocado do processo para os resultados e, avaliar passa então a ser o principal papel do Estado. De acordo com Saviani (2013, p. 439) “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.”. Esse é um cenário (tanto no nível médio quanto no superior) em que o professor passa a ser uma espécie de “treinador” e, a educação, em vez de esclarecer e “abrir” consciências, passa a buscar eficiência para o mercado. Dessa forma, o questionamento: Como e para que/quem é o ENEM? torna-se fundamental para educadores e educandos (na perspectiva da teoria crítica do currículo). Discutiremos na próxima seção, alguns aspectos geográficos dessa problemática.

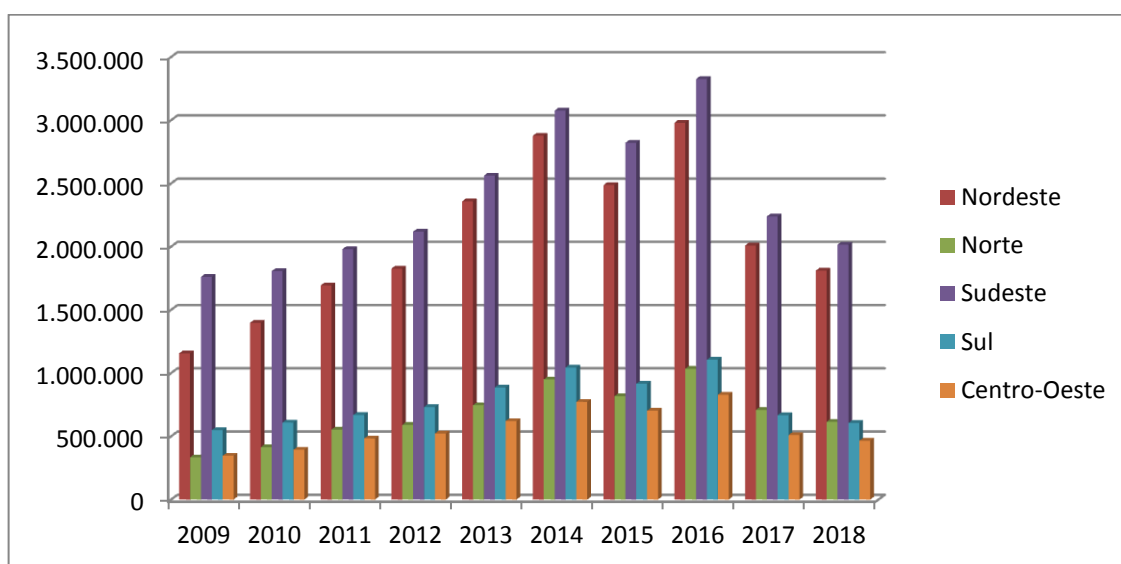
4.3 Aspectos geográficos do ENEM: desafios e problemas de uma avaliação nacional

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, que possui grande diversidade cultural e notáveis marcas de expressões regionais na produção do espaço e da

multiterritorialidade, realizar uma avaliação em escala nacional demanda reflexões dos professores e pesquisadores da educação em geral, ainda mais quando se trata de pensar relações entre currículo, avaliação, ensino e aprendizagem. Observemos na tabela e no gráfico a seguir, a distribuição quantitativa dos candidatos por regiões do Brasil no Novo ENEM.

TABELA 03 / GRÁFICO 02: ENEM, número de inscritos por regiões*. Brasil (2009 – 2018)

ANO	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2009	1.156.934	333.455	1.761.470	549.389	346.472
2010	1.397.764	414.394	1.806.967	609.010	394.031
2011	1.693.711	553.408	1.980.736	669.614	483.387
2012	1.826.276	590.600	2.119.280	732.538	522.371
2013	2.358.506	746.083	2.561.634	886.705	620.646
2014	2.877.673	950.245	3.076.697	1.044.673	772.658
2015	2.487.813	817.986	2.821.654	916.034	702.949
2016	2.979.522	1.034.929	3.326.002	1.106.463	829.404
2017	2.009.504	708.958	2.238.892	667.550	510.515
2018	1.811.006	614.970	2.015.551	605.994	466.081



Fonte: Elaborados pelo autor com base em dados do INEP (BRASIL, 2009 - 2018).

*Números podem variar após recursos/data de divulgação.

Esses dados demonstram a amplitude do número de candidatos que realizam o ENEM por regiões do Brasil a partir de 2009. Nesse cenário, ao propor uma espécie de “interpretação padrão” do espaço, priorizando e tornando hegemônica a escala nacional (discutiremos essa questão no capítulo 5) o ENEM apresenta desafios e questões problemáticas para a Geografia,

como também para as proposições pedagógicas que fundamentam a Educação Básica brasileira e que advogam a importância do vivido para a construção do conhecimento.

Diante disso, como interpretar o espaço “desconsiderando” ou “traduzindo” a experiência do local, do vivido? Quais são as escolhas de representações que conduzem as percepções, objetos e conceitos da Geografia nessa avaliação nacional? Como o ENEM propõe o trânsito entre as diferentes escalas em seus itens de Geografia? Essas questões demandam cautelosas reflexões, uma vez que, as Ciências Humanas e, mais especificamente a Geografia, tem uma função política frente ao debate da produção das diferenças e da multiterritorialidade (HAESBAERT, 2007).

O MEC justifica a exclusão de questões regionais do ENEM, afirmando que as mesmas poderiam atrapalhar estudantes entre as diversas regiões do Brasil, o que finda por prejudicar alguns estudos a partir da propriedade das escalas geográficas e “exclui” importantes análises espaciais presentes na Geografia escolar, que colaboram com as demais áreas do conhecimento. No capítulo 5, investigaremos essa problemática nas provas do ENEM, norteados pela suposta contradição entre a proposta nacional do ENEM e os documentos curriculares que norteiam o Ensino Médio, no caso, os PCNEM (BRASIL, 1999), os PCN+ (BRASIL, 2002a) e as OCEM (BRASIL, 2006), que recomendam a leitura e a análise de escalas cotidianas para o aprendizado dos educandos, sobretudo da Geografia, e, no âmbito do exame, do documento Exame Nacional do Ensino Médio – Fundamentação Teórico-Metodológica (BRASIL, 2005), que traz as orientações gerais acerca da elaboração e perspectivas dessa avaliação nacional.

De acordo com Rocha (2013), o ENEM é uma política que vem se tornando demanda popular ao validar saberes por todo território nacional, para essa autora, o exame deve ser observado como uma organização curricular ambivalente, uma vez que opera tanto com a lógica disciplinar quanto com a lógica da competência. Rocha (2013) reconhece o ENEM como uma política de currículo, configurada no conflito entre distintas formas de organização curricular e sentidos de avaliação e, afirma que o exame: “[...] é uma articulação discursiva hegemônica, mantida por uma extensa cadeia de equivalência e que, por isso, é possível concebê-lo como uma política de escala.” (ROCHA, 2013, p. 21), tendo portando influência na seleção dos “conteúdos” de Geografia a serem tratados nas escolas do Brasil.

Dessa forma, defendemos a ideia de que o ENEM poderia considerar questões regionais, promovendo análises a partir dessa perspectiva de escala geográfica (CASTRO, 2001) em itens específicos e diferenciados por região do país. Diante de nossa posição, questionamos: por que não levar em conta a parte diversificada do currículo, até então

supostamente adotada por lei nas escolas de Ensino Médio no país? Além disso, por que não considerar o que é expresso em documentos oficiais como a LDBEN de 1996: que advoga que a parte diversificada é “[...] exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” como afirma o Art. 26 desse documento (BRASIL, 1996). Ora, os candidatos que realizam o exame, ainda que tenham a chamada mobilidade acadêmica através do SISU, realizam as provas na sua localidade, onde constroem suas identidades, sua formação, suas vidas.

Nossa proposta é que o MEC/INEP dialogue com os pesquisadores da área educacional e com a população, para que encontre meios de delimitar escalas que considerem a diversidade espacial brasileira na prova do ENEM, uma vez que a parte diversificada é recomendada em vários documentos oficiais. De acordo com o Art. 14 § 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) – Resolução CNE/CEB nº 04/2010:

A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político pedagógicos. (BRASIL, 2010a, p. 6).

Pereira e Sousa (2016) constataam que a parte diversificada vem se tornando um discurso “redundante e vazio” em torno da construção de um currículo nacional e comum, ao se tornar evidente que a parte diversificada quase não tem tido espaço nas práticas curriculares. Dessa forma, entendemos que esta deve ser uma cobrança da sociedade: o ENEM enquanto política de currículo deve promover o estímulo para que as escolas tenham espaço para discutir a cultura e o espaço em âmbito regional, estabelecendo o diálogo entre a avaliação e o conhecimento dos seus diferentes públicos. Pois, como afirma Vianna (2000, p. 76):

Uma avaliação não terá crédito relevante se tudo aquilo que o avaliador estabeleceu e aprendeu não for incorporado ao conhecimento de diferentes públicos: alunos, professores, pais, administradores, burocratas e a todos os cidadãos interessados em problemas educacionais.

Cientes de que o ENEM se configura como uma política nacional, influenciando o currículo interativo e a seleção dos conteúdos a serem ensinados nas escolas por todo o Brasil, trazendo, portanto, reflexos para as universidades, uma vez que o mesmo está situado como avaliação entre o término da Educação Básica e o acesso ao Ensino Superior, devemos ter

uma especial atenção a essa avaliação e às discussões realizadas tanto pela comunidade acadêmica quanto pela sociedade, sobretudo quando o desejo comum é uma educação cidadã para todos.

Não temos como fugir das evidências que apontam grandes mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio nos próximos anos (tanto em seus objetivos, quanto no perfil dos candidatos), a partir da implantação do chamado Novo Ensino Médio e da BNCC, quando supostamente ocorrerá a efetivação das alterações nesse nível de ensino propostas e aprovadas no Congresso Nacional, na forma de Projeto de Lei de Conversão a partir da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 e, da Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 (conhecida como lei do novo Ensino Médio), conversão da referida Medida Provisória, que altera entre outras leis, a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que de acordo com o seu Art. 36, aponta para um currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 1996).

Algumas questões são pertinentes nesse contexto: Como essas alterações no Ensino Médio irão repercutir no Ensino Superior? Haverá uma redução no acesso a esses dois níveis de ensino, uma vez que nem todos têm as condições socioeconômicas necessárias para permanecer mais tempo na escola, pois muitos jovens, sobretudo os da escola pública, já precisam “ajudar” economicamente suas famílias nessa faixa etária de 15 a 17 anos? Estaríamos diante de um cenário anunciado do aumento da evasão seguido da progressiva redução dos matriculados e das vagas oferecidas no Ensino Médio e Superior, devido à elevação da quantidade de tempo (na escola) exigida pela nova legislação.

Nesse contexto de reformas, qual será o principal objetivo do ENEM? Para o ano de 2018 o discurso ainda continuou afinado com a proposta inicial, uma vez que o MEC responde a essa pergunta no portal do INEP/ENEM, na internet, afirmando que a principal finalidade do exame é a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao final do Ensino Médio e, que utiliza as informações obtidas a partir dos resultados para (além de outros objetivos): criar uma referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; acessar a Educação Superior, como mecanismo único, alternativo ou complementar; e desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira. Nesse contexto, entendemos ser de grande importância os estudos sobre o ENEM continuarem a atentar sobre seu caráter de política curricular e de parâmetro de qualidade da educação.

Finalizamos esta seção retomando a questão do ENEM não considerar em suas provas as questões referentes à espacialidade regional. Assim, apoiados em Saviani (2011), entendemos que é preciso rever urgentemente essa problemática e, compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, valorizando a cultura, o espaço regional e, compreendendo a história a partir do desenvolvimento material de seu povo.

Uma avaliação integrante de uma política curricular nacional, que influencia a seleção dos conteúdos a serem tratados na escola, mas que não considera diretamente o âmbito regional traz prejuízos ao pensar geográfico dos estudantes, e finda por desvalorizar a parte diversificada do currículo. Nesse sentido, nossa proposta é que o ENEM contenha 75% dos itens contemplando e integrando aspectos gerais e, 25% contemplando também questões regionais a partir da região geográfica onde será aplicada a prova, como essencialmente preconiza a própria LDBEN de 1996 em suas considerações sobre a composição do currículo.

Além de observarmos a LDBEN (BRASIL, 1996), as DCNEM (BRASIL, 1998b, 2012a) e as discussões de Pereira e Sousa (2016), Vianna (2000) e Saviani (2011), justificamos a referida proposta por perceber no cotidiano de nossa prática docente, um crescente desinteresse dos estudantes por análises de questões locais e regionais. Dessa forma, como temos observado uma supervalorização dos resultados em detrimento dos processos, propomos que o ENEM contemple também estudos regionais, estimulando a autonomia das escolas no tocante à elaboração de suas propostas pedagógicas de forma contextualizada em realidades próximas da vivência dos estudantes.

4.4 O ENEM: marcos legais e fundamentos teórico-metodológicos

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM foi instituído pela Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, complementada pela Portaria MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, pela Portaria MEC nº 391, de 07 de fevereiro de 2002 e alterada pela Portaria MEC nº 462, de 27 de maio de 2009. Há diversas outras reformulações e publicações do MEC/INEP sobre o ENEM, que dizem respeito a sua estrutura, objetivos, fundamentos teórico-metodológicos, etc. que nos interessam diretamente e sobre as quais nos propomos a dialogar nesta seção.

Nosso intuito é discutir os principais marcos legais e os fundamentos teórico-metodológicos do ENEM, que, em nossa compreensão, são subsídios imprescindíveis às análises empíricas do próximo capítulo. Nesse sentido, recorreremos às principais publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC), que tem como função primordial,

colaborar com a formulação de políticas educacionais dos diversos níveis de governo, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico do país.

Como já afirmamos, é a partir de 2009 que o exame foi denominado “Novo ENEM”, pautado no marco legal da Portaria INEP nº 109/2009, de 27 de maio de 2009, que estabelece a sistemática para a sua realização como procedimento de avaliação escolar e acadêmico dos candidatos, através de competências e habilidades “fundamentais ao exercício da cidadania”. No tocante à realização do exame, essa portaria indica como documentos que estruturam o ENEM: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio; a Matriz de Referência para o ENEM 2009; os objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência e as competências expressas na Matriz de Referência para Redação do Enem 2009. Observemos o Art. 1º da citada portaria.

Art. 1º Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. (BRASIL, 2009a, p. 56)

Leal (2015), em sua dissertação de mestrado sobre questões linguísticas do ENEM, ao tratar de mudanças no exame, aponta que a portaria INEP nº 109/2009 enuncia de modo diferente as questões da formação e do mercado de trabalho. De modo distinto da Portaria MEC nº 438/1998, afirma-se agora que o ENEM objetiva oferecer referência para as escolhas futuras do cidadão, “tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos”, Leal (2015) denomina esse processo de “deslizamento de sentidos”, pois pela formulação do ENEM enquanto política de Estado, além de regular o acesso às IES, passou também a propor a legitimação do ingresso dos seus candidatos em outras esferas, a exemplo do mercado de trabalho. De acordo com o citado autor: “Assim, o Exame passa a funcionar como “modelo de avaliação” de uma macropolítica de democratização e consenso que, juntas, legitimam o ENEM como uma política de acesso à Universidade.” (LEAL, 2015, p. 28).

Nesse contexto de “democratização” e acesso ao Ensino Superior, um importante marco legal é a publicação da Portaria INEP nº 144, de 24 de maio de 2012, que dispõe sobre a certificação de conclusão do Ensino Médio ou declaração parcial de proficiência com base no ENEM, possibilidade já expressa na Portaria INEP nº 109/2009, porém, sem maiores detalhes quanto ao processo. A certificação pelo ENEM, possível até a edição de 2016, em nossa concepção, demonstrava uma tentativa do Estado de se esquivar da responsabilidade no tocante ao aprendizado/conhecimento dos estudantes, pois a partir de notas obtidas nas

provas, era permitido aos maiores de 18 anos obterem um certificado e “romper” a lógica dos níveis da educação formal. Entendemos que essa política buscava acelerar a conclusão da Educação Básica daqueles que se encontravam fora da faixa etária, tanto na busca por estatísticas de maior escolaridade da população, quanto para possibilitar um maior acesso ao Ensino Superior, ainda que de forma duvidosa no que tange aos conhecimentos básicos esperados de estudantes egressos dos Ensinos Fundamental e Médio.

Não que a sequência regular das séries e etapas da educação formal no Brasil tenha efetivado as garantias de aprendizado ou níveis satisfatórios de conhecimentos, entretanto, em nossa compreensão, a possibilidade de certificação do Ensino Médio através do ENEM em nada acrescentava em termos de políticas públicas pela melhoria da educação, pelo contrário, depreciava o processo escolar ao possibilitar a redução do mesmo a uma avaliação objetiva/quantitativa, mais uma redação. Em nossa compreensão, o ENEM deve avaliar o Ensino Médio, não o substituir.

O processo de certificação mostrou sua fragilidade, quando no ENEM 2016, houve 1.033.761 de inscritos que solicitaram a certificação, mas apenas 7,7% deles conseguiram (de acordo com dados do INEP), o pior resultado da história do exame nesse aspecto. Diante desse cenário, a partir de 2017, o ENEM não mais possibilitou a certificação, atribuição que ficou a cargo do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA, direcionado a estudantes que tenham idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Outro importante marco legal nas reformulações do ENEM é a Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, que revoga a Portaria MEC nº 438/1998 e novamente o institui. Nela, o MEC indica o objetivo do ENEM e as possibilidades pretendidas a partir dos resultados, entre outras normas gerais. Observemos o Art. 1º da citada portaria.

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2010, p. 71).

Entre outros aspectos, o Art. 2º da Portaria MEC nº 807/2010, que versa sobre os resultados do exame, afirma ser possível a partir desses: a possibilidade de parâmetros para autoavaliação do participante; certificação do Ensino Médio; referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do nível médio; critérios de participação e acesso a programas governamentais; mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à

Educação Superior ou processos seletivos do mundo do trabalho; e o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

A Portaria MEC nº 468, de 3 de abril de 2017, que dispõe sobre a realização do ENEM e outras providências, apresenta-se como um importante documento oficial no tocante ao formato e objetivos do exame até a edição de 2018, uma vez que a mesma, reorienta a Portaria MEC nº 438/1998 e revoga a Portaria MEC nº 807/2010, ambas publicadas instituindo o ENEM. O Art. 1º e o Art. 2º da Portaria MEC nº 468/2017 tratam exatamente de expressar as disposições e os objetivos para as próximas edições, a partir de 2017.

Art. 1º O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, instituído pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, e novamente instituído pela Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, observará, em sua realização, a partir deste exercício, as disposições constantes nesta Portaria. (BRASIL, 2017b, p. 40).

Art. 2º Constitui objetivo primordial do ENEM aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017b, p. 40).

A portaria MEC nº 468/2017 expressa basicamente as mesmas questões da Portaria MEC nº 807/2010 quanto aos objetivos e possibilidades dos resultados do ENEM, o que percebemos é a retirada do inciso sobre a certificação do nível médio pelo sistema estadual e federal, e a especificidade quanto a utilização dos resultados, no tocante ao financiamento e apoio aos estudantes nos programas governamentais.

Enfim, há uma grande quantidade de portarias tratando a sistemática de realização e pressupostos do ENEM, encontramos um total de dezenove portarias a partir da reformulação do exame em 2009, fora complementos e retificações. Trata-se de um importante universo de legislações abordado aqui de forma geral, pois o aprofundamento nas especificidades dos marcos legais do ENEM extrapolaria o objetivo do presente estudo. Sugerimos como objeto de investigação para outros trabalhos, tanto as minúcias dessas portarias no âmbito das políticas educacionais, quanto a relação entre essas publicações e recortes teóricos específicos nas provas do exame, pois percebemos em vários momentos a publicação de complementos e revogações entre as próprias Portarias, em um movimento de idas e voltas que revelam as múltiplas faces de um complexo exame que aparentemente se molda de forma periódica aos interesses da política curricular vigente.

Quanto à fundamentação teórico-metodológica específica do ENEM, o INEP publicou em 2005 o documento: *ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio Fundamentação Teórico-*

Metodológica (BRASIL, 2005). Nessa publicação, há os eixos teóricos que estruturam o ENEM, as articulações do exame com as áreas do conhecimento contempladas na reforma do Ensino Médio (proposta pelas DCNEM de 1998) e, as competências do ENEM e os eixos metodológicos. Esse é o documento oficial do exame e que fundamenta suas matrizes, as quais buscam contemplar as orientações das DCNEM (1998b). Como dito anteriormente, utilizaremos a nomenclatura ENEM – FTM (BRASIL, 2005) quando nos referirmos a esse documento, uma vez que o citaremos diversas vezes daqui pra frente.

Em sua seção de apresentação, o ENEM – FTM (BRASIL, 2005, p. 8) afirma, “O Enem focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola.”. No texto, há claramente a preocupação em expressar o papel de protagonismo do exame na implementação da Reforma do Ensino Médio, uma vez que o mesmo possibilitaria a discussão, na escola, sobretudo entre professores e alunos, da “nova” concepção de ensino preconizada na LDBEN (1996) e nos documentos curriculares por ela orientados (PCNEM de 1999, PCN+ de 2002 e, OCEM de 2006) e que, até então, norteiam a concepção teórica do ENEM no recorte do presente estudo.

O ENEM – FTM (BRASIL, 2005) é composto por textos de vários autores que também participaram da elaboração da matriz do exame. No tocante aos eixos teóricos que o estruturam, Macedo (2005a, p. 18) propõe elementos para reflexões pedagógicas baseadas em competências e habilidades. O autor propõe que competência seja entendida de três modos: 1. “*Competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida.*”, o que muitas vezes chamamos de talento, dom ou extrema facilidade para determinada atividade; 2. “*Competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza.*”, que se refere à competência mecânica de um instrumento ou de um objeto”; 3. “*Competência relacional.*”, que expressa o jogo de interações entre sujeitos e objetos.

Quanto à diferença entre competência e habilidade, é preciso considerar o recorte, pois ambas estão intrinsecamente ligadas, podendo em determinados contexto serem considerada uma ou outra. Macedo (2005a) afirma que a competência é uma habilidade de ordem geral e habilidade uma competência de ordem particular. De acordo com o autor:

Competência é o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que certa competência é requerida. (MACEDO, 2005a, p. 21).

Competência é a qualidade relacional de coordenar a multiplicidade (concorrência) à unicidade (competição). Para isso, supõe habilidade de

tratar – ao mesmo tempo – diferentes fatores em diferentes níveis. (MACEDO, 2005a, p. 21).

A autonomia como princípio didático, a aprendizagem significativa e o método da cooperação, são discutidos por Macedo (2005a) no contexto de suas possibilidades e interligações com a competência relacional, que no seio das interações entre sujeitos e objetos criam uma terceira forma de conhecimento, que corresponde ao fruto da sistematização das perspectivas do trabalho pedagógico, dessa forma, esses três mecanismos são indicados no texto como fundamentais no processo de construção do conhecimento.

No geral, três conceitos embasam os itens das provas do ENEM: Situação-problema, contextualização e interdisciplinaridade. Os dois últimos são apresentados e discutidos na proposta de Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 1998a) orientada pelos documentos curriculares pautados nas DCNEM de 1998. Já o conceito de situação-problema aparece como novidade trazida pelo ENEM, uma vez que não encontramos referências ao mesmo nos PCNEM de 1999, PCN+ de 2002, nem nas OCEM de 2006. Até observamos nos PCN+, menções a ideia de situação-problema como um desafio a ser estudado e superado, mas não como um conceito em si.

Observamos que situação-problema como conceito no ENEM aponta para seu caráter de política curricular, uma vez que o mesmo busca promover a inserção de procedimentos teórico-metodológicos em sala de aula a partir do processo de avaliação, influenciando diretamente a prática de ensino no nível médio.

Dessa forma, o ENEM – FTM (BRASIL, 2005) discute a situação-problema como avaliação e como aprendizagem, argumentando que essas expressam uma forma de conhecimento ou uma concepção de aprendizagem. Em outro texto inserido na citada publicação do INEP, Macedo (2005b) argumenta em favor da situação-problema como uma técnica de avaliação no contexto de verificação de competências e habilidades, que deve compor um sistema cíclico, ao mesmo tempo fechado (no sentido de um percurso a ser percorrido) e aberto, pela amplitude das reflexões que transcendem uma prova. Nas palavras de Macedo (2005b), o sistema composto por uma situação-problema deve ser:

Fechado como ciclo no sentido de que convida o aluno a percorrer o seguinte percurso no contexto de cada questão: 1) alteração, 2) perturbação, 3) regulação e 4) tomada de decisão (ou formas de compensação). Aberto, no sentido de que propõe trocas ou elementos de reflexão que transcendem os limites da prova e ilustram, ainda que como fragmentos ou lampejos, algo que será sempre maior e mais importante do que as circunstâncias de uma prova, com todos os seus limites e com toda a precariedade de sua realização. (MACEDO, 2005b, p. 32).

Ao tratar sobre interdisciplinaridade e contextualização no documento de fundamentação teórico-metodológica do ENEM, Machado (2005) introduz a discussão ressaltando a forte presença da palavra interdisciplinaridade como aparente consenso nos debates sobre a forma de organização do trabalho acadêmico ou escolar, que vem se acentuando devido à “desorientação” causada pela fragmentação dos objetos de conhecimento, sem a contrapartida de uma concepção integrada do saber produzido, bem como pela crescente dificuldade no enquadramento de estudos de fenômenos diversos da vida prática no âmbito de apenas uma disciplina.

Entretanto, resultados pouco expressivos nas práticas docentes (no âmbito da interdisciplinaridade) podem ser explicados, em parte, por dificuldades renitentes na concepção interdisciplinar. Sobre tais dificuldades, Machado (2005, p. 42) afirma:

De fato, o confrontamento de docentes que não consentem em abandonar seus objetos e pontos de vista, ou a fixação de um tema gerador em torno do qual borboletearão as diversas disciplinas pode ser a caracterização mais freqüente, ainda que simplificada, das tentativas de implementação de ações interdisciplinares, e isso parece claramente insuficiente. A solidariedade e as concessões necessárias para a constituição de um novo objeto ainda não são bastantes.

Concordamos com Machado (2005) quando o mesmo afirma que uma questão central tem sido explorada de forma insuficiente na análise da interdisciplinaridade: a de que qualquer organização disciplinar resulta de uma reflexão mais ampla, de cunho epistemológico, no interior do sistema filosófico intrínseco a cada componente. Qualquer filósofo que considere a questão do conhecimento no sentido amplo, desde a formulação até as ações práticas e educacionais, escapou da tipologia da classificação científica. Para Machado (2005, p. 43) “Isoladamente, cada disciplina expressa relativamente pouco e é de interesse apenas de especialistas; no corpo sintético de uma classificação, amparadas em ordenações e posições relativas, expressam seguramente muito mais.”.

A partir dessas reflexões sobre a questão filosófica e epistemológica da (inter)disciplinaridade, o citado autor tece relevantes considerações sobre diferentes sistematizações da “totalidade do conhecimento”: a ordenação de Comte, o círculo de Piaget, a árvore cartesiana e os contrapontos a Descartes. A partir dessa discussão, que busca explicitar o fato de que o significado curricular de cada disciplina não pode ser resultado de uma abordagem isolada do seu conteúdo, mas da forma como se articulam em seu conjunto teórico, Machado (2005) propõe, ainda que de forma provisória, uma síntese para a

problemática que envolve a questão disciplinas/sistemas com base na ideia de redes, para o autor:

Certamente, hoje, tácita ou explicitamente, as redes configuram uma moldura sem a qual não se pode compreender como se conhece, não se pode conhecer o conhecimento. Pode não se tratar exatamente do núcleo de um novo “sistema filosófico”, mas a influência das redes encontra-se em toda parte e a própria idéia de interdisciplinaridade encontra-se diretamente associada a tal idéia. (MACHADO, 2005, p. 45).

Com base nesta ideia de rede, a partir da qual podemos pensar a epistemologia da interdisciplinaridade e do conhecimento (em suas múltiplas dimensões), Machado (2005) propõe também outra síntese: da interdisciplinaridade à contextualização. Nessa, o foco na ideia de transdisciplinaridade é discutido a partir da contribuição de dois fatos, o primeiro, os efeitos paliativos produzidos pelas ações interdisciplinares, quando entendidas apenas como mero incremento das relações entre as diversas disciplinas, que mantêm seus objetivos e objetos de estudos. O segundo, associado ao aparente consenso em torno da necessidade da interdisciplinaridade, fruto da insatisfação advinda da excessiva fragmentação resultante da forma de trabalho multidisciplinar supracitada.

Dessa forma, concordamos com Machado (2005) quando afirma a crescente necessidade do currículo escolar considerar objetivos que transcendam os objetos e os limites das diferentes disciplinas, o que evidencia a possibilidade de uma transdisciplinaridade que desloca o foco das atenções dos conteúdos das múltiplas disciplinas, para os projetos das pessoas, processos que vão consolidando a sensação de que o conhecimento deve estar a serviço da humanidade. Em síntese, o autor afirma:

Para que tais concepções possam produzir efeitos, é necessário repensar-se a própria concepção de conhecimento, incrementando-se a importância da imagem do mesmo como uma rede de significações, em contraposição e complementação à imagem cartesiana do encadeamento, predominante no pensamento ocidental. Ao lado do acentrismo e da metamorfose, a heterogeneidade é uma característica das redes de significações que constitui um natural convite ao trabalho transdisciplinar. (MACHADO, 2005, p. 53).

Observamos que o autor propõe a construção de significados no trabalho escolar, possível através da “contextuação”, que segundo ele consiste no processo de aproveitamento e incorporação de relações vividas no contexto de origem. De acordo com Machado (2005) esta construção ocorre, à medida que considera as experiências vividas, enriquecendo o diálogo entre a “bagagem cultural” (essencialmente tácita) e as formas explícitas do conhecimento. Dessa forma, a partir da associação da vida a uma rede de significados, que conduz à

necessidade de aproximação dos temas tratados na escola com a realidade fora da escola, o autor conclui: “Assim, muito do que se busca por meio de rótulos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, ou mesmo transversalidade atende pelo nome de contextualização.” (MACHADO, 2005, p. 53).

No tocante à articulação do ENEM com a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (na qual se insere a disciplina de Geografia), sua fundamentação teórico-metodológica aponta para o contexto das transformações econômicas, sociais e culturais do século XXI. Um destaque é a mudança nos padrões de produção e consumo no século XXI, resultante da expansão da sociedade capitalista urbano-industrial e associada às questões ambientais em escala global, o que tem promovido uma agenda de discussões entre vários países.

A violência e as desigualdades sociais são apontadas como questões que marcam o contexto da sociedade contemporânea, que mesmo diante de tantos problemas sociais tem produzido um meio técnico-científico que abarca praticamente toda a economia mundial, nele os lugares têm sido aproximados pela globalização e a compreensão de tempo e espaço tem sido ressignificadas, com o advento das tecnologias da informação, da comunicação e, da revolução nos meios de transportes.

Trata-se de uma realidade multifacetada que, de acordo com Guimarães (2005), não tem sido tarefa fácil compreender, para este autor, as Ciências Humanas têm enfrentado esse desafio, ao se constituírem como um tipo de filosofia da técnica e da linguagem técnica, na qual o sujeito está inserido. O ENEM – FTM (BRASIL, 2005) recorre aos PCNEM (BRASIL, 1999) para indicar a necessidade de desmistificarmos o poder da técnica e da informação, no intuito de manter em vista o elo entre o criador (ser humano) e a criatura (tecnologia), neste ponto deve entrar as Ciências Humanas, para cumprir um importante papel na compreensão do significado das tecnologias para as sociedades, apontando tanto para os processos sociais que levam a busca por respostas quanto para o impacto destas sobre a própria sociedade. De acordo com Guimarães (2005, p. 66):

Isso exige familiaridade com os problemas e questões das Ciências Humanas, elementos fundamentais para despertar a inquietação e, ao mesmo tempo, propiciar a segurança diante de novos conhecimentos no esforço de estabelecer a percepção das diferentes situações sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Diante destes desafios, Guimarães (2005) afirma que, no Ensino Médio, a “escola para a vida” deve impreterivelmente considerar as situações de vida que os jovens levam para a

sala de aula. Sujeitos de um mundo em constante mudança, os mesmos trazem consigo a possibilidade de transformação de situações do cotidiano em conteúdos de estudos na área das Ciências Humanas, assim, este deve ser o foco da discussão da Reforma do Ensino Médio, de acordo com Guimarães (2005).

No mesmo sentido, o ENEM se propõe a estar afinado com as vivências dos “jovens” do Ensino Médio, seguindo a mesma perspectiva de mudança. De acordo com Guimarães (2005) é por isso que o exame procura avaliar a formação do cidadão crítico e ativo, em uma espécie de convite a uma atitude de questionamento, dúvida e curiosidade, na busca por respostas às questões centrais da vida social e do patrimônio cultural por nós herdado. Nesse ponto, entra a questão central para o presente estudo no tocante aos fundamentos teóricos e metodológicos do exame, pois é na busca por essa avaliação que o ENEM utiliza três eixos organizadores na elaboração dos itens que compõem as provas: a contextualização, a situação-problema e a interdisciplinaridade.

No tocante à contextualização, Guimarães (2005) afirma que o ENEM pressupõe que os conteúdos devem estar a serviço da inteligência e da retomada dos sentidos e significados humanos, intrínsecos aos conteúdos estudados na escola. Nas Ciências Humanas, os conteúdos possibilitam a contextualização à medida que permitem o recorte espaço-temporal no qual a sociedade ganha sentido. Quanto à situação-problema, trata-se de um exercício de problematização que busca exercitar a capacidade de inquietação do sujeito, condição inicial para a aprendizagem significativa. Para Guimarães (2005), somada a inquietação, dois outros processos formam uma tríade que busca aproximar o ensino das necessidades de compreensão da realidade: o entendimento e a adequação. De acordo com o autor:

Essa tríade começa a aproximar o ensino das necessidades de compreensão do real, presentes no ser humano. A inquietação promove o envolvimento, o entendimento de questões, a mobilidade do pensar, e, por fim, a adequação e uso das condições garantem o lançar-se em direção a conteúdos, pessoas, objetos, etc. (GUIMARÃES, 2005, p. 67).

A partir dessa proposta, a situação-problema se coloca quando os itens da prova desafiam os candidatos a se posicionarem diante da complexidade do mundo no caso das Ciências Humanas. Tal processo só pode ser realizado ao se colocar o raciocínio em movimento e na prática de competências cognitivas no domínio da linguagem e do pensamento lógico. Aqui entra a perspectiva interdisciplinar, como condição indispensável para as respostas das situações-problemas. De acordo com Guimarães (2005, p. 68):

Sempre que possível, as questões do Enem exigirão a articulação de aspectos da vida local com os processos sociais mais amplos por meio da busca de relações entre conteúdos que se encontram na interface entre diversas disciplinas, tais como: a Geografia, a História, a Economia, as Ciências Sociais, a Antropologia, entre outras.

Essa proposta de utilização dos conteúdos aprendidos nas diversas disciplinas escolares a partir de situações vividas no cotidiano, e suas articulações aos processos sociais mais amplos na solução de problemas, para a Geografia, apresenta-se como uma questão que envolve o trato com escalas geográficas, processo que requer escolhas e justificativas para que as possibilidades e limites das questões de âmbito geográfico estejam de acordo com a proposta teórica apresentada, essa é a problemática inicial desse trabalho e contexto da análise empírica que realizaremos no próximo capítulo.

Outro destaque no ENEM – FTM (BRASIL, 2005) são os eixos metodológicos do ENEM. De acordo com Fini (2005), as questões do exame são apresentadas no contexto de uma situação-problema e buscam avaliar a capacidade dos candidatos de utilizarem os conhecimentos adquiridos na Educação Básica, na solução de questões no formato de “múltipla escolha”. Sobre os critérios para a elaboração dessas questões, apesar de serem vários, optamos por, na sequência, citá-los diretamente no corpo do texto, uma vez que os mesmos são chaves para a análise que realizaremos dos itens de Geografia do ENEM no próximo capítulo. Fini (2005, p. 103) aponta para os seguintes pressupostos que condicionam a escolha dos itens da prova.

1. A situação-problema deve ser elaborada de modo a oferecer ao participante informações tais que ele possa tomar decisões em face do que lhe foi proposto;
2. A questão relacionada com a situação-problema deve conter na estrutura do seu enunciado os elementos necessários e adequadamente organizados para a tomada de decisão;
3. As alternativas propostas devem ser coerentes com a questão formulada, no sentido de expressar os diferentes graus de associação com a questão;
4. Conjunto situação-problema, questão e alternativas deve revelar uma estrutura articulada que, como um todo, dê sentido à proposta feita ao participante;
5. Uma questão pode estar vinculada prioritariamente a uma habilidade e, de forma complementar, a outras. No caso de uma situação-problema ter mais de uma questão a ela vinculada, poderá relacionar-se a mais de uma habilidade;
6. Para cada uma das habilidades são elaboradas três questões e após análise dos resultados do pré-teste, são selecionadas aquelas que apresentam pertinência mais direta com a habilidade, originalidade e coeficiente bisserial maior de 30; e
7. A seleção de itens procura atender à maior distribuição possível de temas e graus de dificuldade variados de modo a compor uma prova com 20%, 40% e 40% das questões de nível fácil, médio e difícil, respectivamente.

Esses pressupostos seguem critérios para que sejam contemplados nos itens do ENEM, tais critérios buscam verificar o texto dos mesmos e são agrupados da seguinte forma: situação-problema, enunciado, alternativas e aspectos gerais do conjunto proposto para o participante.

No que diz respeito à situação-problema, que muitas vezes é o próprio enunciado, observamos, entre outros aspectos, a preocupação em envolver interdisciplinaridade, contextualização e adequação à extensão da prova. Em relação ao enunciado, fica evidente o cuidado em relação à clareza de um único problema proposto, com informações essenciais e adequado à dificuldade pretendida e ao tempo disponível de realização da prova.

Em relação às alternativas, percebemos a preocupação em apresentar apenas uma alternativa correta e se os distratores (alternativas incorretas) estão em condições de se estabelecer relações pelo candidato, porém, insuficientes para a resolução da questão. Destacamos no conjunto de critérios sobre as alternativas, um que indica como inadequado a presença de elementos que conduzam os participantes a erros, as famosas “pegadinhas”, típicas de provas de exames/concursos no formato de múltipla escolha.

Por fim, temos os critérios voltados ao item como um todo, que buscam verificar aspectos relacionados à linguagem. Destaque para a preocupação com a redação geral do mesmo, se está clara e correta, se está de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, passando pela pertinência e necessidade de textos bases utilizados na situação-problema, representações gráficas e/ou pictóricas, tudo no sentido de verificar se a habilidade que se pretende avaliar está contemplada no conjunto que forma o item. Chama-nos atenção a preocupação para que os textos evitem questões regionais, o que novamente nos leva a (re)posicionarmos nossa compreensão de que o ENEM privilegia determinados grupos ao realizar uma avaliação padrão em escala nacional, em um país de dimensões continentais como o Brasil, marcado por fortes aspectos regionais.

Entendemos que alguns grupos se beneficiam dessa homogeneidade, sobretudo os que vivenciam cotidianamente o ambiente urbano-industrial e aqueles que participam de forma mais ativa das redes de consumo e de produção dos significados da cultura global.

Finalizamos esta seção mencionando aspectos gerais da Matriz de Referência do ENEM, com o intuito de introduzir sua ideia geral no âmbito dos fundamentos do exame. De acordo com o portal do INEP, utiliza-se o termo matriz de referência, no contexto das avaliações em larga escala, para indicar as habilidades que serão requeridas pela avaliação de sua respectiva etapa de escolarização, bem como para orientar a elaboração das provas e a “construção de escalas de proficiência”, que definem objetos e níveis da avaliação.

A Matriz de Referência do ENEM é organizada a partir de eixos cognitivos (comuns a todas as áreas de conhecimento). São estes: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação, elaborar propostas. Na sequência, observamos as competências de área, seguidas de suas respectivas habilidades, em seções específicas de cada área do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Por fim, a Matriz apresenta um anexo intitulado: Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência, que segue a mesma lógica de divisão por áreas. Destaque para a seção voltada às Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a única organizada em subdivisões, correspondentes às disciplinas que a compõe.

Retomaremos a discussão sobre a Matriz de Referência do ENEM no próximo capítulo, com o intuito de compreender aspectos políticos e epistemológicos dessa superfície textual, no contexto da relação dialética entre os documentos curriculares que compõem o presente estudo e do debate da disciplina de Geografia como uma condição política de sistematizar “verdades”, expressas nos conteúdos “autorizados” ou não a serem ensinados na escola.

4.5 ENEM e avaliação em larga escala na educação brasileira: potencialidades e limites

O ENEM se insere em um contexto de políticas de avaliação em larga escala que emergem no Brasil a partir do final da década de 1980. Nesta seção, discutiremos características gerais e aspectos relacionados aos limites e possibilidades desse tipo de avaliação no Brasil, com vistas à análise das questões propostas em nossa problemática de pesquisa, no tocante ao aspecto avaliativo/curricular do ENEM. Entendemos que esse debate é imprescindível para situarmos nossa questão central em relação aos desafios da realização do ENEM em escala nacional, bem como as implicações do conceito de tradição seletiva (APLE, 1999) nas relações que o exame estabelece com os documentos curriculares que supostamente o orientam.

De acordo com Werne (2011), no ano de 1988 já era possível observar ensaios de experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica no Brasil, entretanto, é a partir de 1995 que o sistema de avaliação brasileiro passa a ser denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e ocorre, a partir daí, uma centralização de decisões na União, processo que levou o MEC a ter suas funções restringidas à definição de objetivos gerais do sistema de avaliação, outra implicação, é que os administradores locais perderam influência e

passaram apenas a dar apoio logístico na aplicação das provas. Vale ressaltar que esse redirecionamento do sistema de avaliação é impulsionado pelo Banco Mundial, via empréstimos e pela terceirização das operações técnicas, exatamente quando da implementação de uma política neoliberal nesse período no Brasil.

Na década de 1990, o sistema de avaliação em larga escala brasileiro, composto por diversas modalidades, tinha para a Educação Básica apenas o SAEB, amostral e com foco em competências de leitura e Matemática. Entretanto, em 1998 a avaliação dessa etapa passa a contar com o ENEM, que foi criado com o objetivo de avaliar os alunos que estavam concluindo o Ensino Médio. Sobre o ENEM, Werne (2011, p. 776) afirma:

Este extrapola o objetivo de avaliar as aprendizagens realizadas pelos concluintes do Ensino Médio no momento em que subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação Superior pública, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior.

Concordamos com Werne (2011) quando afirma que o ENEM passou a assumir outras funções além de avaliar a Educação Básica, sobretudo após a institucionalização do PROUNI em 2005 e com a reformulação do exame em 2009, quando passou a ser chamado “Novo ENEM”. De acordo com Werne (2011), o ENEM foi inicialmente recebido com descrédito por estudantes e universidades de todo o país, porém, há três aspectos que o levaram progressivamente a adquirir espaço e força no campo da avaliação em escala nacional: a adesão da IES como requisito para ingresso nos seus cursos de graduação; a articulação com o PROUNI, cujo critério de ingresso nas IES considera apenas a nota do ENEM; e a implementação do SISU, que consolidou os resultados do ENEM como mecanismo de seleção para as IES, principalmente as públicas.

Em seu estudo sobre políticas de avaliação em larga escala na Educação Básica, Werne (2011) argumenta que o projeto de avaliação em larga escala iniciado no final da década de 1980 é intensificado a partir de 2005, por sua legitimação advinda de ações vinculadas ao “ranqueamento” de instituições, redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à valorização da “transparência” e à necessidade de melhoria da educação. Werne (2011) levanta a hipótese de que as políticas de avaliação não atuam apenas no sentido de produzir comparações e emulação, mas para atender a projetos gerencialistas de racionalização e modernização com foco nos resultados, daí a presença do Banco Mundial financiando e impulsionando o processo.

Dialogamos também com Santos (2017), que desenvolveu estudo sobre avaliação em larga escala na Educação Básica. Em seu trabalho, há noções gerais e contextuais que possibilitam a compreensão dos impactos desse tipo de avaliação na educação, bem como algumas potencialidades e limites das mesmas a partir do uso de seus resultados na busca pela melhoria da educação. De acordo com Santos (2017), o Brasil conseguiu desenvolver e consolidar políticas e um sistema de avaliação educacional relativamente abrangentes, que contemplam todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Sobre os resultados dessas avaliações o autor adverte:

Eles podem ser tomados em sua amplitude ou particularidade, ser usados para melhorar a qualidade da educação e tomados no sentido de conhecer a realidade e os desafios do sistema e/ou da escola para definir e focalizar ações, atuar nos aspectos mais urgentes, subsidiar políticas e reduzir a desigualdade. (SANTOS, 2017, p. 10).

Como dito, observamos em âmbito nacional os primeiros movimentos de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica a partir de 1988, sua relevância para o almejado processo de avaliação em larga escala, reside no auxílio fornecido para a elaboração de um “mapa” da realidade da educação e, de outras políticas de avaliação para os demais níveis de ensino, a exemplo do ENEM, criado em 1998; do ENCEEJA, em 2002; da Prova Brasil, em 2005; do IDEB em 2007, da Provinha Brasil em 2008, entre outras.

Ainda dialogando com Santos (2017), consideramos que essas avaliações compõem a política de avaliação da Educação Básica atualmente no Brasil. São chamadas de avaliação em larga escala ou externas “[...] porque têm características, objetivos e procedimentos distintos em relação às avaliações tradicionais.” (SANTOS, 2017, p. 15). Entre esses objetivos, destacamos: a observação do desempenho dos estudantes como um indicador da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a identificação de problemas e diferenças regionais de ensino, o apoio na elaboração de políticas e programas de auxílio aos níveis de ensino avaliados, a possibilidade de assegurar auxílio técnico e financeiro aos sistemas de ensino a partir dos resultados, entre outros.

Embora o sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil seja teoricamente eficiente, na prática, a realidade das políticas públicas de avaliação ainda demanda ajustes para responder aos objetivos para os quais são propostas. Concordamos com Santos (2017) de que há pouco conhecimento sobre a apropriação das avaliações e dos resultados por parte dos sujeitos que compõem o processo ensino-aprendizagem, sobretudo dos professores, tanto pela

difficuldade de acesso aos dados, quanto pela linguagem técnica que predomina nos relatórios disponibilizados, o que dificulta a compreensão dos mesmos.

Outro ponto relevante nesse processo, é que por serem externas, estas avaliações muitas vezes não têm significado prático para os sujeitos a que se destinam e que vivenciam cotidianamente o ambiente escolar, o que pode comprometer a fidelidade de seus resultados.

De acordo com Santos (2017), outras críticas relativas aos limites dessas avaliações dizem respeito à utilização das mesmas para a produção de “rankings” entre as instituições ou sistemas, na busca por responsabilizar escolas e professores com base nos resultados obtidos. Outro aspecto, diz respeito aos instrumentos e às metodologias utilizadas, bem como à abrangência dessas avaliações em captar e medir o desempenho, ou mapear as condições de qualidade do processo educacional de forma padronizada.

No contexto desses limites observados, (re)posicionamos nossa questão central sobre os desafios e consequências do ENEM buscar avaliar a etapa final da Educação Básica tentando captar as especificidades e os temas dos vários contextos regionais em uma prova única, realizada em âmbito nacional. A análise empírica, a ser realizada no próximo capítulo, buscará especificamente observar como o ENEM propõe as relações multiescalares nos itens de Geografia que possibilitam esse processo (na prova de Ciências Humanas), no sentido de discutirmos a questão do aspecto curricular que envolve o ENEM e suas possibilidades geográficas.

CAPÍTULO 5: RELAÇÕES ENTRE OS CURRÍCULOS PRÉ-ATIVOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO E O ENEM: EM QUESTÃO A ESCALA GEOGRÁFICA

5.1 Relações dialéticas entre os currículos pré-ativos e os documentos que fundamentam o ENEM

No último capítulo deste estudo, (re)discutiremos nossa questão central sobre o ENEM a partir de dois movimentos: no primeiro, analisaremos as relações entre os currículos pré-ativos de Geografia para o Ensino Médio e os documentos que orientam o ENEM e, no segundo, buscaremos dar visibilidade às evidências empíricas de nossa problemática a partir da análise dos itens de Geografia expressos nas provas do referido exame no período 2009 – 2018.

Nesta seção, o intuito é estabelecer as possíveis relações dialéticas entre os currículos pré-ativos analisados no capítulo 2 (que influenciam o currículo do Ensino Médio brasileiro até hoje) e os principais documentos que fundamentam o ENEM, apresentados e discutidos no capítulo 4. Entendemos que todos estes documentos, no nível da prescrição, compõem um mesmo conjunto curricular para o Ensino Médio, que consideramos como currículos pré-ativos (GOODSON, 1999), esta ressalva é importante para lembrarmos que tais documentos não necessariamente se concretizam como currículo interativo no ambiente escolar.

Apesar de considerá-los como um único conjunto, decidimos, enquanto procedimento metodológico de análise, separar os documentos curriculares em dois “blocos”: primeiro, os que continuam a orientar o Ensino Médio brasileiro, até que sejam elaborados e implementados os novos documentos fundamentadas na BNCC desse nível de ensino (uma vez que no final de 2018 a BNCC foi aprovada pelo CNE e em seguida homologada pelo MEC). Segundo, os documentos que fundamentam o ENEM, que no campo pedagógico “supostamente” devem se orientar pelos primeiros, mas que no campo normativo-legal têm suas particularidades.

São especificamente estes documentos que buscamos relacionar nesta seção: 1. Os **PCNEM (BRASIL, 1999)**, **PCN+ (BRASIL, 2002a)** e as **OCEM (BRASIL, 2006)**, que sob a normativa orientação da LDBEN (BRASIL, 1996) seguem as **DCNEM (BRASIL, 1998b, 2012a)**. Na sequência, temos **O ENEM - FTD (BRASIL, 2005)**, que estabelece os fundamentos teórico-metodológicos do exame, as **Portarias MEC nº 438/1998, 318/2001, 391/2002, 462/2009, 807/2010, 468/2017** que versam sobre a instituição e aspectos gerais do

ENEM, a **Portaria INEP nº 109/2009** que indica os documentos que fundamentam o ENEM, a Matriz de Referência e os objetos de conhecimento e, a **Portaria INEP nº 144/2012** que versa sobre a certificação, possível até 2017.

Justificamos o aspecto geral de análise por tais documentos curriculares integrarem nosso estudo, mas não serem, especificamente em si mesmos, o objeto da pesquisa. Interessamos diretamente a relação entre ambos, como suporte teórico à discussão da nossa questão central sobre o ENEM e seu caráter de política curricular.

Dessa forma, o que pretendemos neste capítulo, ao retomar os documentos para “confrontá-los” e analisar suas relações mútuas, é identificar e discutir as possíveis relações que os mesmos estabelecem entre si e com os fundamentos teórico-metodológicos e legais do ENEM. Em síntese, nosso foco não está especificamente em analisar cada documento, mas sim na relação de concordância, complementaridade ou contradição que ambos supostamente mantêm. Esse é um processo chave para compreendermos a formulação teórica dos itens de Geografia do ENEM, ou a negação de suas prescrições curriculares no âmbito da avaliação, o que revelaria contradições de ordem teórica e epistemológica no arranjo curricular orientações/ensino-aprendizagem/avaliação proposto oficialmente para o Ensino Médio.

Esta opção metodológica visa operacionalizar e dar consistência a análise empírica, uma vez que a Geografia nos exames do ENEM é ao mesmo tempo objeto e empiria do nosso estudo. Dessa forma, o movimento dialético entre os documentos que compõem a construção da política curricular que sustenta o ENEM é imprescindível na discussão dos itens de Geografia do ENEM, especificamente a questão da escala, que nos propomos a analisar. Vale ressaltar que buscamos com esse procedimento, contribuir para o aprimoramento do ENEM e do ensino de Geografia, não apenas tecer críticas ou apontar problemas ou sugestões que se encerram em si mesmas.

Feitas essas considerações e ressalvas introdutórias, iniciamos dialogando sobre as possíveis relações entre as DCNEM de 1998 e 2012. Em síntese, as citadas DCNEM, foram elaboradas seguindo aproximadamente o seguinte conjunto indissociável de etapas: Parecer (discussão) – Resolução (legislação) – DCNEM (base para os currículos). Dessa forma, quando nos referimos às DCNEM de 2012, estamos tratando da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, elaborada com base no Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Quando nos referimos às DCNEM de 1998, fazemos menção à Resolução CNE/CEB nº 3/98, elaborada tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 15/98.

As DCNEM de 2012 foram elaboradas como uma proposta de atualização das DCNEM de 1998, mas observamos que o Art. 23 da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 revoga

as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Em nossa concepção, os PCNEM (BRASIL, 1999), os PCN+ (BRASIL, 2002a) e as OCEM (BRASIL, 2006) são elaborados com base nas DCNEM de 1998, logo, esta revogação torna confusa a orientação curricular para o Ensino Médio, uma vez que, qualquer aspecto presente nos parâmetros e nas orientações curriculares dissonantes das DCNEM de 2012 estaria sem respaldo legal desde a sua publicação em 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20 do Diário Oficial da União.

O problema é que não observamos o surgimento de novos parâmetros ou orientações curriculares baseados nas DCNEM de 2012, o que temos, é a aprovação da BNCC no final de 2018 seguida de sua homologação, um documento que divide opiniões e que vai requerer uma ampla discussão e estudos sobre seus pressupostos curriculares e “possível” implementação. Dessa forma, entendemos que as DCNEM (BRASIL, 2012a) deveriam orientar a elaboração de novas “propostas” para o Ensino Médio até o ano de implementação da BNCC, no caso 2020, momento em que entrarão em vigência, as novas DCNEM, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018.

Para facilitar a compreensão da atualização das DCNEM de 1998, proposta nas DCNEM de 2012, elaboramos o quadro a seguir relacionando aspectos gerais dos dois documentos.

QUADRO 01: Aspectos pedagógicos das DCNEM (BRASIL, 1998b; 2012a)

ASPECTOS	DCNEM - 1998	DCNEM - 2012
Contexto de produção	Necessidade de adequação do currículo às exigências da globalização e às mudanças de paradigmas na produção do conhecimento. Neoliberalismo.	Ciclo de crescimento econômico do país na década de 2010 e a crescente necessidade do aprimoramento tecnológico e da formação de profissionais de excelência. Neoliberalismo.
Fundamentos teórico-filosóficos	Estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade.	Trabalho, ciência, tecnologia e cultura
Princípios pedagógicos	Identidade, diversidade e autonomia	Trabalho como princípio educativo, a pesquisa como um princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade como meta universal.

Conceitos estruturantes	Interdisciplinaridade e contextualização	Qualidade da educação, interdisciplinaridade e contextualização
Organização curricular/áreas do conhecimento	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.	I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas.

Fonte: elaborado pelo autor com base nas DCNEM de 1998 e 2012

Percebemos que as DCNEM de 1998 e 2012 concordam no tocante à interdisciplinaridade e à contextualização, adotadas como eixo estruturador do currículo em 1998, mas observamos a concepção de qualidade da educação como um aspecto complementar. Para nós, ainda que as DCNEM 2012 busquem atrelar esse conceito a uma perspectiva social, percebemos a intenção de controle dos resultados a partir de avaliações externas, que nutrem uma perspectiva gerencialista de educação voltada para o capitalismo, valorizando os resultados em detrimento do processo.

Em relação às DCNEM de 1998, que orientavam ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas com base em princípios estéticos, políticos e éticos, pautados na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade, observamos que as DCNEM de 2012 propõem como fundamentos teóricos os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base do desenvolvimento curricular do Ensino Médio, em nossa leitura, essas concepções convergem com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia.

Retomamos de forma breve a discussão realizada no capítulo 2, sobre os aspectos dos PCNEM de 1998, dos PCN + de 2002, e das OCEM de 2006, documentos elaborados observando as DCNEM de 1998, para nesta seção observarmos suas relações dialéticas. Quanto aos aspectos didático-pedagógicos, os PCNEM de 1999 (Ciências Humanas) discutem o porquê ensinar as disciplinas, o que e como ensinar das mesmas, aborda conceitos-chave ressaltando que os mesmos não devem ser compreendidos como uma lista de conteúdos, mas como norte da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio (apresentadas por disciplina ao final de cada seção).

No plano teórico, os PCNEM (BRASIL, 1999) propõem um ensino interdisciplinar e contextualizado e ressaltam as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser. Recomenda-se que a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (fundamentos estéticos, políticos e éticos da proposta do

“novo” Ensino Médio brasileiro para o século XXI, orientado pelos PCNEM), devem ter sintonia com as citadas premissas da UNESCO.

Entretanto, devido às estruturas e à organização das escolas terem uma base curricular pautada em disciplinas, os PCNEM (BRASIL, 1999) encontraram grandes dificuldades de implementação. Nesse sentido, ao relacionarmos os PCNEM de 1999 com os PCN+, publicados em 2002, percebemos uma contradição: os PCN+, apesar de serem publicados por área, propõem uma organização curricular essencialmente disciplinar, organizada em eixos temáticos.

Em nossa análise, observamos que os PCN+ (Ciências Humanas e suas Tecnologias) tentaram se aproximar mais da realidade escolar, ao discutir o significado das competências específicas das disciplinas, os conceitos estruturadores e, ao propor uma articulação entre estes, as competências e uma base programática com a apresentação de alguns temas e subtemas para a Geografia no Ensino Médio. Podemos afirmar que apesar de contradizer os PCNEM de 1999 quanto à essência da organização curricular, os PCN+ de 2002 os complementam, no que diz respeito à busca pela operacionalização e implementação das DCNEM de 1998 no âmbito escolar, sua publicação em 2002 parece ter sido advinda desta necessidade.

Ao relacionar as OCEM de 2006 (Ciências Humanas e suas Tecnologias) com os PCNEM de 1999 e os PCN+ de 2002, percebemos uma relação de complementaridade, uma vez que as citadas OCEM também se ocupam de especificidades do conhecimento disciplinar e propõem temas mais genéricos, provavelmente na busca por flexibilidade para os professores definirem conteúdos. Outro aspecto complementar é que as OCEM de 2006 também discutem aspectos voltados a metodologias de ensino, ao papel do professor e, a articulação entre os conceitos e os conteúdos das disciplinas a partir de eixos temáticos.

No tocante à Geografia, percebemos que os três documentos tendem para uma abordagem e embasamento teórico vinculados diretamente aos saberes acadêmicos. Na discussão conceitual geográfica dos PCNEM de 1999, predomina o contexto acadêmico com poucas menções à sua inserção no Ensino Médio e à epistemologia do conhecimento escolar. Nesse âmbito, os PCN+ de 2002 e as OCEM de 2006 complementam os PCNEM, quando discutem questões voltadas à inserção da Geografia no contexto das Ciências Humanas no Ensino Médio e particularidades epistemológicas da Geografia nesse nível de ensino.

Como já afirmamos a prescrição curricular para a disciplina de Geografia expressa nos PCNEM (BRASIL, 1999) toma o espaço geográfico como conceito estruturante, a partir do qual surgem os outros conceitos-chave. De acordo com Sene (2008), a obra *A Natureza do*

Espaço de Milton Santos, claramente inspira a base conceitual dos citados PCNEM, que definem espaço geográfico, paisagem, lugar, território e territorialidade, escala, globalização técnicas e redes, como conceitos básicos para o ensino e aprendizagem da Geografia no Ensino Médio.

Os PCN+ (BRASIL, 2002a) reforçam essa concepção de espaço geográfico expressa nos PCNEM (BRASIL, 1999), e o toma como conceito central para a definição dos demais conceitos. Já os autores das OCEM de 2006, discordam do enfoque teórico-metodológico dos citados PCNEM e PCN+, e criticam a proposta de eixos temáticos baseados na perspectiva de espaço geográfico de Milton Santos, com a justificativa de que o seu viés estruturalista dificultaria o ensino interdisciplinar. Nas OCEM de 2006, a organização curricular para Geografia é centrada nas categorias de espaço e tempo e, notadamente busca-se destaque para o conceito de sociedade, que nas concepções desse documento ficou em segundo nos PCNEM de 1999 e nos PCN+ de 2002.

Retomando de forma sucinta a discussão realizada no capítulo três, sobre aspectos gerais da Geografia nas propostas curriculares para o Ensino Médio, reafirmamos nossa discordância em relação a esta opção teórica das OCEM (BRASIL, 2006). Em nossa compreensão, o conceito central de espaço geográfico, expressos nos PCNEM (BRASIL, 1999) e nos PCN+ (BRASIL, 2002a) é mais adequado aos propósitos tanto das DCNEM de 1998, quanto das DCNEM de 2012.

Estabelecidas essas relações dialéticas entre os documentos que compõem a proposta curricular para o Ensino Médio, passamos agora a relacionar este conjunto com os documentos que fundamentam o ENEM.

No contexto de elaboração das OCEM de 2006, que tiveram sua versão inicial em 2004, o INEP publicou em 2005 o documento: *ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio Fundamentação Teórico-Metodológica* (BRASIL, 2005). Para situarmos a relação entre os documentos, observemos a primeira menção do ENEM – FTD (BRASIL, 2005) aos fundamentos teóricos do exame: “A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame.” (BRASIL, 2005, p. 8).

Logo, ao se referir a LDB e a reforma do Ensino Médio, entendemos que na teoria, o ENEM coaduna com as DCNEM de 1998. Quanto ao corpo conceitual, percebemos que o documento base do ENEM se apoia nos conceitos básicos de interdisciplinaridade e contextualização, acrescentando o conceito de situação-problema de forma complementar aos

PCNEM de 1999. Nesse sentido, o ENEM – FTD (BRASIL, 2005) complementa as DCNEM de 1998, entretanto, não há menções aos PCN+ de 2002, nem à versão inicial das OCEM em seu documento base.

De forma contraditória, a Portaria INEP nº 109/2009 (marco legal do “Novo ENEM”, recorte de nossa análise) indica como documentos que estruturam o ENEM: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio; a Matriz de Referência para o ENEM 2009; os Objetos de Conhecimento associados às Matrizes de Referência e as competências expressas na Matriz de Referência para Redação do Enem 2009.

Ficam de fora na referida Portaria, os PCNEM (BRASIL, 1999) e os PCN+ (BRASIL, 2002a), o que no âmbito da disciplina de Geografia resulta em uma problemática questão, uma vez que no campo conceitual, as OCEM de 2006 discordam dos PCNEM de 1999 e dos PCN+ de 2002, como destacamos anteriormente.

Portanto, a Portaria INEP nº 109/2009 chama nossa atenção quando silencia sobre os PCNEM de 1999 e os PCN+ de 2002, no tocante aos fundamentos teóricos do ENEM, o que pressupõe que o documento denominado Matriz de Referência, enquanto construção política, expressa as reivindicações de determinados grupos que, nesse momento histórico de reformulação estrutural do exame, têm suas orientações teóricas atendidas. Enquanto documento que busca sinalizar os objetos de conhecimento das provas, entendemos que a citada matriz é um documento complexo, pois reflete conflitos e tensões de uma ampla construção curricular em “poucas palavras”, na busca por sintetizar o que é por natureza abrangente. Ao fazê-lo, comunica, ainda que temporariamente, quais conteúdos estão “autorizados” a serem trabalhados no âmbito de determinadas comunidades disciplinares para o ENEM.

Dessa forma, apoiamo-nos em Rocha (2012) para propormos algumas reflexões sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM a partir de sua Matriz de Referência. Entendemos que esse movimento nos ajuda a avançar na discussão das relações entre o conjunto de documentos que compõem o nosso recorte. Com base em Rocha (2012), rejeitamos a compreensão de “modelo de unidade” e sua perspectiva “essencialista” para a disciplina escolar, que reduzem a Geografia Escolar a dependência da ciência geográfica. Entendemos a disciplina como um sentido do saber escolar, que pode ser apreendida como uma condição política de organizar sentidos de mundo.

Ao estabelecermos relações entre os textos curriculares do nosso estudo, evidenciamos a reprodução desta concepção essencialista da disciplina de Geografia proposta para o Ensino Médio, e concordamos com Rocha (2012) quando argumenta sobre as fragilidades dessa

interpretação da disciplina escolar como “unidade essencial de conhecimento”. Para a citada autora: “Reconhecer a precariedade desta identificação – disciplina escolar – é abandonar a ideia do “saber em si” que comumente está presente nos debates e nos textos curriculares sobre a Geografia escolar.” (ROCHA, 2012, p. 8). Logo, é preciso observar os conflitos, as contingências e assimetrias de poder que marcam o campo do currículo quando pensamos na disciplina escolar como condição política, o que nos leva a compreender que conteúdos selecionados, ou orientações de organização curricular para determinadas disciplinas, são respostas temporárias a esses conflitos, e não seu término. Portanto, concordamos com Rocha (2012, p. 13) quando advoga:

Na medida em que os grupos e sujeitos alimentam suas demandas para sustentarem uma dada condição política, são constituídas equivalências que garantem (ainda que provisoriamente) a estabilidade, por exemplo, de uma “tradição disciplinar”. Isto se dá graças ao processo de identificação, fazendo valer, por exemplo, que reconheçamos na cartografia a identidade desta condição política que chamamos de Geografia Escolar. Logo, recuperar esta discussão para compreender a dinâmica em torno da disciplina escolar, não deixa de ser uma estratégia que reconduza interrogações sobre a vontade política em torno de conteúdos que “chegam” à escola. Ou o que permite que um dado conteúdo seja didatizado, isto é, legitimado como objeto do ensinar e do aprender.

Finalizamos, assim, esta seção, dialogando sobre os sentidos da disciplina escolar Geografia na Matriz de Referência do ENEM, pois entendemos que esse documento indica respostas temporárias aos conflitos que marcam a construção curricular do exame. Para nós, essa matriz expressa a condição política de sistematizar “verdades” da Geografia requerida pelo ENEM e sua respectiva política curricular, movimento imprescindível para o debate que propomos sobre a questão da escala geográfica nos itens do exame.

A primeira questão é que precisamos compreender que a ciência geográfica não é o único referencial para a constituição da disciplina escolar de Geografia, com base nesse pressuposto, Rocha (2012, p. 14) afirma que “Entender a disciplina escolar como condição política é intensificar a ideia de que grupos sociais e seus interesses se movem em volta de demandas, buscando satisfazê-las.”. A partir dessa concepção, podemos afirmar que a Matriz de Referência do ENEM traz em sua superfície textual, uma tentativa de síntese da proposta curricular do Ensino Médio a partir da reestruturação do exame em 2009, ao elencar os objetos de conhecimentos que compõem a avaliação.

Uma característica marcante na Matriz de Referência é a “hibridização” de modalidades integradoras com a estrutura disciplinar, o que se justifica pela provável função

de indicar as competências das áreas, bem como as respectivas habilidades e os conteúdos, denominados na matriz de objetos de conhecimento. Logo, trata-se de um documento ambivalente, que opera tanto com a lógica disciplinar quanto com a lógica das competências, como afirma Rocha (2012, p. 15): “Com efeito, o discurso das competências para organização curricular convive com o da disciplina escolar no documento aqui citado, revelando sua ambivalência.”.

É notória essa ambivalência na seção intitulada: Objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde apesar de não haver o “disciplinar” adjetivado nos diversos conteúdos listados, observamos a possibilidade de associá-los ou relacioná-los a uma ou mais disciplinas escolares.

Nesse contexto, (re)afirmamos a disciplina como uma condição política, pois entendemos que os conteúdos escolares não “gravitam” em torno das disciplinas da escola, mas é no terreno delas que, por meio de articulações discursivas, diversos grupos atuam para verem atendidas suas reivindicações e afirmarem como sendo de seu domínio determinados conteúdos (ROCHA, 2012). Assim, é ao redor dessas reivindicações que se torna possível autorizar um determinado discurso como conteúdo a ser ensinado na escola e, sua legitimação se dará de forma evidente, quando o mesmo está requerido em uma avaliação como o ENEM, portanto, podemos afirmar que é a demanda política que anuncia a identificação da disciplina escolar, e não apenas os saberes ou conteúdos em si.

No tocante às habilidades e competências, percebemos o processo de recontextualização da ciência de referência na Matriz de Referência, pois há a preocupação em expressar as habilidades que devem ser atingidas no processo de aprendizagem. Assim, é possível inferir sentidos de Geografia típicos da disciplina escolar nesse documento, o que o coloca na contramão de currículos pré-ativos como os PCNEM de 1999, PCN+ de 2002 e as OCEM de 2006, que tendem para uma orientação mais acadêmica e essencialista da disciplina.

Sobre a questão da Geografia como disciplina escolar, Vilela (2013) desenvolveu estudo buscando compreender a condição epistemológica do conhecimento escolar em Geografia, analisando processos em que são negociados os significados que constituem essa disciplina. Para Vilela (2013) o conhecimento produzido na escola tem uma lógica específica, uma vez que o conhecimento científico até se configura como referência para a mesma, mas há vários outros saberes que conferem particularidade ao que se ensina/aprende nas escolas. Retomaremos o diálogo com essa perspectiva em nossas análises empíricas da próxima seção, como base para a identificação dos itens de Geografia no ENEM.

Vilela (2013) trabalha a hipótese de que a abordagem regional tem sido uma forma recorrente de configuração dos conteúdos geográficos na escola, configurando a condição de permanência curricular de determinados temas. Logo, a abordagem regional, combinada com outros discursos (o ambiental, cultural, etc.) legitima “verdades” e afirma o que pertence ao conhecimento escolar em Geografia. Portanto, temos nessa abordagem um exemplo de articulação de grupos que conferem a disciplina de Geografia uma condição política.

É importante pensar na condição do ENEM enquanto avaliação nacional e, nas abordagens utilizadas para estabelecer os objetos de conhecimento. Dessa forma, recorreremos novamente a Rocha (2012, p. 20) quando indaga sobre a “referência” da ambivalente Matriz de Referência do ENEM: Para a autora: “A referência da “Matriz” reside na articulação hegemônica de grupos e seus interesses, condicionando politicamente, que uma dada interpretação espacial seja fixada no ENEM e identificada por estes e por outros grupos como a “Geografia escolar”.”.

Nesse contexto, buscaremos na próxima seção, analisar os itens de Geografia do ENEM (como material empírico) na tentativa de construir evidências de como o exame utiliza as diferentes escalas geográficas para comunicar sua interpretação espacial, buscando revelar, ainda que de forma provisória, como se dá a relação multiescalar entre a perspectiva do nacional e as orientações de aprendizagem da Geografia a partir da interdisciplinaridade e da contextualização nas provas do exame, independentemente do ponto de partida, uma vez que, entendemos que tanto o professor, na sala de aula, quanto o ENEM, em seus itens de Geografia, autorizam interpretações espaciais que são por natureza, atos seletivos de caráter político.

5.2 Fenômenos e representações nos itens de Geografia do ENEM: em questão a escala geográfica

Antes de adentrarmos a investigação do nosso material empírico, que consiste nos itens de Geografia das provas do ENEM (2009 – 2018), optamos por introduzir esta seção apresentando os critérios de seleção dos itens analisados e o que buscamos observar em torno dessas superfícies textuais no presente estudo. Em seguida, justificamos o movimento de identificação da(s) escala(s) na delimitação do objeto, com vistas à análise das relações multiescalares (trânsito entre escalas) presentes nesses itens.

Com base na Matriz de Referência do ENEM, definimos três eixos de identificação de itens nas provas de Ciências Humanas, os quais consideramos como de domínio disciplinar da Geografia Escolar a partir da compreensão de disciplina como condição política (ROCHA,

2012), discutida na seção anterior. Compõem nosso recorte analítico, itens de Geografia do ENEM que compreendem fenômenos relacionados: primeiro, às **transformações do espaço geográfico**, segundo, às **transformações técnicas e tecnológicas** e seus impactos nos processos produtivos e na vida social; e, por fim, às **relações sociedade/natureza** e suas interações espaciais nos diversos contextos históricos e geográficos.

Vale ressaltar que, essencialmente, cada item do ENEM é composto por um conjunto de três áreas: situação-problema, questão e alternativas; como já discutido na seção sobre os pressupostos teóricos e metodológicos do ENEM. Portanto, quando nos referimos a um item, fazemos menção a cada um dos 45 “problemas” de Ciências Humanas de cada edição. Nosso intuito é não confundir o conjunto, com o questionamento proposto a partir das situações-problemas, que é apenas uma parte do item.

A partir do recorte citado, identificamos os itens de Geografia nas provas do ENEM (2009 – 2018) considerando como critério, a abordagem, de forma direta ou indireta, de conceito ou categoria da Geografia, na situação-problema, na questão ou na alternativa que soluciona o item. Em seguida, agrupamos os mesmos em temáticas, consideradas no estudo como desdobramentos dos 03 eixos supracitados e que serviram para operacionalizar a análise das características gerais dos itens.

Portanto, nosso material empírico consiste em 180 itens identificados como de domínio disciplinar da Geografia nas provas do ENEM no período do estudo, os quais compreendemos como uma materialização do discurso curricular proposto na política que envolve o exame. Vale ressaltar que esses itens estão inseridos no universo de 450 itens que compõem as provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias no recorte 2009 – 2018. Na sequência, apresentamos os fundamentos, resultados e discussões da análise empírica realizada em cada edição (prova) do citado período.

Analisamos os itens a partir de uma perspectiva de análise do discurso baseada na tese de Vilela (2013), pautada em Foulcault (2010) e que discute a condição epistemológica do conhecimento escolar em Geografia, com foco na percepção dos processos em que são negociados os significados que constituem este conhecimento. A partir dessa concepção de análise, buscamos identificar nos itens, a abordagem, direta ou indireta, de conceito ou categoria da Geografia, requisito essencial para a classificação. Dessa forma, vislumbramos na proposta de investigação de Vilela (2013), realizada com livros/textos didáticos, um aporte teórico-metodológico para buscarmos as articulações dos enunciados que produzem significados sobre o que pertence, ou não, ao conhecimento da Geografia escolar em suas diferentes escalas geográficas nos itens de Geografia que identificamos nas provas do ENEM.

Vilela (2013) investiga a epistemologia do conhecimento escolar em Geografia a partir dessa perspectiva de análise do discurso e, através de uma “arqueologia”, busca compreender o “jogo” político que ocorre para que determinados enunciados sejam legitimados como conteúdos pertencentes à ordem do discurso escolar em Geografia, que em sua concepção, supostamente é “[...] produzido por aquilo que se diz sobre os temas geográficos; por aquilo que é autorizado, no plano discursivo, a pertencer ao espaço/tempo deste conhecimento escolar.” (VILELA, 2013, p. 4).

Dessa forma, compreendendo o termo discurso como um conjunto de enunciados apoiados no mesmo sistema de formação (FOULCAULT, 2010), buscamos nos itens do ENEM o que compreendemos como “recortes textuais” ou “menções a conceitos”, que observados no contexto discursivo de cada item, apoiam os enunciados que se inserem na ordem do discurso escolar de Geografia na perspectiva de Vilela (2013). Nesse movimento, classificamos didaticamente os itens em temáticas geográficas, na sequência, associamos seus sentidos de Geografia para definirmos uma ou mais escalas geográficas (ou sua indefinição) expressas nas proposições de cada item e, observarmos se, e como ocorre o trânsito entre as diferentes escalas nas áreas que o compõem os mesmos, a saber: 1. Situação-Problema (SP); 2. Questão (Q); 3. Alternativa-Solução (AS).

Esclarecemos, que, no procedimento de classificação dos itens, notamos que em alguns deles o aspecto disciplinar é praticamente indefinido entre as disciplinas escolares de Geografia e de História, uma vez que esses itens “operam” simultaneamente em campos conceituais que compreendemos como de domínio de cada uma das duas disciplinas. Nesses casos, em nosso estudo, para obtermos maior abrangência analítica, classificamos tais itens também como de domínio geográfico. Na tabela a seguir, apresentamos o total de itens por edição. Frisamos que em todas as análises, utilizamos sempre o caderno azul da edição principal do ENEM em seu respectivo ano de aplicação.

TABELA 04: Classificação e número total de itens por edição – ENEM (2009 – 2018)

Classificação	NÚMERO TOTAL DE ITENS - ENEM										
	Caderno Azul - Edição principal – Ano de referência										TOTAL
2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018		
Itens de Ciências Humanas	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	450
Itens de domínio disciplinar da Geografia	23	16	20	17	15	18	17	18	19	17	180
Itens com trânsito de escala geográfica	12	07	09	07	04	07	07	08	10	06	77

Itens que requerem noções de região ou regionalização	13	04	09	06	02	05	02	03	06	03	53
Itens Interdisciplinares com conteúdos geográficos	11	14	12	08	10	08	14	11	07	07	102

Fonte: Elaborada pelo autor a partir das provas do ENEM (2009 – 2018)

Na tabela 04, inicialmente indicamos o total de itens de Ciências Humanas analisados nas dez edições que compõem o recorte temporal do presente estudo (2009 – 2018), que formam o universo total de itens dentre os quais buscamos os de domínio da Geografia escolar. Como dito, nessa análise, identificamos no universo estudado um total de 180 itens como sendo de domínio disciplinar da Geografia, número que corresponde a 40% dos 450 itens de Ciências Humanas e suas Tecnologias, o que demonstra a forte presença da disciplina nas provas dessa “área do conhecimento”.

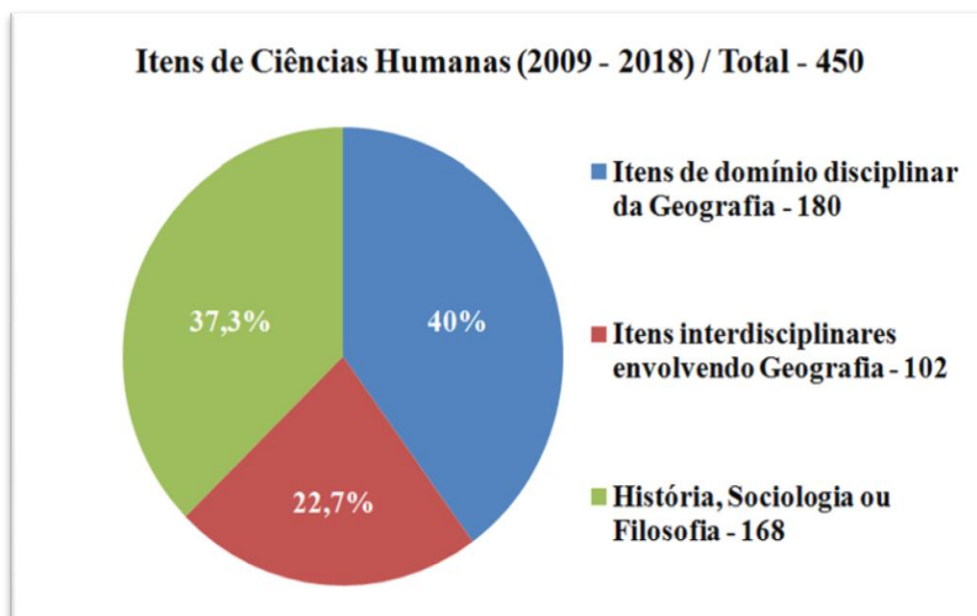
O procedimento seguinte foi identificar aqueles que têm trânsito entre escalas geográficas. Vale ressaltar que nossa inquietação com a escala geográfica nas propostas curriculares de Geografia e no ENEM apoia-se nas ideias de Callai (2003, p. 83) quando afirma: “Em Geografia uma das questões mais significativas ao tratar do que estudar diz respeito à escala de análise que será considerada.”. Nesse sentido, concordamos com a citada autora no tocante à necessidade da delimitação do espaço geográfico para seu estudo, uma vez que o mesmo é amplo e global. Buscamos, portanto, discutir limites e possibilidades desse recurso de análise geográfica (RACINE et al., 1983) no âmbito curricular.

Dessa forma, classificamos os itens com trânsito de escala geográfica a partir da observação da delimitação de escala que, tanto seus elementos textuais, quanto não textuais, permitiam identificar no tocante ao espaço geográfico. Como resultado, temos que 42,8% dos itens de Geografia realizam trânsito entre escalas geográficas, o que indica a necessidade de dialogarmos sobre esse recurso geográfico no ENEM. Após analisar as três áreas de cada item, compreendemos como desta categoria (item com trânsito de escala) os que enunciam duas ou mais escalas geográficas em suas superfícies textuais: na situação-problema, na questão, na alternativa-solução, ou na relação entre as áreas. Mais adiante, retomaremos esse debate e sugerimos uma forma de classificação desses trânsitos a partir das relações internas de cada área, bem como das relações entre as mesmas.

Por fim, a título de dimensionar a ampla abordagem geográfica das provas de Ciências Humanas, destacamos também os itens interdisciplinares com conteúdos geográficos, que são

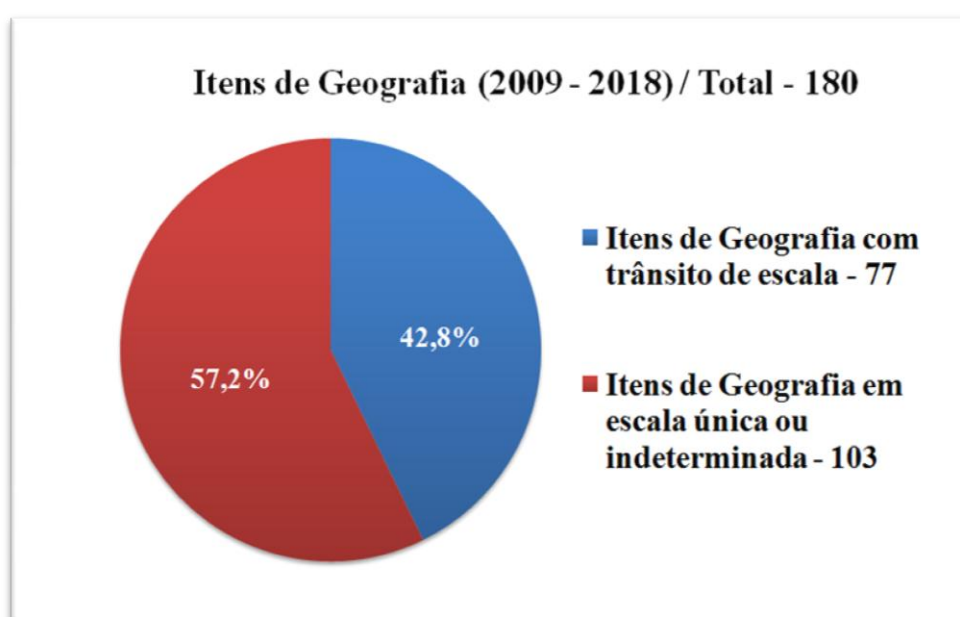
aqueles que abordam, de forma direta ou indireta, no enunciado, na situação-problema ou na alternativa-solução, conteúdos de natureza geográfica. Os gráficos 03 e 04 nos possibilitam ver a dimensão da relevância dos estudos da Geografia escolar na Educação Básica, quando observamos proporcionalmente a forte presença da disciplina nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.

GRÁFICO 03: Itens de Ciências Humanas, proporção por classificação



Elaborado pelo autor a partir da análise dos itens do ENEM (2009 – 2018)

GRÁFICO 04: Itens de Geografia – proporção, trânsito, escala única ou indeterminada



Elaborado pelo autor a partir da análise dos itens de Geografia do ENEM (2009 – 2018)

Ressaltamos que o domínio disciplinar de Geografia não exclui as outras 3 disciplinas escolares que compõem a área de Ciências Humanas nos ENEM (História, Filosofia e Sociologia), nossa classificação, define o item como de domínio geográfico quando há a predominância da epistemologia da Geografia escolar nos itens. Naqueles que denominamos como interdisciplinares com conteúdos geográficos (22,7%), não foi observado qual domínio disciplinar predominava dentre as três disciplinas, mas apenas a presença de conteúdos de natureza geográfica, logo, estes 22,7%, somados aos 37,3% que não envolvem conteúdos geográficos, totalizam 60% não considerados como de domínio disciplinar da Geografia escolar e, que ao serem observados pela lógica disciplinar, são de domínio de uma das outras três disciplinas da área.

Entre os 40% de itens definidos como de domínio da Geografia, podemos afirmar que há a presença de conteúdos das outras três disciplinas, principalmente de História, sobretudo em alguns itens que operam intensamente de forma híbrida, mesclando a lógica interdisciplinar com a disciplinar (ROCHA, 2013). Nesses eventos, classificamos os itens como de domínio geográfico cientes de haver ali elementos de distinção epistemológica tanto de Geografia quanto de História, ou seja, são itens que em estudos com outras abordagens metodológicas, naturalmente poderiam ser considerados como de domínio disciplinar da História.

Ao analisar item por item, dentre os 180 classificados como de domínio da Geografia escolar, percebemos certa regularidade no trato com determinados temas/conteúdos, isso nos permitiu chegar às onze temáticas que apresentamos a seguir. Vale ressaltar que as mesmas foram surgindo ao longo de cada edição e, sempre quando não era possível agrupar um determinado item nas já existentes, ficava evidente que era necessária uma nova temática que o absorvesse.

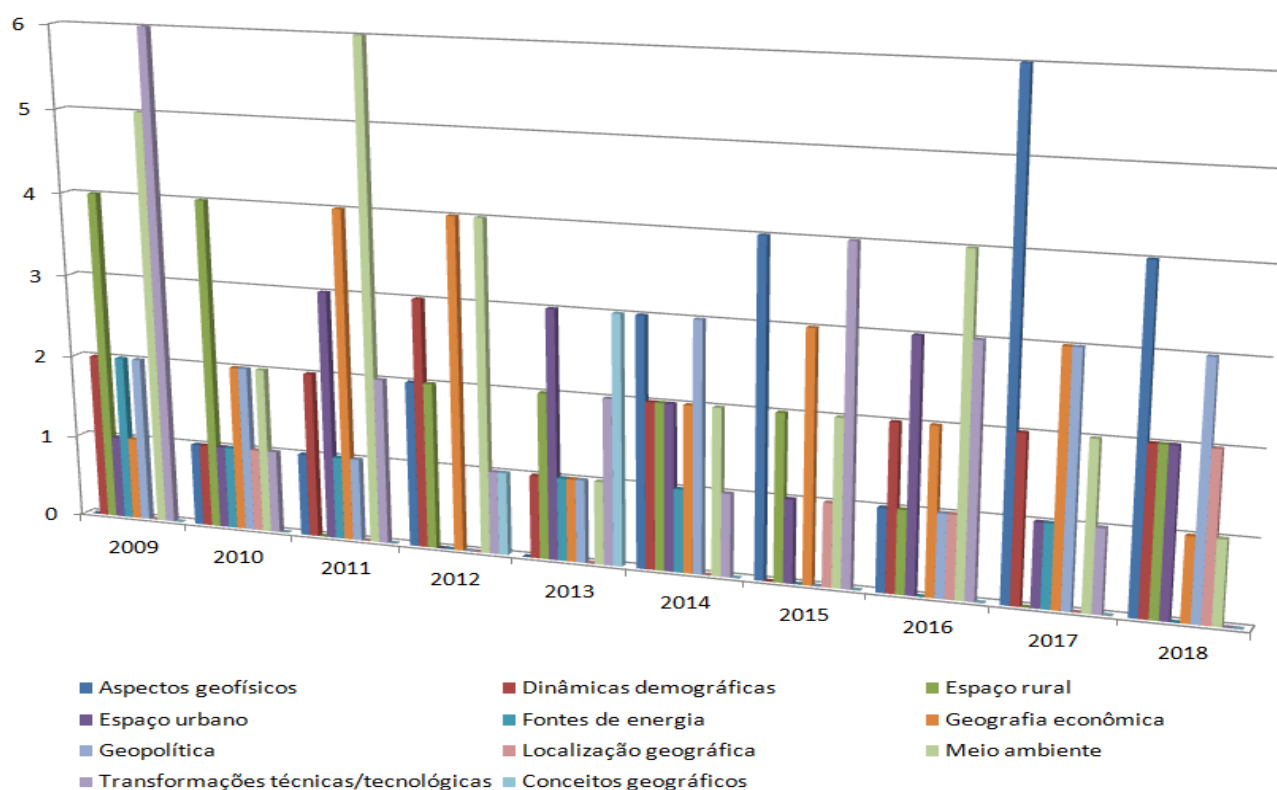
TABELA 05: Itens de Geografia, totais por temáticas / edição

TEMÁTICAS	NÚMERO DE ITENS DE GEOGRAFIA – ENEM Caderno Azul - Edição principal – Ano de referência										
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Aspectos geofísicos	-	01	01	02	-	03	04	01	06	04	22
Conceitos geográficos	-	-	-	01	03	-	-	-	-	-	04
Dinâmicas demográficas	02	01	02	03	01	02	-	02	02	02	17
Espaço rural	04	04	-	02	02	02	02	01	-	02	19

Espaço urbano	01	01	03	-	03	02	01	03	01	02	17
Fontes de energia	02	01	01	-	01	01	-	-	01	-	07
Geografia econômica	01	02	04	04	01	02	03	02	03	01	23
Geopolítica	02	02	01	-	01	03	-	01	03	03	16
Localização geográfica	-	01	-	-	-	-	01	01	-	02	05
Meio ambiente	05	02	06	04	01	02	02	04	02	01	29
Transformações técnicas/tecnológicas	06	01	02	01	02	01	04	03	01	-	21
TOTAL	23	16	20	17	15	18	17	18	19	17	180
Interdisciplinares com conteúdos geográficos	11	14	12	08	10	08	14	11	07	07	102

Elaborada pelo autor a partir da análise dos itens de Geografia do ENEM (2009 – 2018)

GRÁFICO 05: Itens de Geografia, totais por temáticas / edição*



Elaborado pelo autor a partir da análise dos itens de Geografia do ENEM (2009 – 2018)

*Quanto às cores, observar as legendas no mesmo sentido das colunas (horizontal)

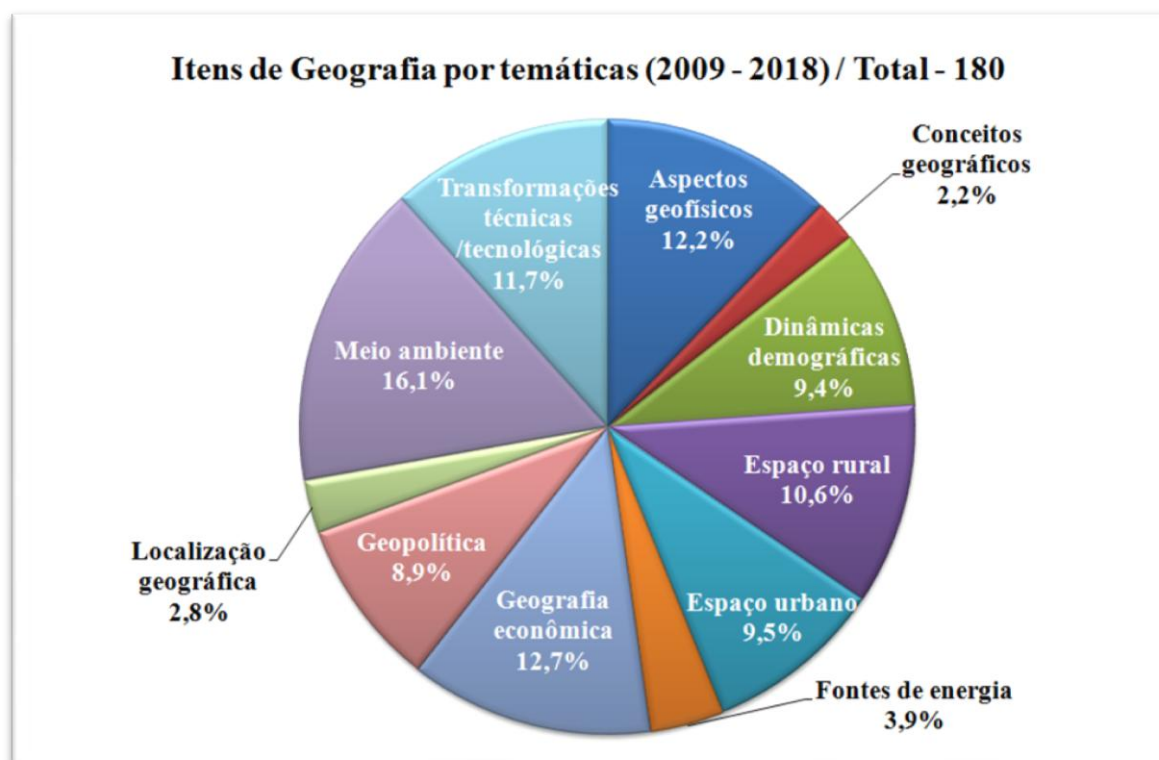
Conseguimos com essas onze temáticas (ainda que genéricas) abarcar todos os 180 itens de Geografia que compõem nosso recorte empírico e, a partir delas, visualizar certas predominâncias quando totalizamos a ocorrência dos itens em cada edição no período 2009 -

2018. É o caso da temática ambiental, com um total de 29 nove itens e um pico de 6 ocorrências na edição de 2011, o que corresponde a um total de 13,3% do total da prova de Ciências Humanas daquele ano. Ao relacionar a temática ambiental com o universo total de Geografia (180 itens), que delimitamos nas provas de Ciências Humanas, temos um total de 16,1% voltados à questão ambiental.

Observamos que as temáticas denominadas de Aspectos Geofísicos (12,2%), Geografia econômica (12,7%) e transformações técnicas e tecnológicas (11,6%), somadas, respondem por aproximadamente 36,5% dos itens de Geografia nas provas de Ciências Humanas no período do estudo e, ao somá-las com a temática ambiental, chegamos ao número de 49,8%, o que corresponde a praticamente metade do universo estudado. Este é um aspecto sintomático, mas discuti-lo aqui extrapolaria o objetivo deste estudo, porém, acreditamos que estudos específicos sobre estas escolhas do ENEM e suas respectivas abordagens teóricas, trariam grande contribuição para a compreensão de sua política de avaliação e currículo no âmbito da disciplina de Geografia na Educação Básica.

Observemos, na sequência, um gráfico que apresenta a proporção de itens de Geografia por temática no período 2009 – 2018, no intuito de visualizarmos a amplitude de cada uma no recorte do presente estudo.

GRÁFICO 06: Itens de Geografia, proporção por temáticas



Elaborado pelo autor a partir da análise dos itens de Geografia do ENEM (2009 – 2018)

Após a observação das temáticas e suas proporções no recorte de itens de Geografia das provas do ENEM no período estudado, situamos agora os temas/conteúdos que orbitam as temáticas que delimitamos e os respectivos itens que os contemplam, no intuito de obtermos uma melhor compreensão da amplitude de abordagens geográficas no ENEM. Ressaltamos que após os temas/conteúdos, entre parênteses, indicamos a localização dos itens nas provas da seguinte forma (nº do item / ano da prova).

Os itens agrupados na temática que denominamos de Aspectos Geofísicos abordam/avaliam os seguintes temas/conteúdos: **rochas e minerais** (08/2010 - 31/2015), **estudos geológicos** (37/2012 - 36/2014 - 27/2015 - 30/2015), **estudos pedológicos** (06/2011 - 77/2018), **estudos geomorfológicos** (73/2018), **estudos biogeográficos** (54/2017 - 68/2017), **estudos climatológicos** (35/2014 - 59/2017 - 77/2017 - 87/2017 - 63/2018 - 82/2018), **estudos hidrológicos** (32/2015 - 36/2016), **terremotos** (20/2012 - 86/2017) e **movimentos da terra** (13/2014). Em muitos casos, percebemos o envolvimento de dois ou mais temas/conteúdos em um mesmo item, e agrupamos o item a partir daqueles que predominavam.

Apesar dos conceitos da ciência geográfica permearem os itens de Geografia do referido exame, no decorrer da análise sentimos a necessidade de uma temática denominada Conceitos Geográficos, quando observamos questões abordando o conceito de **paisagem** (18/2012 - 03/2013 - 14/2013) e de **território** (37/2013), não apenas como “aporte” teórico de discussão para a abordagem de determinados temas/conteúdos, mas problematizando a própria essência, potencialidades e limites desses conceitos, bem como suas aplicabilidades na compreensão de determinadas transformações do espaço geográfico, o que nos levou a considerá-los como o próprio conteúdo dos itens.

Classificamos como itens da temática denominada de Dinâmicas Demográficas, aqueles que abordam os seguintes temas/conteúdos: **fluxos migratórios** (70/2009 - 75/2009 - 13/2010 - 12/2011 - 45/2011 - 34/2012 - 43/2012 - 26/2014 - 73/2017), **pirâmides etárias** (24/2012), **crescimento vegetativo** (07/2013 - 45/2016 - 75/2018), **densidade demográfica** (40/2014), **refugiados** (31/2016), **taxas de fecundidade**, **questões étnico-espaciais** (58/2017 - 62/2018). Na classificação desses itens, encontramos dificuldades e precisamos ser genéricos em alguns casos, pois os conteúdos citados estão, nos seus referidos itens, por vezes contextualizados em discussões que envolvem políticas de migração, projetos de colonização, transformações socioespaciais, guerras civis, transição demográfica, dentre outras; as quais também poderiam ser consideradas como conteúdos em um âmbito mais específico de análise.

Os itens que compõem a temática denominada de Espaço Rural abordam estes temas/conteúdos: **subalimentação na América do sul** (76/2009), **conflitos agrários** (77/2009), **estrutura fundiária brasileira** (78/2009 – 01/2010), **trabalho no campo** (79/2009 — 05/2010 – 28/2013 – 03/2014 – 07/2014), **transformações socioespaciais e produtivas no campo brasileiro** (02/2010 – 03/2010 - 45/2012 – 04/2015 – 44/2016), **a ocupação do espaço rural na África** (20/2012), **reforma agrária** (30/2013), **tecnologias no campo** (33/2015), **agricultura ecológica** (86/2018), **extrativismo vegetal e silvicultura** (88/2018).

Os itens da temática denominada de Espaço Urbano envolvem os seguintes temas/conteúdos: **surgimento das cidades** (89/2009), **problemas ambientais urbanos** (06/2010 – 10/2011 – 67/2018), **ilhas de calor** (09/2011), **favelas no Brasil** (28/2011), **concentração urbana** (01/2013), **dinâmicas de transformações urbanas** (02/2013), **urbanização mundial** (34/2013), **segregação socioespacial** (22/2014), **transportes e urbanização no Brasil** (27/2014), **concentração urbana no Brasil** (12/2015), **movimentos pendulares** (03/2016), **rede urbana brasileira** (04/2016), **função social das cidades** (29/2016), **regiões metropolitanas** (52/2017), **urbanização na era global** (53/2018). Essa temática se demonstrou bastante específica em termos de abordagem dos conteúdos, pois apenas quando observamos o trato dos problemas ambientais urbanos de forma genérica, percebemos mais de um item que abordam esses temas/conteúdos.

Os itens que compõem a temática denominada de Fontes de Energia abordam os seguintes temas/conteúdos: **exploração de petróleo e minérios** (82/2009), **reservas energéticas internacionais** (83/2009), **hidrelétricas no Brasil** (15/2010 – 71/2017), **bioenergia** (07/2011), **energia eólica no Brasil** (43/2013), **tecnologias na geração de energia no Brasil** (34/2014). Um aspecto interessante dessa temática é a primazia por discutir a geração e as fontes de energia no âmbito brasileiro, o que dá visibilidade ao debate no Brasil, porém deixa de enriquecê-lo quando não propõe itens que discutam essas questões em outros países.

No tocante à Geografia Econômica, os itens tratam no geral estes temas/conteúdos: **transformações das atividades econômicas no Brasil** (73/2009 – 37/2011), **estágios da atividade industrial** (11/2010), **setor primário da economia brasileira** (14/2010), **transformações do mundo do trabalho** (16/2011 – 09/2016), **relações econômicas internacionais** (39/2011 – 21/2012 – 09/2014 – 10/2014 – 16/2016 – 53/2017), **setores da economia** (44/2011), **territorialização da produção no Brasil – logística, infraestrutura, desconcentração industrial, fatores locacionais, etc.** (14/2012 – 36/2012 – 56/2017 –

69/2017), **globalização** (33/2012 – 19/2013 – 38/2015 – 65/2018), **sistemas econômicos** (07/2015 – 08/2015).

No campo da temática denominada de Geopolítica, observamos os seguintes temas/conteúdos nos itens: **Guerra Fria** (52/2009 – 55/2018), **o mundo pós-Guerra Fria – panorama estratégico, regionalização, posição dos EUA**, (55/2009 – 14/2011 – 61/2017), **BRICS** (09/2010 – 37/2014), **guerra do Paraguai** (22/2010), **conflitos territoriais – Palestina, China, terras indígenas** (21/2013 – 12/2016 – 50/2017 – 75/2017), **imperialismo europeu** (23/2014), **modelo territorial federalista no Brasil** (44/2014), **refugiados sírios** (60/2018), **fronteiras no mundo contemporâneo** (81/2018).

Sob a temática denominada de Localização Geográfica, observamos os seguintes temas/conteúdos nos itens que a compõe: **coordenadas geográficas** (07/2010), **tecnologias cartográficas** - *Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia* (15/2015), **técnicas cartográficas** – *projeções cartográficas, anamorfose* (17/2016 – 56/2018), **aplicações do conhecimento geográfico** – *colonialismo* (46/2018).

Os itens que compõem a temática denominada de Meio Ambiente, tratam os seguintes temas/conteúdos: **relações entre povos indígenas e a floresta amazônica** (54/2009), **desenvolvimento sustentável** (81/2009), **aquecimento global – mudanças climáticas – combustíveis fósseis** (86/2009 – 88/2009 – 26/2012), **desmatamento e/ou erosão** (90/2009 – 05/2010 – 08/2011), **consequências da expansão territorial da fronteira agrícola e agronegócio** (17/2010 – 04/2011 – 05/2011), **degradação dos biomas brasileiros** (11/2011 – 01/2015), **deposição de resíduos sólidos** (13/2011), **chuva ácida** (15/2011 – 42/2013), **relações clima/sociedade** (32/2012), **irrigação na agricultura e seus impactos socioambientais** (38/2012), **sustentabilidade dos recursos hídricos** (42/2012 – 38/2014), **ciclo da água, projetos de preservação ambiental** (20/2014), **concepções políticas sobre a questão ambiental** (45/2015, 34/2016), **conferência de Quioto – estratégia de compensação** (18/2016), **hotspots de biodiversidade** (30/2016), **produção, consumo e (in)sustentabilidade** (39/2016), **exploração, impactos e preservação de solos agricultáveis** (55/2017), **desertificação de ecossistemas** (72/2017), **novos olhares sobre a floresta Amazônica** (72/2018).

A temática ambiental no ENEM se apresentou como a mais ampla no tocante a temas/conteúdos. Tamanha abrangência e diversidade causou certa dificuldade na definição de suas abordagens de conteúdos. Em dado momento, suspeitamos da possibilidade destas questões fugirem ao domínio disciplinar da Geografia, entretanto, ainda que o ENEM também opere com a lógica interdisciplinar (ROCHA, 2013), observamos o conceito de espaço

geográfico permeando a relação sociedade/natureza nos itens, o que nos possibilitou classificá-los como geográficos. Ficou evidente que os mesmos requerem certo nível de compreensão interdisciplinar em suas resoluções, bem como a necessidade de estudos mais específicos sobre a abordagem da questão ambiental no ENEM como política de currículo e avaliação, pois tamanha amplitude e, ao mesmo tempo, especificidade, podem ser repensadas e discutidas com cautela em uma avaliação para o Ensino Médio.

A temática denominada de Transformações Técnicas/Tecnológicas abrange os seguintes temas/conteúdos nos respectivos itens: **setor agropecuário pós-Revolução Industrial** (68/2009), **inovações tecnológicas – cidades globais** (71/2009), **impactos socioculturais da globalização** (72/2009), **desenvolvimento tecnológico e exploração de recursos naturais** (80/2009 – 85/2009 – 87/2009), **TICs – redes informatizadas, meios de comunicação** (37/2010 – 25/2013 – 01/2014 – 21/2015 – 19/2016), **finalidades do desenvolvimento técnico-científico para a humanidade** (23/2011 – 41/2015), **impactos das (novas) tecnologias no mundo do trabalho** (24/2011 – 02/2015 – 29/2015 – 40/2016 – 57/2017), **impactos das alterações tecnológicas no espaço rural** (39/2012), **tecnologia e transportes** (09/2013 – 38/2016). Apesar dos muitos temas/conteúdos abordados, essa temática se mostrou de fácil agrupamento em termos de organização dos itens, o que aparentemente, demonstra um planejamento no trato da mesma, uma vez que os itens parecem dialogar e se complementar mutuamente.

Ressaltamos que o procedimento de agrupamento por temáticas não buscou elaborar uma espécie de lista ou receituário de temas/conteúdos para os professores do Ensino Médio, visando à preparação para as próximas edições no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, mas sim, optamos por utilizá-lo como um recurso para viabilizar a compreensão dos aspectos gerais da Geografia no ENEM.

Por fim, antes de adentrarmos a discussão da questão da escala geográfica nos itens de Geografia do ENEM, julgamos importante tecer algumas considerações gerais sobre os enfoques de Geografia e as provas de Ciências Humanas no recorte do presente estudo.

5.2.1 Considerações gerais sobre as provas de Ciências Humanas do ENEM no período 2009 – 2018

Na edição de estreia do Novo ENEM, no ano de 2009, é notória a predominância da abordagem regional dos conhecimentos como uma “resposta” a essa forma de organização dos conteúdos na escola, percebemos que diversos itens do exame se valem dessa abordagem

para junto a outros discursos, pautados em conflitos agrários, migrações, questões energéticas e ambientais, etc., legitimar o que pertence ou não ao conhecimento escolar em Geografia, ou seja, podemos afirmar que se trata de um recurso utilizado como mecanismo de permanência ou de regularidade do discurso curricular da Geografia escolar (VILELA, 2013), validando qual Geografia deve ser ensinada nas escolas na perspectiva do Estado brasileiro.

Outra característica marcante da edição de 2009 é o baixo número de itens referentes ao espaço urbano e, praticamente nenhuma menção a aspectos geofísicos e cartográficos. Estas ausências são sintomáticas, uma vez que tais temáticas são caras e de grande relevância no debate curricular em Geografia.

A edição de 2010, apesar de um número menor de itens de domínio da Geografia escolar, traz uma abordagem mais ampla em termos de conteúdos geográficos, porém, com uma predominância de itens voltados ao espaço rural com um número total de quatro ocorrências, assim como em 2009, mas, que proporcionalmente evidencia essa temática como uma preferência dessa edição. O que chamou novamente nossa atenção foi o pouco trato referente ao espaço urbano.

Percebemos na edição de 2011, uma mescla de conteúdos abordados na contextualização da temática central dos itens, o que em nossa compreensão enriqueceu a proposta interdisciplinar do exame e buscou avaliar uma abordagem holística dos fenômenos geográficos. Assim como em 2009, o debate sobre questões ambientais é predominante, mas, na edição de 2011, já foi possível observar uma maior presença de itens abordando o espaço urbano e aspectos geoeconômicos, até então pouco explorados nas duas edições anteriores.

As questões econômicas e ambientais novamente predominam nos itens de domínio disciplinar da Geografia na edição de 2012, e, mais uma vez, notamos o silenciamento no tocante ao espaço urbano e às questões de localização geográfica. Um destaque nessa edição, é uma maior visibilidade à discussão sobre questões demográficas e, uma maior mescla na distribuição das questões, diferenciando o aspecto de agrupamento de itens por disciplinas, observável nas edições anteriores.

Alguns itens de 2013 têm um aspecto que nos chamou atenção, discutem conceitos da Geografia como conteúdos em si, além de suas aplicações em análises específicas, sinalizando a relevância da ampliação do debate conceitual da ciência geográfica já no Ensino Médio. O espaço urbano nessa edição tem maior visibilidade de forma geral e, notamos que nas edições analisadas até aqui, as provas de Ciências Humanas do ENEM buscam ressaltar a luta pela democracia e seu valor em vários momentos históricos. Em 2013 novamente observamos uma maior mescla de temáticas, pois não conseguimos identificar blocos ou seções de questões

referentes a uma determinada disciplina, como ocorre nas edições anteriores a 2012 e, fica evidente aqui uma maior cautela na quantidade de ocorrências de itens voltados à questão ambiental. Outro aspecto interessante é que, nessa edição, os itens de Geografia passam a evitar o uso do termo/conceito região, substituindo o mesmo pelo de área.

Podemos afirmar que a edição de 2014 manteve as mesmas características da edição de 2013, pois não observamos alterações significativas no “comportamento” geral dos itens nem na estrutura geral da prova de humanas. Notamos apenas o procedimento comum de substituição de determinadas temáticas por outras, sem maiores destaques no tocante à quantidade de itens.

Já em 2015, novamente foi possível perceber predominância de temáticas, nesse ano, Aspectos Geofísicos e Transformações Técnicas e Tecnológicas reaparecem com um expressivo número de quatro itens cada, em um total de dezessete. Outras características gerais marcantes da edição de 2015 são os textos longos e a constante recorrência a textos não verbais, além da difícil percepção sobre domínios disciplinares, o que revela o caráter híbrido dessa edição do ENEM. Percebemos muitas menções à valorização da democracia em diversos itens e uma forte presença da Filosofia na prova de Ciências Humanas nesse ano.

O exame de 2016 mantém praticamente o mesmo perfil da edição anterior, nessa edição, há novamente uma expressiva valorização da temática ambiental e podemos afirmar que nitidamente, buscou-se nesse ano a consolidação do aspecto interdisciplinar, com poucos itens apresentando características disciplinares mais definidas, como conceitos ou categorias específicas. Por consequência, não há seções disciplinares com blocos de questões voltadas à determinada disciplina.

Em 2017, observamos um pico de seis itens tratando a temática denominada de Aspectos Geofísicos, o que nos permitiu visualizar um perfil de valorização de uma Geografia mais voltada aos estudos da natureza. No geral, percebemos que as temáticas se entrecruzaram constantemente em um mesmo item e houve também a presença de diversas questões tratando de forma interdisciplinar os temas política e cidadania. Por fim, observamos na edição de 2018 a manutenção de itens de domínio disciplinar da Geografia voltados às questões físicas e geopolíticas, não havendo alterações significativas na estrutura geral da prova em relação a sua edição anterior.

5.3 A questão da escala nos itens de Geografia do ENEM

Para tratar a questão da escala geográfica nos itens de Geografia, definimos três movimentos, no primeiro, observamos aqueles que operam em escala única, ou seja, que

definem uma escala e não realizam “trânsito” entre as outras dimensões de análise. No segundo, discutimos os itens que operam com trânsito entre as escalas e, no terceiro, elaboramos uma proposta de classificação desse “trânsito escalar” (para fins didático-pedagógico) nos itens do exame, no intuito de contribuir com a discussão sobre esse recurso de ensino-aprendizagem e de avaliação em Geografia e nas Ciências Humanas.

Callai (2003) apresenta quatro “níveis” ou dimensões de escala geográfica, também por ela denominada de escala social de análise, são estes: local, regional, nacional e mundial. Além das orientações de Callai (2003), observamos também a discussão sobre essa questão nos documentos curriculares que orientam o Ensino Médio. Não percebemos menções a dimensões de escala geográfica nos PCNEM (BRASIL, 1999), já nos PCN + (BRASIL, 2002), notamos as seguintes orientações no tocante aos “níveis” ou dimensões de escalas: local, regional, nacional e global. Já as OCEM (BRASIL, 2006) sugerem análises nas seguintes dimensões: local, regional, nacional, e divergem dos PCN+ apenas em relação ao “nível planetário” (expressão observada na fundamentação do ENEM), ora se referindo à escala mundial, ora à escala global.

Em nossa concepção, o mundial e o global são distintos. Entendemos que o mundial ocorre em nível planetário, mas há aí a possibilidade de não haver influências mútuas entre os focos do fenômeno, que até são da mesma natureza, porém independentes, uma vez que não possuem elementos de relações dialéticas, o que sugere uma concepção de espaço fragmentado, de natureza cartesiano-positivista. Já o global, traz consigo a ideia de totalidade do espaço (SANTOS, 2009), nessa concepção, os fenômenos se influenciam mutuamente e de forma interdependente, seus focos possuem relações dialéticas que os tornam indefinidos e de influência global.

Por exemplo, o trânsito de veículos é um fenômeno que pode ser analisado em escala mundial, porém, cada país tem características específicas no tocante às leis de circulação, aos hábitos dos motoristas, aos tipos de pavimentação, etc., o que torna as consequências do processo independentes, uma vez que o funcionamento do trânsito em Pequim na China não influencia diretamente o funcionamento do trânsito em Campina Grande - PB no Brasil, apesar da essência do processo ser a mesma. Já a produção e comercialização dos veículos, quando realizada por multinacionais, é um fenômeno que requer uma análise em escala global, uma vez que possui uma rede interconectada de influência, quando o custo da mão de obra, do projeto, o valor do dólar, a logística de distribuição, entre outros processos, que podem ocorrer em distintos países, são focos do processo que interferem no valor final que o consumidor pagará pelo veículo.

Em resumo, nas nossas análises preferimos nos referir à dimensão planetária sempre com a nomenclatura de escala global, por adotarmos a concepção de espaço como totalidade (SANTOS, 2008, 2009). Para os demais casos, situados entre o nacional e o global, definimos a escala internacional, quando o recorte de representação dos fenômenos envolve mais de um país, mas se restringem aos seus territórios e não atingem a dimensão global, e, a escala continental, quando as referências a fenômenos representados geograficamente abrangem análises que vão além do nacional, mas se restringem a um ou mais continentes, também não atingindo a dimensão planetária.

Dessa forma, apesar de nos apoiarmos nas orientações de Callai (2003), dos PCN+ (BRASIL, 2002a) e das OCEM (BRASIL, 2006) no tocante à nomenclatura das escalas, divergimos de Callai (2003) e das OCEM (2006) em relação à escala mundial como a dimensão mais “ampla” de análise, e, concordamos com os PCN+ (BRASIL, 2002a) de que esta deve ser denominada de escala global, uma vez que abrange análises em nível planetário e atualmente expressam a concepção de meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2008).

Na tabela a seguir, apresentamos os resultados da análise sobre as delimitações das escalas geográficas nos itens de Geografia do ENEM, mostrando os totais de itens que operam em escala única, em escala indeterminada e, os que realizam trânsito entre diferentes escalas.

TABELA 06: Itens de Geografia, classificação por escala geográfica

ESCALAS	NÚMERO TOTAL DE ITENS- ENEM										
	Caderno Azul - Edição principal – Ano de referência										
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Itens de domínio disciplinar da Geografia	23	16	20	17	15	18	17	18	19	17	180
Itens com trânsito de escala geográfica	12	07	09	07	04	07	07	08	10	06	77
Escala Indeterminada	05	05	07	04	05	02	05	02	04	06	45
Escala Regional	02	-	02	01	-	04	-	01	-	-	10
Escala Nacional	-	03	01	03	05	02	03	02	01	02	22
Escala Continental	01	-	-	01	-	01	-	-	-	-	03

Escala Internacional	-	-	-	-	01	01	01	04	03	02	12
Escala Global	03	01	01	01	-	01	01	01	01	01	11

Elaborada pelo autor a partir da análise dos itens de Geografia do ENEM (2009 – 2018)

Vale ressaltar que não identificamos nenhum item de Geografia que opera exclusivamente em escala local. Porém, como recurso de contextualização ou de trânsito multiescalar a escala local está presente nos seguintes itens do ENEM: edição de 2009 (70, 89); edição de 2010 (03, 07, 13, 15, 17); edição de 2011 (10, 15, 23, 37); edição de 2012 (14); edição de 2013 (03); edição de 2014 (09, 20, 34, 44); edição de 2015 (08); edição de 2016 (30, 31, 44); edição de 2017 (59, 71, 75); edição de 2018 (60).

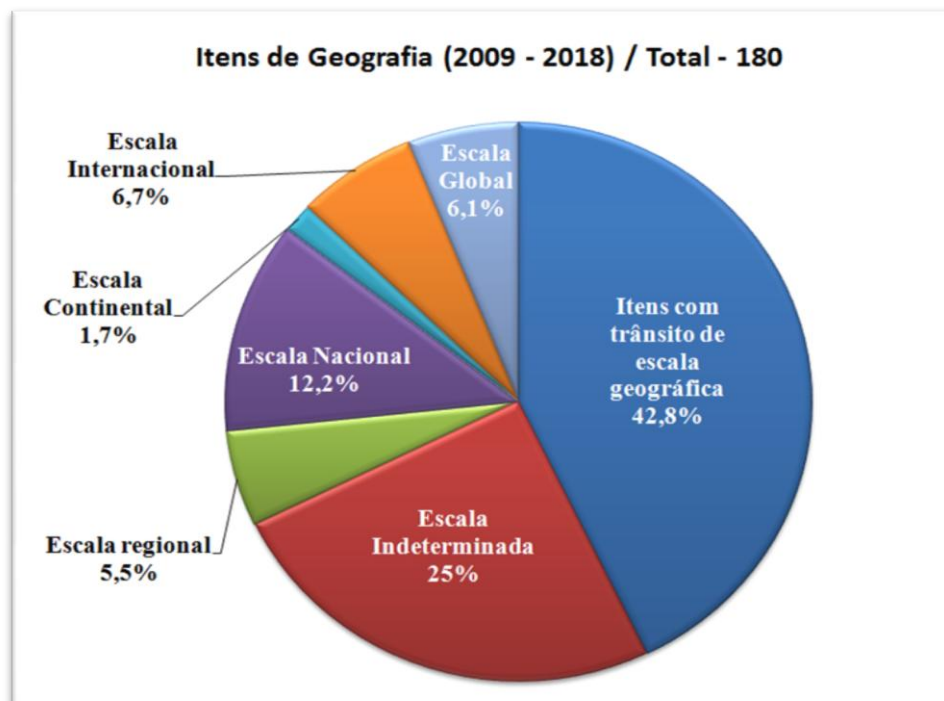
De acordo com Callai (2003), buscar em outra dimensão explicações para fenômenos que ocorrem ou são percebidos mais intensamente em determinado nível da escala geográfica, possibilita análises mais abrangentes. Dessa forma, consideramos esse processo como trânsito entre as escalas geográficas, para nós, um recurso metodológico de análise que consiste em inter-relacionar os contextos de produção e/ou desenvolvimento dos fenômenos, tanto para sua discussão ou explicação, quanto para sua problematização, como no caso dos itens do ENEM. Vale ressaltar, que nos referimos aqui à escala geográfica como uma escala social de análise, que tem uma dimensão histórica na construção social do espaço (CASTRO, 2001).

Dessa forma, o trânsito entre escalas geográficas nem sempre está expresso e, em vários casos, o item opera em escala única, ou em escala indeterminada (quando não é possível identificar a dimensão social do fenômeno em questão). Como dito, percebemos que diversos itens de Geografia tratam determinados fenômenos em escala única, principalmente quando a contextualização está restrita a apenas uma dimensão, deixando a cargo do candidato (em alguns casos como critério avaliativo), a habilidade de transitar em outras escalas como recurso para a correta solução do mesmo. Feitas essas observações de ordem teórico-metodológica, passamos agora a discutir os resultados da observação empírica.

Constatamos que dentro do universo dos 180 itens de domínio disciplinar da Geografia, 77 destes realizam trânsito de escala geográfica, totalizando 42,8%. Não foi possível identificar nenhuma escala social de análise em 45 itens, o que corresponde a um total de 25% do universo estudado, nestes casos, os fenômenos em questão não expressam de forma direta em que escala geográfica ocorrem, podendo ser a mesma indeterminada ou estar a cargo do candidato “estabelecê-la” a partir de sua leitura e análise do item. Em escala única, observamos que 10 itens operam exclusivamente em escala regional (5,5%), 22 em escala nacional (12,2%), 3 em escala continental (1,7%), 12 em escala internacional (6,7%) e 11 em

escala global (6,1%). Na sequência, apresentamos um gráfico que ilustra a proporção entre esses dados e o universo total.

GRÁFICO 07: Itens de Geografia, classificação por escala geográfica



Elaborado pelo autor a partir da análise dos itens de Geografia do ENEM (2009 – 2018)

Estes dados demonstram a preferência do ENEM pela representação espaço-social dos fenômenos em múltiplas escalas em 42,8% dos itens, o que expressa em sua política de currículo (ROCHA, 2013) a orientação para o exercício da prática do trânsito entre escalas geográficas no processo de ensino-aprendizagem, ao requerer essa habilidade dos candidatos para a solução de diversos problemas de Geografia nas provas. Os dados também revelam que a opção por operar em escala única é o segundo recurso mais utilizado; juntas, essas opções correspondem a 32,2% dos itens, entretanto, é notória a preferência do exame pela escala nacional, ao utilizá-la em 12,2% dos itens de Geografia e ter em sua essência a proposta de avaliação nacional. Não definir a escala é também um recurso utilizado nas questões de Geografia, percebemos esse procedimento em 25% dos itens.

Passamos agora a explicitar os procedimentos de observação do trânsito entre as escalas geográficas nos itens e apresentamos nossa proposta de classificação desse recurso a partir do ENEM. Observemos na tabela a seguir, o total de ocorrências de trânsito quando analisamos de forma isolada, cada uma de suas respectivas áreas: 1. situação-problema (SP) 2. questão (Q) 3. alternativa solução (AS). Na sequência, discutiremos nossos procedimentos para a classificação e algumas questões que consideramos pertinentes nessa discussão.

TABELA 07: Total de escalas no interior dos itens

ESCALAS POR ÁREAS	NÚMERO TOTAL DE ITENS - ENEM Caderno Azul - Edição principal – Ano de referência										
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Itens com trânsito de escala geográfica	12	07	09	07	04	07	07	08	10	06	77
Duas escalas já na SP	06	03	05	03	01	01	-	04	05	02	30
Mais de duas escalas na SP	02	02	-	-	01	-	01	01	-	01	08
Duas ou mais escalas na Q	02	02	01	01	01	01	-	-	-	-	08
Duas ou mais escalas na AS	02	-	-	01	-	01	-	-	03	-	07

Elaborada pelo autor a partir da análise dos itens de Geografia do ENEM (2009 – 2018)

Consideramos item com trânsito entre escalas geográficas, aqueles que expressam o(s) fenômeno(s) em mais de uma escala, em pelo menos uma das áreas (situação-problema, questão, alternativa-solução). Quando esse processo ocorre em apenas uma das três áreas, denominamos, em nossas análises, este movimento de **trânsito interno de área**. Como realizamos a leitura do item no sentido SP – Q – AS, a primeira possibilidade é haver duas escalas já na SP, e, dessa forma, consideramos esses casos como **trânsito de contextualização**. Como observamos na tabela, há 30 itens expressando duas escalas na SP e 08 com mais de duas escalas nessa área. Os que possuem duas ou mais escalas na Q, consideramos como **trânsito de questionamento**, notamos 08 itens com essa característica. Por fim, os itens com duas ou mais escalas na AS, consideramos como **trânsito de solução**, dos quais percebemos 07 itens.

A partir dessa observação isolada das áreas, elaboramos nossa proposta de classificação do trânsito entre escalas geográficas para os itens do exame como um todo. Na sequência, detalhamos os tipos e demonstramos os totais de ocorrências identificadas na próxima tabela.

TIPOS DE TRÂNSITO (observados no sentido SP – Q – AS)

- **Trânsito interno de área parcial:** Quando observamos mais de uma escala no interior de até duas áreas do item (SP, Q, AS)

- **Trânsito interno de área total:** Quando observamos mais de uma escala no interior de cada uma das três áreas.
- **Trânsito de complemento parcial:** Quando o item expressa uma nova escala em uma das áreas de desenvolvimento (Q em relação à SP / AS em relação à Q ou AS em relação à SP), mas é observável a manutenção da(s) escala(s) anterior(es) em pelo menos uma das três possibilidades citadas.
- **Trânsito de complemento total:** Quando observamos uma nova escala na Q e outra na AS, mas há a manutenção das escalas anteriores, tanto na Q quanto na SP.
- **Trânsito de alteração parcial:** Quando Q em relação a SP / AS em relação a Q, ou AS em relação a SP, opera(m) em escala diferente e/ou desconsidera a(s) anterior(es), em até duas dessas três possibilidades.
- **Trânsito de alteração total:** Quando as três áreas operam em escala diferentes, desconsiderando as anteriores.

Ressaltamos que, para elaborar essa proposta, desconsideramos as áreas que apresentavam apenas escalas indeterminadas. Por perceber trânsitos de complemento para escalas de “maior abrangência”, pensamos na possibilidade de observar trânsitos para uma escala “menor”, uma espécie de “redução”, mas concluímos que esses casos se enquadravam como trânsito de alteração, não de redução, uma vez que a escala aqui não é compreendida como nível ou profundidade de análise (CASTRO, 2001). Consideramos que a procura por trânsito interno de área total e por trânsito de complemento total, ainda que não tenham ocorrido em nenhum item, foi importante, pois esses seriam casos interessantes para análise. Na sequência, observemos os totais de itens por tipo de trânsito.

TABELA 08: Classificação do trânsito / relações multiescalares nos itens de Geografia

[illegible]

Trânsito de complemento parcial	02	-	01	03	-	01	-	-	02	-	09
Trânsito de complemento total	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Trânsito de alteração parcial	09	05	06	04	04	06	03	06	09	05	57
Trânsito de alteração total	-	-	01	01	-	-	-	-	-	-	02

Elaborada pelo autor a partir da análise dos itens de Geografia do ENEM (2009 – 2018)

Selecionamos o item 07¹ da edição de 2011 e o item 39 da edição de 2012 que são os dois exemplos que consideramos como **trânsito de alteração total**, para demonstrar como “interpretamos” a delimitação das escalas na superfície textual, tanto no interior das áreas quanto no item como um todo. Em seguida, mostramos o caso do item 59/2017, para exemplificar itens que se enquadram em mais de um tipo de trânsito, no caso, de alteração e de complemento parcial. Essas possibilidades foram observadas nos itens 87/2009, 39/2011, 21/2012, 37/2012, 59/2017, 75/2017; devido à particularidade desses 06 itens, os mesmos estão classificados na tabela nos dois tipos, uma vez que manifestam as duas características (alteração e complemento) em áreas distintas, mas se enquadraram nos critérios das duas possibilidades.

IMAGEM 01: Item 07 – ENEM 2011 – Caderno azul

QUESTÃO 07

Uma empresa norte-americana de bioenergia está expandindo suas operações para o Brasil para explorar o mercado de pinhão manso. Com sede na Califórnia, a empresa desenvolveu sementes híbridas de pinhão manso, oleaginosa utilizada hoje na produção de biodiesel e de querosene de aviação.

MAGOSSÍ, E. *O Estado de São Paulo*. 19 maio 2011 (adaptado).

A partir do texto, a melhoria agronômica das sementes de pinhão manso abre para o Brasil a oportunidade econômica de

- A** ampliar as regiões produtoras pela adaptação do cultivo a diferentes condições climáticas.
- B** beneficiar os pequenos produtores camponeses de óleo pela venda direta ao varejo.
- C** abandonar a energia automotiva derivada do petróleo em favor de fontes alternativas.
- D** baratear cultivos alimentares substituídos pelas culturas energéticas de valor econômico superior.
- E** reduzir o impacto ambiental pela não emissão de gases do efeito estufa para a atmosfera.

Fonte: INEP

¹ Esta numeração, bem como a dos próximos itens analisados, corresponde à sequência original do caderno azul do respectivo ano/edição.

O item 07 de 2011, classificado sob a temática "Fontes de Energia", expressa em sua situação-problema a escala internacional, ao envolver pelo menos dois países: o da origem da empresa "norte-americana" e o Brasil (destino de sua expansão). Na área da questão, observamos uma alteração de escala quando o "abre para o Brasil" delimita o fenômeno apenas em escala nacional, ao restringi-lo apenas para esse país. Percebemos nova alteração na alternativa-solução quando o texto altera a análise para a escala regional no trecho "ampliar as regiões produtoras", ao não deixar claro se é possível essa expansão no país inteiro. Logo, esse é um item com trânsito de alteração total, pois cada uma das três áreas representa o fenômeno em escala diferente e, "desconsideram" as anteriores.

IMAGEM 02: Item 39 – ENEM 2012 – Caderno azul

QUESTÃO 39 TEXTO I Ao se emanciparem da tutela senhorial, muitos camponeses foram desligados legalmente da antiga terra. Deveriam pagar, para adquirir propriedade ou arrendamento. Por não possuírem recursos, engrossaram a camada cada vez maior de jornaleiros e trabalhadores volantes, outros, mesmo tendo propriedade sobre um pequeno lote, suplementavam sua existência com o assalariamento esporádico. MACHADO, P. P. <i>Política e colonização no Império</i>. Porto Alegre: EdUFRGS, 1999 (adaptado). TEXTO II Com a globalização da economia ampliou-se a hegemonia do modelo de desenvolvimento agropecuário, com seus padrões tecnológicos, caracterizando o agronegócio. Essa nova face da agricultura capitalista também mudou a forma de controle e exploração da terra. Ampliou-se, assim, a ocupação de áreas agricultáveis e as fronteiras agrícolas se estenderam. SADER, E.; JINKINGS, I. <i>Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe</i>. São Paulo: Boitempo, 2006 (adaptado).	Os textos demonstram que, tanto na Europa do século XIX quanto no contexto latino-americano do século XXI, as alterações tecnológicas vivenciadas no campo interferem na vida das populações locais, pois ☐ A induzem os jovens ao estudo nas grandes cidades, causando o êxodo rural, uma vez que formados, não retornam à sua região de origem. ☐ B impulsionam as populações locais a buscar linhas de financiamento estatal com o objetivo de ampliar a agricultura familiar, garantindo sua fixação no campo. ☐ C ampliam o protagonismo do Estado, possibilitando a grupos econômicos ruralistas produzir e impor políticas agrícolas, ampliando o controle que tinham dos mercados. ☐ D aumentam a produção e a produtividade de determinadas culturas em função da intensificação da mecanização, do uso de agrotóxicos e cultivo de plantas transgênicas. ☒ E desorganizam o modo tradicional de vida impelindo-as à busca por melhores condições no espaço urbano ou em outros países em situações muitas vezes precárias.
--	--

Fonte: INEP

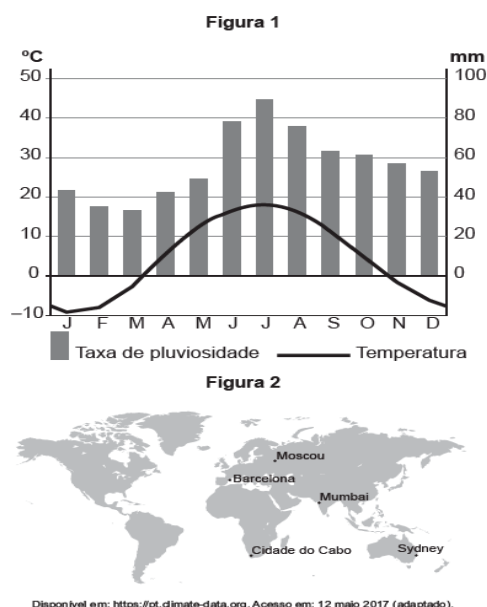
O item 39 da edição de 2012, classificado sob a temática "Transformações Técnicas e Tecnológicas", expressa em sua situação-problema uma escala indeterminada no texto I e a escala global no texto II. Percebemos na área da questão, uma alteração/delimitação para a escala continental, quando o texto menciona "tanto na Europa... quanto no contexto latino americano". Por fim, fica evidente na alternativa-solução que a escala continental é também alterada na expressão "impelindo-as a busca... no espaço urbano [...]" quando não se delimita em que escala, mas, expressa a escala internacional no fragmento "[...] em outros países...". Essas alterações são observáveis quando não há outros "fragmentos textuais" que configurem

um discurso geográfico que nos possibilite definir a escala global ou a escala continental nas áreas de desenvolvimento do item.

Na sequência observemos como exemplo, um item que realiza dois tipos de trânsito na observação das relações entre as áreas, percebemos um trânsito de alteração parcial quando a questão altera a escala internacional para a escala local e, um trânsito de complemento parcial quando a alternativa-solução acrescenta um fragmento que expressa uma escala nacional.

IMAGEM 03: Item 59 – ENEM 2017 – Caderno azul

QUESTÃO 59



As temperaturas médias mensais e as taxas de pluviosidade expressas no climograma apresentam o clima típico da seguinte cidade:

- Ⓐ Cidade do Cabo (África do Sul), marcado pela reduzida amplitude térmica anual.
- Ⓑ Sydney (Austrália), caracterizado por precipitações abundantes no decorrer do ano.
- Ⓒ Mumbai (Índia), definido pelas chuvas monçônicas torrenciais.
- Ⓓ Barcelona (Espanha), afetado por massas de ar seco.
- Ⓔ Moscou (Rússia), influenciado pela localização geográfica em alta latitude.

Fonte: INEP

No item 59 da edição de 2017, classificado sob a temática “Aspectos Geofísicos”, observamos um caso de trânsito de alteração parcial entre SP e Q. Na situação-problema, a figura 01 apresenta um gráfico sem maiores informações iniciais e sem escala definida, já a figura 02 expressa uma escala regional ou continental, ao apresentar um mapa-múndi com pontos que representam cidades em áreas climáticas e continentes distintos. Observamos que a questão sugere uma análise em escala local, uma vez que aponta para uma reflexão no âmbito “da seguinte cidade”, sem relação entre as mesmas. Por fim, há um caso de complemento parcial entre Q e AS quando na alternativa solução (letra E) percebemos a escala geográfica local acrescida do recorte nacional, quando a superfície textual indica o país “Moscou (Rússia)”, ampliando a possibilidade analítica do item.

Apresentamos esses exemplos, por entendermos que a partir deles é possível o leitor compreender a forma como analisamos empiricamente os itens de Geografia e chegamos aos

resultados apresentados na tabela 08. Em nossa compreensão, os referidos itens trazem todas as possibilidades que utilizamos durante a análise e a partir das quais elaboramos a proposta de classificação do trânsito entre escalas. Vale ressaltar que essa proposta de classificação é de caráter didático-pedagógico, produzida com o intuito de contribuir com o processo ensino-aprendizagem e de avaliação em Geografia no tocante ao trabalho com questões no formato de múltipla escolha, muito comum quando pensamos no ENEM, concursos e exames vestibulares.

Após a apresentação e discussão das análises e resultados, concluímos esta seção elencando algumas questões e apontamentos que consideramos pertinentes, no âmbito do debate que envolve as escalas geográficas e, no processo de ensino-aprendizagem e avaliação em Geografia, bem como das Ciências Humanas no caso do ENEM.

Uma questão primordial, diz respeito às potencialidades, limites e adequações teóricas das escalas geográficas e do trânsito entre os diferentes níveis, como um recurso fundamental para o ensino-aprendizagem e a avaliação da Geografia escolar, que, utilizado de forma correta na definição dos fenômenos, evita análises fragmentadas e isoladas do espaço geográfico, como nos adverte Callai (2003, p. 107):

A escala de análise ou a escala social de análise é significativa para a definição do evento, a sua localização geográfica, e o entendimento das relações e do trânsito necessário nos diversos níveis, para que não se corra o risco de fragmentar o espaço, analisá-lo isoladamente.

Nesse contexto, acreditamos que o desafio consiste em equilibrar o nível de representação ou delimitação da escala já expressos e definidos no conteúdo estudado ou avaliado (quando proposto em várias escalas) e, a possibilidade de deixar a cargo do leitor a interpretação e as possibilidades de trânsito em sua leitura e análise. Podemos concluir que o ENEM apresenta um bom nível de equilíbrio desse recurso, pois no universo dos 180 itens analisados, compreendidos como de domínio disciplinar da Geografia escolar, 42,8% propõem relações multiescalares, 25% deixam a escala indefinida e, 32,2% operam em escala única, deixando a cargo do leitor maior possibilidade de trânsito entre as diversas escalas geográficas visando à solução dos itens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na etapa de conclusão do presente estudo, um grande desafio foi entender que estava chegando a hora de encerrar, ainda que temporariamente, nossa investigação sobre as relações entre os currículos pré-ativos de Geografia e o ENEM, em específico a Geografia no exame e suas relações multiescalares. Uma constante sensação era companheira “fiel” das incontáveis horas que dedicamos a esta pesquisa, a de que quanto mais tentávamos aprofundar a discussão, maior era o interesse e a dificuldade em compreender que no estudo do campo do currículo, às vezes “menos é mais”.

Porém, graças às diversas mãos que ajudaram na construção deste trabalho, chegamos até aqui, e, após mais de dois anos de inquietações e buscas, podemos apresentar algumas considerações que julgamos importantes, no sentido de prestarmos contas ao nosso intuito inicial de contribuir com os processos de ensino-aprendizagem e avaliação em Geografia a partir da discussão curricular.

No tocante ao contexto histórico, precisamos destacar a nossa concordância com o que afirma Moreira (1997), pois nossas considerações estão atreladas e apoiadas nesse autor: a origem do campo do currículo no Brasil está situada na reforma dos pioneiros, na década de 1930, e o seu desenvolvimento pelo país consiste em uma adaptação (crítica e instrumental) dos modelos e teorias internacionais e suas interações com a infraestrutura e ideias aqui já existentes, bem como com os contextos de influência em cada momento histórico que marcam esse processo.

Assim, podemos afirmar que, atualmente, o ENEM ainda se mantém envolto no contexto educacional predominante da década de 1990, que teve como principal marco legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e que norteia a produção dos documentos curriculares até o presente momento. Também percebemos como atual, a disputa entre as demandas da ordem capitalista neoliberal e mecanismos educacionais pautados no social e na luta pela democratização do conhecimento nos seus diversos níveis, também expressa na proposta de ampliação do acesso e da permanência no Ensino Superior por meio do ENEM.

No intuito de analisar “possíveis” relações dialéticas de concordância, complementaridade ou de contradição entre os currículos pré-ativos e o ENEM, como base para discutirmos a Geografia e suas relações multiescalares no exame, deparamo-nos com um amplo e complexo conjunto de documentos curriculares inseridos em um contexto pedagógico (neo)tecnicista que, em nossa concepção, marca as décadas de 1990, 2000 e 2010, no dizer de

Saviani (2013), um período caracterizado pelo neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Nesse contexto, ao analisarmos esses currículos pré-ativos, percebemos que de forma geral eles propõem interdisciplinaridade e contextualização como conceitos centrais para o Ensino Médio no início do século XXI e, no âmbito da Geografia, o conceito central de espaço geográfico nos PCNEM (BRASIL, 1999) e nos PCN+ (BRASIL, 2002a), como base para as análises geográficas e compreensão dos demais conceitos. Nas OCEM (BRASIL, 2006), que discordam desse enfoque teórico, apresentam-se as dimensões espaço e tempo como fundamentos para as análises de Geografia. Notadamente, as discussões geográficas propostas no ENEM se apoiam na perspectiva de espaço geográfico dos citados PCNEM e PCN+ de Ciências Humanas.

No âmbito geral dos documentos curriculares, uma questão central que nos chamou atenção foi que a atualização das Diretrizes do Ensino Médio de 1998, expressas na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que instituiu as DCNEM de 2012, não foi seguida da elaboração de “novos” currículos que orientassem a prática de seus fundamentos. Em nossa compreensão, o ENEM passou a assumir esse papel, fortalecendo seu caráter de política curricular, sobretudo a partir de 2012, deslocando o foco político-pedagógico do processo para a avaliação e subvertendo a lógica dos clássicos arranjos curriculares, que geralmente têm nessa etapa o final do ciclo. Essa evidência confirma nossa questão inicial de que o ENEM, mais do que uma avaliação do Ensino Médio, passou a ser um referencial teórico para a prática do processo ensino-aprendizagem, tornando-se dessa forma uma espécie de política de currículo que, em nossa concepção, legitima qual Geografia deve ser ensinada nas escolas.

Diante dessas considerações, torna-se urgente a necessidade de (re)pensarmos apontamentos teórico-metodológicos para o atual momento de alterações no Ensino Médio brasileiro, que vive a iminência de grandes mudanças após a implementação da Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 (conhecida como Reforma do Ensino Médio) e da BNCC (prevista para 2020), momento quando supostamente entrarão em vigência, novas DCNEM, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Portanto, (re)elaborar um referencial teórico-metodológico da Geografia escolar, que responda às novas demandas socioespaciais, independente de nossa posição diante das alterações promovidas pela nova legislação e currículos que deverão tentar sua implementação, é além de uma necessidade, um compromisso que devemos assumir frente aos desafios contemporâneos que rondam a educação que se destina a formar para a cidadania.

No tocante aos desafios e consequências do ENEM tentar captar as especificidades e os temas dos vários contextos regionais em uma prova única, em âmbito nacional, confirmamos nossa questão inicial e podemos afirmar que o exame privilegia determinados grupos, sobretudo aqueles que vivenciam diariamente a lógica urbano-industrial e estão inseridos mais intensamente no processo de globalização, devido ao maior acesso às tecnologias da informação e da comunicação. Nesse ponto, afirmamos que o exame deixa a desejar e, no tocante às Ciências Humanas, sugerimos a realização da avaliação da etapa final da Educação Básica no Brasil contemplando 75% de itens gerais (para todo o país) e, 25% de itens contemplando aspectos regionais, de acordo com a região geográfica onde o candidato optar por fazer as provas.

Por fim, quanto ao nosso propósito de discutir as relações multiescalares da Geografia no ENEM, reconhecemos uma limitação de nosso estudo por não termos conseguido avaliar os impactos (positivos ou negativos) desse processo, devido ao fato do MEC/INEP não divulgar estatísticas de erros e acertos por itens em suas edições, o que nos permitiria avaliar especificamente nas “questões” de Geografia, as consequências do trânsito entre escalas geográficas, tanto para o nível de dificuldade do item, quanto para uma suposta (in)adequação de representação no que diz respeito à escala geográfica e à “definição” do fenômeno proposto.

Em outras palavras, esses dados muito revelariam sobre o impacto do trânsito entre diferentes escalas nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação em Geografia, bem como sobre o comportamento dos candidatos diante dos dois tipos de itens (com e sem trânsito entre escalas geográficas) ao analisarem as questões referentes à Geografia no ENEM.

No processo de ensino-aprendizagem, enquanto recurso metodológico, o impacto do trânsito entre diferentes escalas requer ainda estudos mais aprofundados para que possamos observar seu potencial e adequações para as diferentes dimensões dos fenômenos no espaço geográfico. Reconhecemos aqui um limite metodológico para aprofundar essa questão, pois o referencial teórico-analítico utilizado para a compreensão da política curricular que envolve o ENEM não abordou a dimensão do contexto prático, pois isso extrapolaria, em muito, o objetivo de nosso estudo.

Dessa forma, estudos na dimensão prática (ou seja, na escola), dos efeitos, potencialidades e limites das escalas geográficas e suas inter-relações nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação em Geografia, apresentam-se como um atrativo desafio, um pouco assustador pela sua abrangência e complexidade, porém, necessário para o

aprimoramento de políticas curriculares voltadas a um ensino de Geografia afinado com o contexto técnico-científico-informacional do século XXI.

Portanto, podemos afirmar que nossa discussão colabora diretamente na superação do desafio que reside em compreendermos que um “recorte” do espaço, em qualquer escala, não deve delimitar o aspecto estudado apenas a um determinado âmbito, seja no processo de ensino-aprendizagem, seja no processo de avaliação, uma vez que tal compreensão leva a interpretações limitadas e até equivocadas do espaço geográfico. Dessa forma, acreditamos que compreender e utilizar adequadamente o recurso do trânsito entre escalas geográficas é de extrema importância e poderá ser uma questão para pesquisas futuras que pretendemos desenvolver na continuidade do nosso trabalho, em especial diante dos atuais debates acerca de um novo “currículo nacional” para a Geografia do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. de. **Lugar: conceito geográfico nos currículos pré-ativos** – Relação entre saber acadêmico e saber escolar. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Conhecimento Oficial** – a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 3/1998**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 1998b.

_____. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM. Brasília: MEC, 1998c.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Portaria MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002a.

_____. **Portaria MEC nº 391, de 07 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: 2004.

_____. **ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio**. Fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: 2006.

_____. **Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir

o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. **Portaria MEC nº 462, de 27 de maio de 2009.** Brasília: MEC, 2009b.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2010a.

_____. **Portaria MEC nº 807, de 18 de Junho de 2010.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Brasília: MEC, 2010b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 2/2012**, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 jan. 2012a.

_____. **Portaria INEP nº 144, de 24 de maio de 2012.** Dispõe sobre certificação de conclusão do ensino médio ou declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília: MEC, 2012b.

_____. **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.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): **relatório pedagógico de 2009 – 2010.** Brasília: INEP/MEC, 2014.

_____. **Medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** (2016). Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.** (2017a). 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 4 de setembro de 2018.

_____. **Portaria MEC nº 468, de 3 de abril de 2017.** Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL, INEP. **Matriz de Referência ENEM**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 14 de novembro de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**, de 21 de novembro de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 2018.

CALLAI, H. C. **O Ensino de Geografia: Recortes Espaciais para Análise**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (orgs). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998.

_____. **Estudar o lugar para compreender o mundo: o lugar na geografia**. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003. p. 83-131.

_____. **O Lugar e o Ensino Aprendizagem da Geografia**. In: PEREIRA, M. G. (orgs.). *La Espesura Del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia, 2009. p. 171-190.

CALLAI, H. C. (Org.). **Educação Geográfica Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CARLOS. A. F. A. & OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). **Reformas no mundo da educação – parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTRO, I. E. **Análise geográfica e o problema epistemológico da escala**. Anuário do IGEO, Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1992/vol_15_21_26.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2018.

_____. **O problema da escala**. In: CASTRO, I.E.; GOMES, P.C.C.; CORRÊA, R.L. (org.) *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CATANI, D. B. **A imprensa periódica educacional: as Revistas de Ensino e o estudo do campo educacional**. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, Vol. 10, n. 20, p.115-130, jul./dez., 1996.

CAVALCANTI, L. S. **A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do Lugar no ensino de Geografia**. In: PEREIRA, M. G. (orgs.). *La Espesura Del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia, 2009. p. 136-151.

_____. **A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar?** In: PAULA, F.M.A.; CAVALCANTI, L.S.; & SOUZA, V.C. (orgs.). *Ensino de Geografia e metrópole*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.

CORTI, A. P. **As Diversas Faces do Enem: Análise do Perfil dos Participantes**. (1999-2007), Tema em Destaque. *Est. Aval. Educ.*, v. 24, n. 55, p. 198-221, abr./ago. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2724> acesso em: 05 de julho de 2017.

COSTA, M. N. C. **A Disciplina Currículos e Programas em Cursos de Pedagogia no Município do Rio de Janeiro: Uma Avaliação.** 1987. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro), 1987.

DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**, (tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), 1985.

_____. **Interesses humanos e paradigmas curriculares**, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1986, vol. 67, n. 156, p. 351-366.

DOMINGUES, J. L. et al. **A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** Educação & Sociedade, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, abr., 2000.

FINI, M. E. **Erros e acertos na elaboração de itens para a prova do Enem.** In: INEP/MEC. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005. p. 101-105.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: artes médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990.** Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade, v. 24, nº 82, Campinas, SP: ed. Cortez, CEDES, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

GANDINI, R. P. C. **R.B.E.P. (1944 – 1952) Intelectuais, Educação e Estado.** 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1990.

GIROUX, H. A. **Escola Crítica e Política Cultural.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, R. B. **O Enem, as Ciências Humanas e suas Tecnologias.** In: INEP/MEC. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005. p. 65-68.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HAESBAERT, R. **Território e multiterritorialidade: um debate.** Geographia/UFF, n.17, Niterói, 2007. pp. 19-46. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/213/205>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

KLAUSBERGER, M.I.L. **Ensinar geografia em tempos de complexidade: a práxis pedagógica e os desafios frente ao ENEM.** 2013, 252 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

KLIEBARD, H. M. **Os Princípios de Tyler**, Revista Currículo sem Fronteiras, vol.11, n.2, 2011. p. 23-35. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 29 de março de 2018.

LEAL, A. F. C. **A Formulação da proposta de redação do ENEM: a projeção imaginária do sujeito-escriptor ideal.** 110f Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UNEMAT, Cáceres, 2015.

LOPES, A. C. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12938.pdf>> acesso em: 18 de abril de 2018.

_____. **A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio.** In: Lopes, A. C.; Lopes, A.; Leite, C. Macedo, E. ; Tura, M. L. R.. (Org.). Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal. 1. ed. Rio de Janeiro: DPALii / Faperj, v. 1, p. 189-213., 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACDONALD, J. B. **Curriculum and human interests**, in: PINAR, W. (ed.) - Curriculum theorizing: the reconceptualists, Berkley, 1975.

MACEDO, L. **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica.** In: INEP/MEC. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005a. p. 13-28.

_____, L. **A situação-problema como avaliação e como aprendizagem.** In: INEP/MEC. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005b. p. 29-39.

MACHADO, N. J. **Interdisciplinaridade e contextualização.** In: INEP/MEC. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005. p. 41-53.

MARTINS, A. M. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.

MOEHLECKE, S. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações.** Revista Brasileira de Educação, Vol. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr., 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> >. Acesso em: 4 de julho de 2017.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, 3. ed. São Paulo: Papirus Editora, 1997.

NEVES, J. **Entre o criticado e o legitimado**: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Oliveira, Margarida M Dias de. (Org.). *Contra o consenso LDB. DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB, Sal da Terra, 2000.

PEREIRA, M.Z.C.; SOUSA, J.L.U. **Parte diversificada dos currículos da educação básica**: que política é essa? Espaço do currículo, v.9, n.3, p. 448-458, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.v9i3.29915/16837>> Acesso em: 20 de julho de 2017.

PINHEIRO, A. C. (org) **O ensino de Geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e tese (1967-2003). Goiânia: ed. Vieira, 2005.

PRESOTTI, K. **Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista Veja (1998-2011)**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RACINE, J. B.; RAFFESTIN, C.; RUFFY, V. **Escala e Ação**: contribuições para uma interpretação de mecanismo de escala na prática da geografia. In: *Revista Brasileira de Geografia*. v. 45, n. 1, Janmar, 1983.

ROCHA, A. A. C. N. **Qual a referência da matriz?** Notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM. *Revista Brasileira de Educação em Geografia* Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 01-23, jan./jun., 2012

_____. **Questionando o questionário**: Uma Análise de Currículo e Sentidos de Geografia no ENEM. 2013, 323 f. Tese (doutorado em educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, G. O. R. **A política do conhecimento oficial e a Nova Geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras**. 2001. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SACRISTÁN, J. G. O. **O Significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas**. In: Garcia, R. L; Moreira, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, J. B. **Avaliação em larga escala na Educação Básica**: uma discussão sobre o uso dos resultados para melhorar a educação. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 26, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2017. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/25931/20250>>. Acesso em: 11 de setembro de 2018.

SANTOS, L. L. C. P. LOPES, J. S. M. **Globalização, Multiculturalismo e Currículo**. In: Moreira, A. F. B. (org). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papirus Editora, 7. ed., 2002.

SANTOS, M. **Técnica espaço tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica, tempo. Razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. ver. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SENE, J. E. de. **As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do Ensino Médio e da Geografia.** 2008. 351 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SERRES, M. **Cultura globalizada y cultura global.** *Le monde Diplomatique*, n. 71, set. 2001.

SILVA, T. T.. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo.** 3. ed., Editora Autêntica. 2010.

SMITH, Neil. **Geografía, Diferencia y las Políticas de Escala.** Revista Terra Livre, São Paulo, Ano 18, n. 19, 2002.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico.** São Paulo: Editora UNESP 2004.

SOUZA, R. F. **Escola e Currículo.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

TRAVITZK, R. **Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador da qualidade escolar.** 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2013.

VESENTINI, J. W. **Geografia Crítica e Ensino.** In: OLIVEIRA, A. U. de. (org.) **PARA ONDE VAI O ENSINO DE GEOGRAFIA?**, São Paulo: Contexto, 9. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 30-38.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador.** São Paulo: Ibrasa, 2000.

VILELA, C. L. **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso.** 2013. 201 f. Tese (doutorado em educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

WERNE, F. O. C. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 04 de setembro de 2018.